

Renata Maria Moschen Nascente
Emília Freitas de Lima
Celso Luiz Aparecido Conti
Organizadores

CURRÍCULO, GESTÃO E ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

 **Pedro & João**
editores

CURRÍCULO, GESTÃO E ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA



Pedro & João
editores

**Renata Maria Moschen Nascente
Emília Freitas de Lima
Celso Luiz Aparecido Conti
(Organizadores)**

**CURRÍCULO, GESTÃO E
ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA**

Copyright © das autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

Renata Maria Moschen Nascente; Emília Freitas de Lima; Celso Luiz Aparecido Conti (Organizadores)

Currículo, gestão e escola pública democrática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 259p.

ISBN 978-65-87645-63-6 [Impresso]

978-65-5869-024-5 [Digital]

1. Currículo e gestão. 2. Escola pública democrática. 3. Cultura escolar e democracia. 4. Políticas públicas educacionais. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil)



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Renata Maria Moschen Nascente Emília Freitas de Lima Celso Luiz Aparecido Conti	
PARTE 1 - ESCOLA PÚBLICA	17
1. Autonomia da escola	19
Celestino Alves da Silva Júnior	
2. Pensando a escola pública brasileira: democracia, projetos políticos, administração, cultura e currículo	33
Gabriele Gris	
3. A escola pública: reflexão sobre alguns elementos essenciais que a constituem	51
Mauro Antônio do Nascimento	
4. Currículo e ensino em análise: é possível a autonomia da Escola?	63
André Augusto Maia	
PARTE 2 - CURRÍCULO E CULTURA	75
5. Cultura, currículo e gestão da educação	77
Marcelo Oda Yamazato Renata Maria Moschen Nascente	
6. Currículo, cultura e as exigências do mercado	97
José Roberto Almeida	

PARTE 3 - CULTURA ESCOLAR E DEMOCRACIA	115
7. Pensando a cultura escolar para uma sociedade democrática: possibilidades e desafios Maria Eliéte Lacerda Lucchesi Celso Luiz Aparecido Conti	117
8. Relações entre cultura escolar e democracia Michele Yenara Agostinho	137
9. Cultura escolar em sociedades neoliberais Rafael Augusto Michelato Emília Freitas de Lima	159
PARTE 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	175
10. Políticas públicas educacionais na visão de diretoras de escola Celso Luiz aparecido Conti Emília Freitas de Lima Renata Maria Moschen Nascente	177
11. A ilegitimidade das parcerias público-privadas na gestão da educação pública Luiz Henrique Martim Herrera Celso Luiz Aparecido Conti	199
12. Para que(m) serve a educação padronizada? Apontamentos sobre contradições presentes na BNCC Iara Suzana Tiggemann Emília Freitas de Lima	221
13. Formação continuada no Programa de Ensino Integral Lilian Silva de Carvalho Renata Maria Moschen Nascente	241

APRESENTAÇÃO

Renata Maria Moschen Nascente

Emília Freitas de Lima

Celso Luiz Aparecido Conti

Este livro é resultante do esforço dos seus organizadores para promover uma reflexão sobre gestão escolar e currículo da escola pública, tema a que eles têm se dedicado ultimamente. Esse esforço não é algo isolado, tendo se dado por meio da oferta de disciplinas na graduação e na pós-graduação e também por meio de pesquisas e publicações. Merece destaque o livro publicado em 2018, sobre a mesma temática e com o mesmo espírito, intitulado “O currículo e a gestão em foco”. Com mais ênfase nos estudos da política e gestão da educação – caso dos professores Celso Luiz Aparecido Conti e Renata Maria Moschen Nascente – ou no currículo – caso da professora Emília Freitas de Lima, os três docentes e pesquisadores, organizadores desta coletânea, integram a Linha de Pesquisa “Educação Escolar: Teorias e Práticas” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Como seu próprio nome expressa, a linha tem como foco a escola.

Neste livro, de certo modo, continuamos o debate proposto no anterior, fortalecendo a tese fundamental de que é a natureza pedagógica do trabalho escolar que deve dar sentido à gestão escolar, significando assim a sua ação voltada para o currículo, visto aqui como o coração da escola. Esse pensamento deve servir de base à escola pública, caracterizada por uma proposta pedagógica efetivamente democrática.

As discussões presentes nos diversos capítulos de “Currículo, gestão e escola pública democrática” passam – fundamentalmente, e por diversos ângulos e perspectivas – pelos temas da autonomia,

da democracia e da cultura, os quais, a nosso ver, dão unidade de perspectiva a esta coletânea e constituem domínio conexo aos dois conceitos-chave constituintes da escola pública: o currículo e a gestão. Seus capítulos foram agrupados, por afinidade temática, tendo resultado na organização do livro em quatro partes, a saber: **Parte 1 – Escola pública** (quatro textos) – aborda a autonomia da escola, na perspectiva democrática, passando pelo seu projeto pedagógico, sua forma de gestão, sua cultura e seu currículo; **Parte 2 – Currículo e cultura** (dois textos) – enfatiza a cultura, o currículo, gestão escolar e relação entre esses elementos; **Parte 3 – Cultura escolar e democracia** (três textos) – focaliza mais a democracia e seus desafios no contexto neoliberal, apontando para cultura como aspecto fundamental; **Parte 4 – Políticas públicas educacionais** (quatro textos) – realça a legislação e as políticas públicas e a maneira como afetam, direta ou indiretamente, a educação, como é o caso das parcerias público-privadas, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de programas de formação continuada de profissionais da educação.

Passamos a apresentar os capítulos, um a um.

Parte 1 – Escola pública

No primeiro deles, denominado “Autonomia da escola”, Celestino Alves da Silva Júnior, nas quatro partes que o compõem, inicia tecendo considerações sobre autonomia, autogoverno e autodeterminação, na perspectiva da democracia; advoga, a seguir, a consolidação do conceito de educação básica no sentido de sua integralidade e unicidade efetivas; na sequência, trata da escola pública como objeto de estudo e de trabalho, e propõe que ela seja considerada como instituição, não organização, por pressupor permanência e transcendência; por fim, reflete sobre as condições para a autonomia da escola pública, enaltecendo o trabalho coletivo, a autonomia da escola e o projeto pedagógico e discute, com base em todos esses pressupostos, a interferência das

consultorias e dos “sistemas de ensino” na autonomia da escola, identificando as primeiras com um processo de “privatização do público” e chamando os segundos de *franchising* educacional.

No segundo capítulo, “Pensando a escola pública brasileira: democracia, projetos políticos, administração, cultura e currículo”, Gabriele Gris analisa a escola à luz dos conceitos de democracia e construção democratizante, projeto político, gestão/administração escolar, cultura e currículo. Nesta ordem, os conceitos são tratados separadamente para, depois, articularem-se para se pensar a escola como instituição pública. Os projetos democráticos de matrizes distintas de pensamento configuram os conteúdos culturais a serem veiculados na escola – portando, o currículo – ao mesmo tempo em que definem um modo de administração/gestão da escola. No texto, são confrontados dois projetos: um vinculado à lógica do direito à educação, que envolve respeito aos Direitos Humanos, um currículo baseado na interculturalidade e um modo de administração/gestão escolar construída no próprio espaço escolar; e outro mais afeito aos valores de mercado, à cidadania fundada na capacidade produtiva e de consumo, ao modo de gestão empresarial da escola. A construção argumentativa do texto aponta para a defesa do primeiro desses projetos.

No terceiro capítulo, “A escola pública: reflexão sobre alguns elementos essenciais que a constituem”, Mauro Antônio do Nascimento busca compreender, com a contribuição teórica de alguns autores, os processos que envolvem a estruturação da escola pública, a fim de tratar da sua natureza própria, que a distingue de outras instituições, inclusive aquelas congêneres, mas privadas. A análise parte de meados do Século XX – quando a escola, no Brasil, passa por uma etapa de modernização inspirada no modelo burocrático e no ideário da Escola Nova – e avança até aos dias atuais. O autor aborda, de maneira articulada, alguns conceitos-chave para pensar sobre a essência da escola pública, com destaque para a democracia, vista como processo sempre em construção, por entender que uma escola democrática é indispensável a uma sociedade democrática. E uma escola democrática é vista como

aquela capaz de produzir a si mesma, na sua práxis cotidiana, a qual que envolve tanto condições materiais como simbólicas de grande importância na constituição da sua identidade.

No quarto capítulo, “Currículo e ensino em análise: é possível a autonomia da Escola?”, André Augusto Maia entende currículo como campo de lutas e tensões. Compara duas correntes epistemológicas – a socrática e a cartesiana – e defende a primeira como mais adequada à construção de uma escola autônoma, no que se refere ao currículo, porque ela envolve reflexões e questionamentos constantes. Para o autor, a BNCC não contribui para se repensar a cultura comum, uma vez que ela se orienta pelos valores do mercado, o que traz várias consequências para a educação. Assim, conclui defendendo a autonomia da escola, por meio da valorização da cultura comum, do diálogo, da diversidade, da garantia do direito à educação, da reflexão, das vivências concretas das camadas populares, tudo isso considerando o princípio da justiça social.

Parte 2 – Currículo e cultura

No quinto, Marcelo Oda Yamazato e Renata Maria Moschen Nascente, em “Cultura, currículo e gestão da educação”, analisam a dicotomia entre a lógica do mercado e a lógica da educação emancipatória no contexto escolar. Verificando o atual cenário da educação escolar, focalizam a disputa de significados e valores que se realiza entre os projetos denominados da Nova Direita e democratizante, no âmbito dos quais são discutidas as relações entre cultura, currículo e gestão. Destarte, apresentam o materialismo cultural e a hegemonia como formas de cultura dominante, sendo o currículo uma das principais expressões dessa disputa. As equipes escolares, com destaque para a administração, dão sustentação às práticas cotidianas do currículo, de tal forma que o binômio administração escolar e currículo pode ser entendido como manifestação de uma determinada cultura escolar. Nessa perspectiva, sinalizam os autores, o avanço do

neoliberalismo na educação desfigura a possibilidade de uma pedagogia emancipatória na escola.

No sexto capítulo, “Currículo, cultura e as exigências do mercado”, José Roberto Almeida sustenta a premissa de que as necessidades do mercado e o avanço das tecnologias criam demandas para a escola, e que, pela via do currículo e de suas práticas, isso gera desigualdades entre os indivíduos. Para garantir o predomínio do capital sobre o trabalho, e dos poucos poderosos sobre a maioria, o sistema escolar tem valorizado algumas disciplinas do currículo em detrimento de outras, da área de ciências humanas. Havendo, assim, preocupação crescente por resultados, intensifica-se a pressão sobre os professores e alunos, principalmente por meio das avaliações externas, padronizadas, com prejuízos em termos de enriquecimento cultural e emancipação humana. Diante disso, é necessária ação de resistência, que passa por um currículo democrático, capaz de valorizar as diferenças. E a escola é um lócus de resistência por excelência, se pensada sua ação em termos de um projeto de emancipação humana, de tolerância, de respeito; ela pode representar, desse modo, um ambiente favorável a um saber crítico e integrador, de conciliação entre culturas, passando pelo diálogo.

Parte 3 – Cultura escolar e democracia

Cabe, nesta parte, uma observação inicial. Os três capítulos que o compõem guardam semelhança, porque suas reflexões se apoiam diretamente no livro de Pérez Gómez (2001), no qual a escola é vista como um espaço de cruzamento de pelo menos cinco culturas – a crítica, a social, a institucional, a experiencial e a acadêmica. A base do conceito de cultura, segundo este autor, é o contexto simbólico complexo que permeia o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos. A cultura não é, assim, determinista, já que se constitui na interdependência dialética com a participação das pessoas no processo de sua construção; ela representa a rede de significados, expectativas e comportamentos

compartilhados resultante de processos de construção social, podendo ser reinterpretada, reproduzida e transformada.

Partindo dessa referência comum, os três textos se diferenciam por seus recortes próprios, em termos de análise.

No sétimo capítulo, Maria Eliéte Lacerda Lucchesi e Celso Luiz Aparecido Conti, no texto intitulado “Pensando a cultura escolar para uma sociedade democrática: possibilidades e desafios”, propõem inicialmente perguntas instigantes e complexas, tais como: Qual é a crise da sociedade atual? E qual a função da escola numa sociedade em crise, marcadamente neoliberal? Apoiando-se inicialmente em Pérez Gómez (2001), exploram os vários tipos de cultura propostas por ele e avançam envolvendo outros conceitos, aportados de outros autores (DAGNINO, 2004; MIGUEL, 2005; TORO, 1999), rumo à reflexão mais específica sobre o papel da escola na sociedade atual, em articulação com a cultura e a democracia. Numa sociedade de cultura e ideologia social pós-modernas, a serviço da economia de livre mercado, com acentuada competitividade por rentabilidade pessoal, a saída democrática, apontada no texto, passa pela universalidade e pela diferença, isto é, pelo diálogo entre culturas a favor de uma civilização tolerante, cujo modelo de democracia exigiria não só da escola, mas especialmente dela, formas de participação mais efetivas, além da construção de uma cosmovisão que lhe dessem sustentação.

No oitavo capítulo, intitulado “Relações entre cultura escolar e democracia”, Michele Yenara Agostinho baseia-se na premissa de que as instituições, dentre as quais a escola, são permeadas pelas relações econômicas, sociais, políticas e culturais para, então, apresentar a tese de Pérez Gómez (2001). Depois de descrever cada uma das cinco culturas indicadas pelo autor, mostra como a explicitação, nas relações pedagógicas escolares, do entrecruzamento dessas culturas pode contribuir tanto para a manutenção do status quo social, quanto para sua transformação, por meio da reconstrução dos significados dos atores escolares em direção a uma sociedade efetivamente democrática, contanto que,

para isso, a escola cumpra, além das funções instrucional e socializadora, a função educativa.

No nono capítulo, denominado “Cultura escolar em sociedades neoliberais”, Rafael Augusto Michelato e Emília Freitas de Lima, depois de apresentar também os cinco tipos de cultura, dão destaque à defesa que Pérez Gómez (2001) faz da função educativa da escola, que depende da promoção do pensamento autônomo; da reflexão; da reconstrução consciente e autônoma do pensamento e da conduta desenvolvida pelos indivíduos em seus intercâmbios espontâneos com seu meio cultural. Finalizam com a defesa da superação da visão da escola como reprodutora em direção a uma escola recriadora cultural.

Parte 4 – Políticas públicas educacionais

No décimo capítulo, Celso Luiz Aparecido Conti, Emília Freitas de Lima e Renata Maria Moschen Nascente, no texto intitulado “Políticas públicas educacionais na visão de diretoras de escola”, relatam trabalho de natureza exploratória, com abordagem qualitativa, resultante de parte de pesquisa maior, cujos dados foram coletados por meio de questionário aplicado a diretoras de escola. São analisados os efeitos de políticas públicas e determinações legais sobre escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo, na visão de suas diretoras. A tematização dos dados evidencia que a administração das escolas permanece em uma lógica de controle em padrões hierarquizados, e que a participação assume um caráter de “recurso gerencial”. Desse modo, os elementos da chamada nova gestão pública vão sendo inseridos no modelo burocrático, ainda vigoroso, gerando uma sinalização ambígua, confusa em termos dos rumos e da forma de agir das escolas e de seus atores.

No décimo primeiro, intitulado “A ilegitimidade das Parcerias Público-Privadas na gestão da educação pública”, Luiz Henrique Martim Herrera e Celso Luiz Aparecido Conti discutem a legitimidade – ou não – da interferência do setor privado nas escolas públicas, em especial as Parcerias Público-Privadas na

gestão da Educação Básica. Defendem ser ilegítima a imbricação entre mercado e escola pública, na medida em que os espaços conquistados até então pelo setor privado têm contribuído para a descaracterização da escola pública como uma instituição republicana, amparada pela Constituição Federal. Nessa perspectiva, os autores lançam luz sobre dois elementos constitutivos da escola – o currículo e a gestão – para concluir que a gestão da escola pública pela iniciativa privada, com consequências importantes em relação ao currículo, ao ser vista com certa naturalidade, tende a afetar o funcionamento democrático da escola, nos marcos de certa moralidade e normatividade.

No décimo segundo capítulo, “Para que(m) serve a educação padronizada? Apontamentos sobre contradições presentes na BNCC”, Iara Suzana Tiggemann e Emília Freitas de Lima, buscam desconstruir alguns pontos presentes na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC), mostrando contradições e lacunas existentes em seu discurso. Dentre eles, citam-se a ideia de construção democrática do documento e o teor salvacionista que o justifica. Discutem a concepção de currículo que fundamenta a BNCC, no sentido de que, embora se autodefine inovadora, retrocede a um modelo tecnicista. Também é abordada pelas autoras a relação entre o documento, materiais didáticos, avaliação e formação de professores, de tal forma que seus desdobramentos acabam por (re)produzir a ideia de que seja possível, de fato, a existência de um currículo nacional.

No décimo terceiro e último capítulo, Lilian Silva de Carvalho e Renata Maria Moschen Nascente, intitulado “Formação continuada no programa de ensino integral”, analisam os Ciclos de Acompanhamento Formativos – CAF, no âmbito do Programa de Ensino Integral – PEI, da SEE/SP, numa Diretoria de Ensino de médio porte, do interior do estado, durante o ano de 2018. Os dados foram obtidos por meio de observações de uma Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico – PCNP, e por meio de

consulta de legislação e documentos relativos ao PEI e aos CAF. A perspectiva de formação docente adotada apoia-se em Imbernón (2005; 2009) e Candau (1996), e a de participação em Nascente (2015). Apontam, no final do texto, o potencial CAF na formação permanente dos(as) envolvidos(as) e no incremento da participação de todos os segmentos, com destaque para o dos(as) estudantes, na construção de uma escola com base em um currículo integrado (SANTOMÉ, 1998) e também da renovação das escolas por elas mesmas (ALARCÃO, 2005).

PARTE 1

ESCOLA PÚBLICA

AUTONOMIA DA ESCOLA¹

Celestino Alves da Silva Júnior

O compromisso de refletir sobre o tema da autonomia da escola me fez recuar até o ano de 1996, no qual em texto preparado para um simpósio na Unesp de Marília, posteriormente lançado em livro, introduzi o conceito de *ideologias de conveniência*. A gênese do conceito remonta a trabalho ainda mais distante, em 1984, em que faço referência à *ideologia da incompetência do outro*, a primeira ideologia de conveniência que consegui identificar. As demais, intensificadas nos anos 1990 e até hoje presentes no discurso oficial são as ideologias da *descentralização*, da *participação*, da *municipalização* e da *ação comunitária*. Ninguém, em princípio, se oporia a essas ideias básicas. Daí a conveniência de sua utilização pelos poderes do Estado quando este pretende “despublicizar” suas responsabilidades para com o conjunto da população. O Estado não estaria se omitindo; ao contrário, estaria em busca dos melhores caminhos para o atendimento do interesse coletivo.

A recente resolução do fechamento de noventa e quatro escolas estaduais em São Paulo é justificada, quase sempre, pelo recurso a essas ideologias na ordem, inclusive, em que elas são aqui apresentadas. O Gabinete do Secretário encaminhou sua proposta às Diretorias Regionais de Educação (descentralização) para que elas, com a participação de diretores de escolas, indicassem quais as escolas a serem fechadas. Em algumas delas os alunos passariam à responsabilidade dos municípios. Nos municípios a ação comunitária se encarregaria de minimizar e de tentar resolver os eventuais problemas vividos por alunos, professores e suas

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada no X EIDE (Encontro Ibero-Americano de Educação), no dia 10 de novembro de 2015, na Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara.

famílias. A grande maioria dos alunos será compulsoriamente transferida para outras escolas. O mesmo acontecerá com seus professores. Muitos professores (os não efetivos) poderão perder não apenas seu local de trabalho, mas também o próprio trabalho. No discurso oficial outra ideologia – a racionalização – é adotada como justificativa inquestionável. Se o contingente de alunos diminuiu, a quantidade de escolas deve diminuir também. Não se cogitou, porém, da racionalidade pedagógica: se o número total de alunos diminuiu, melhor seria diminuir também o número de alunos por sala de aula. Com a diminuição do número de salas de aulas o que pode ocorrer é o agravamento da sobrecarga de alunos em que muitas delas já se encontram.

Em entrevista no dia 02/11/2015 ao programa Roda Viva, da TV Cultura, SP, o Secretário Estadual da Educação afirmou enfaticamente que as noventa e quatro escolas não foram fechadas, uma vez que seus prédios continuarão à disposição da Secretaria para a realização de outras atividades de caráter educativo. É importante registrar a afirmação e o entendimento que ela carrega. A escola não é a comunidade de trabalho de alunos, professores e funcionários. A escola é simplesmente o prédio em que as atividades acontecem. Preservado o edifício, a história, a cultura e a tradição da escola podem ser deixadas de lado.

Discutir a autonomia da escola em um momento histórico em que sua própria sobrevivência não está assegurada na maior unidade da federação brasileira, vai além, conseqüentemente, da análise de um tema acadêmico. Trata-se agora de tentar entender por que a cultura pedagógica está sendo mais uma vez atropelada.

Sobre a autonomia da escola pública

A ideia de autonomia em qualquer aspecto da vida social está associada às ideias de autogoverno e de autodeterminação. Autônoma é a entidade capaz de orientar por si mesma sua atividade política e suas formas de governo. No limite, a ideia de autonomia pressupõe a ideia de democracia. Autônoma é a

entidade que detém o poder de decidir seu futuro e este poder deve estar ao alcance de todos os seus membros. É preciso considerar, no entanto, que autonomia é menos que soberania. Por isso falamos em autonomia relativa. Se a autonomia se tornasse absoluta deixaria de ser autonomia e se tornaria soberania, ou seja, estaria acima de qualquer outra entidade. Podemos ser autônomos em relação a alguém ou a alguma coisa, mas vivemos em contextos relacionais, ou seja, de interdependência.

O quadro de múltiplas dependências em que vive uma escola pública não inviabiliza sua autonomia, embora a dificulte. Em que pesem as limitações determinadas pelos vínculos a um sistema escolar e a um sistema de governo, além da observância necessária dos direitos e prerrogativas profissionais dos professores, a autonomia da escola pública pode ser construída como o ponto de confluência dos vários interesses e das várias lógicas que se movimentam em seu interior. As condições de trabalho dos professores e de permanência dos alunos na escola são cruciais para a construção dos consensos parciais que viabilizem o projeto da escola, ou seja, a grande decisão sobre seu futuro e os caminhos a percorrer para alcançá-lo.

Uma escola pública não é apenas circunstancialmente diferente de uma escola privada. A diferença entre elas é substancial. Conforme escrevi anteriormente:

Uma escola pública é mais que uma escola privada porque os trabalhadores que se reúnem em seu interior não têm apenas que produzir 'passagens' que signifiquem 'elevações' individuais. Eles têm que produzir, individual e coletivamente, a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Nesse sentido ela é única. Apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de conceber e promover a materialização do interesse coletivo (SILVA JR., 1990, p. 145-146).

A escola pública é, pois, uma questão de direito. A escola privada é uma questão de mercado. A escola pública pertence ao

mundo do bem comum e do interesse coletivo. A escola privada pertence ao mundo da vantagem individual e dos interesses localizados. Pertencendo a mundos diferentes pautam seus movimentos por lógicas diferentes. A lógica da escola privada é a lógica do mercado educacional. Como seres do mercado, as escolas privadas não têm como construir sua autonomia. Seu projeto é pré-determinado e invariável. Como todas as mercadorias, não dispõem de um valor intrínseco. Seu valor é sempre um valor-de-troca, ou seja, depende de sua relação com as demais mercadorias.

A natural associação entre as ideias de autonomia e democracia talvez esteja na base de uma significativa distinção presente na Constituição da República e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em ambos os diplomas legais o princípio da gestão democrática das escolas é exigido apenas das escolas do setor público. Talvez se trate do reconhecimento implícito de que ação democrática pressupõe autonomia decisória e de que esta não tem como se manifestar à luz das conveniências do mercado.

O mercado, no entanto, é considerado a luz norteadora das teorias de gestão e estas são frequentemente consideradas como necessárias à elevação do padrão de qualidade das escolas públicas. A cientificidade dessas teorias é dada como inquestionável e a observância de seus postulados é também considerada como indispensável. A decorrência desse raciocínio é a contratação por instâncias do poder público, entre elas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das conhecidas consultorias que influenciam decisivamente o processo decisório nas cúpulas das estruturas administrativas do setor público. Por esse caminho tortuoso chegamos com frequência a encruzilhadas insuperáveis. Como estimular a construção da autonomia de uma escola se todas elas estão submetidas a estruturas administrativas maiores que se submetem por vontade própria às proposições externas de grupos empresariais contratados exatamente para essa finalidade?

A “privatização do público” é um movimento crescente analisado já há bastante tempo por estudiosos do processo educacional. A privatização do sentido das políticas públicas, com o

recurso ao suporte ideológico para sua justificativa e implantação, é fruto da “colonização” das mentes de muitos administradores públicos que se encantam ou se deixam levar pela miríade dos procedimentos de gestão que irão atestar a “modernização” de suas ações. Quando se afirma que uma escola de ciclo único terá uma gestão mais eficiente, além da obviedade – já que o menos complexo é sempre mais fácil de ser administrado que o mais complexo – é preciso levantar também três perguntas cruciais: a) do ponto de vista pedagógico, em sentido estrito, as escolas devem ser homogêneas por faixa etária?; b) um objeto social complexo deve ser reduzido em sua complexidade para poder ser mais bem administrado?; c) as teorias de gestão não estão obrigadas a evoluir em seus fundamentos para poder dar conta de objetos complexos?

A tentativa de resposta à primeira pergunta indica a fragilidade de nossa cultura pedagógica. Não temos uma resposta categórica para ela. Temos elementos favoráveis a uma resposta positiva ou a uma resposta negativa. Mas mesmo que tivéssemos ou se viermos a ter uma resposta consistente, lastreada em evidências empíricas e elaborada com logicidade inquestionável, ainda assim não saberíamos se essa resposta seria levada em conta ou não na formulação da política. A experiência histórica indica que não. Políticas educacionais no Brasil, em especial no Estado de São Paulo, não são determinadas pelos resultados da investigação científica. São determinadas pelas posições de poder ocupadas por quem as formula, encomenda ou se submete a elas. Nossas políticas educacionais não resultam de uma política científica nos dois sentidos em que o termo pode ser tomado. Não são políticas *para* a ciência, nem são políticas *pela* ciência. Ou seja: não contribuem para o desenvolvimento do saber sistematizado e não se apropriam adequadamente do saber existente.

Buscar respostas para as outras duas perguntas nos levará também a outras constatações melancólicas. Um princípio epistemológico básico é o de que o objeto determina o método, e não o contrário disso. Se um objeto socialmente relevante se apresenta como um desafio para nossa atual capacidade de

explicação e de intervenção o que temos que fazer é ampliar nossa capacidade de abordá-lo, revendo nossos conceitos e teorias. Não cabe simplificar artificialmente o objeto para que ele “caiba” em nosso limitado potencial explicativo atual. Infelizmente, de maneira explícita ou não, é cada vez mais recorrente o uso da fórmula irresponsável: “se a teoria não dá conta da realidade, pior para a realidade...”.

O uso da expressão escola segmentada tornou-se habitual nas justificativas apresentadas para a política de reorganização das escolas públicas do Estado de São Paulo. Pouco se deram conta de que a expressão nem sequer corresponde à divisão interna da educação básica. Se não considerarmos a educação infantil, serão apenas dois, e não três os segmentos estruturantes da educação básica: o ensino fundamental e o ensino médio. Se uma escola devesse obrigatoriamente corresponder a um segmento seriam dois, e não três, os modelos de escola a serem implantados. O que se determinou vai além disso: recupera a ideia de ciclo e com ela estabelece a subdivisão do ensino fundamental. Voltaremos, na prática, aos tempos do *curso primário*, do *ginasial* e do *colegial*, com a agravante de que aos alunos não será facultada a oportunidade de visualizar em sua escola as referências do novo ciclo a que deverá se dirigir.

No ano da promulgação da nova LDB (1996) Miguel Arroyo já alertava para a necessidade de consolidação do conceito de educação básica, salientando o novo tempo que se esperava e as necessidades que ele trazia consigo. Sua intervenção no IV Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, posteriormente publicada em livro, tinha o sugestivo título de “Reinventar e formar o profissional da educação básica”. Não formávamos na época e não formamos até hoje o professor da educação básica. O que formamos – independentemente dos problemas que afetam os processos de formação – são o professor dos anos iniciais e os professores das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A educação básica na sua integridade e na sequência de suas etapas de desenvolvimento para os alunos não constitui a referência para os projetos de formação.

Discute-se a predominância dos aspectos metodológicos sobre os de conteúdo dos componentes curriculares, o equilíbrio desejado entre eles ou, mesmo, a predominância dos conteúdos de ensino sobre suas metodologias. Mas, a rigor, os professores não são da educação básica. São de Português, Matemática, História, Geografia, Inglês, etc.

Para Arroyo (1996, p. 53), “nosso sistema de educação básica não está constituído nem na sua estruturação nem na configuração de seu papel social e cultural específico demandado pelo avanço da consciência dos direitos e pela prática democrática moderna”. Para tanto, torna-se indispensável consolidar o conceito de educação básica como a luta pela inserção nos bens culturais e pela circulação democrática no espaço público, ou seja, no espaço da igualdade, do universal e dos direitos.

O direito à educação é o caminho para o acesso e o exercício dos demais direitos da pessoa humana. Por isso a educação básica não pode conviver com as ideias e as práticas de seletividade e exclusão. Também por isso a organização da educação básica não deve recorrer a formas escolares segmentadas que permitem, ainda que não pretendam, a emergência de terminalidades parciais. Pelo menos durante o tempo da escolaridade obrigatória a escola de educação básica deve ser única, pensada e organizada para assegurar a seus alunos a realização de um direito que eticamente não lhes pode ser negado. Formar professores da educação básica passa a ser, então, o norte de um processo unitário de formação. Trabalhar na escola única com conteúdos diferenciados será parte do trabalho comum de professores identificados prioritariamente por sua condição de participantes de um processo de construção de cidadania.

Sobre a escola pública como objeto de estudo e de trabalho

A emergência da Sociologia das Organizações e da Psicologia Social das Organizações como disciplinas acadêmicas de prestígio em meados do século vinte fez com que as escolas fossem incluídas

entre seus objetos de investigação. Consideradas como organizações complexas, as escolas têm sido submetidas aos mesmos referenciais e aos mesmos procedimentos de análise que as demais organizações sociais sobre as quais se debruçam os estudiosos dessas disciplinas. Tais disciplinas, à vista de seu próprio universo de investigação, não podem ser incluídas no conjunto das chamadas “Ciências da Educação”, uma vez que não se ocupam do movimento e nem da significação do processo educacional. Disso resulta que as escolas como instâncias de realização do processo educacional têm sido pouco estudadas e mal estudadas quase sempre. No campo das “Ciências da Educação” a referência básica para os estudos é a sala de aula e não a instância maior que a contém. Quando as ciências da educação se ocupam circunstancialmente da escola assumem para si a denominação das ciências sociais – a escola é considerada uma organização educativa.

É de se considerar, no entanto, que no próprio campo das ciências sociais persiste uma disputa conceitual que poderia ser levada em conta no campo educacional. Trata-se da equivalência ou da diferença entre os conceitos de instituição e de organização. Para muitos essa distinção seria irrelevante e o uso de um ou de outro termo seria apenas uma questão de opção pessoal já que ambos se refeririam a uma mesma classe de fenômenos. Embora hegemônica essa posição não é consensual. Para alguns, a condição de instituição corresponderia à culminância de um processo iniciado com a organização. Instituição é o que está *instituído* no imaginário coletivo, aquilo que pressupõe permanência e transcendência. A continuidade temporal e a superação das contingências de seu tempo de manifestação caracterizam uma instituição. Consolidação em si mesma e reconhecimento na consideração de todos fazem de uma instituição algo acima de uma simples organização. Instituições devem ser respeitadas e promovidas; organizações podem acabar desconsideradas e suprimidas.

Posta em discussão nos termos acima, o tema da autonomia da escola pública adquire ainda maior relevância. A hipótese de que a

escola pública possa ter sua vida encerrada por meio de uma simples resolução administrativa talvez nem se colocasse se essa escola fosse entendida como uma instituição com história, cultura e tradição. Entendê-la como uma simples organização sediada em um prédio certamente contribui em muito não apenas para a aceitação da hipótese como também para sua efetiva materialização.

Sobre as condições para a autonomia da escola pública

A primeira condição para que uma escola pública construa sua autonomia está ligada necessariamente à presença de pessoas autônomas em seu interior. Obviamente, pessoas subservientes ou subalternizadas não tem como contribuir para a construção de uma autonomia institucional. Além da presença de pessoas autônomas é necessário também que a maioria delas (os professores) reconstituam uma figura institucional e moral que o tempo quase fez desaparecer de nossas escolas: a figura do corpo docente da escola. A identidade de uma escola pública começa pela percepção da identidade de seus professores. Quem são eles? Há quanto tempo estão ali? O que têm feito pela escola? Dedicam seu trabalho integralmente à escola? Constituem de fato um coletivo de trabalho?

Nas atuais condições de trabalho existentes nas escolas públicas de São Paulo é muito difícil responder positivamente a qualquer uma das perguntas formuladas. As causas dessa quase impossibilidade são há muito apontadas, lamentadas, mas quase nunca enfrentadas. Dizem respeito à dissociação entre jornada e local de trabalho e à incompreensão sobre a própria natureza do trabalho pedagógico. Diferentemente de outras formas de trabalho social sob o capitalismo, o trabalho pedagógico é (ou deve ser) trabalho vivo, autoral e relacional. Ou seja: é trabalho feito por pessoas humanas reflexivas e não por máquinas automatizadas; é trabalho concebido e realizado pelo trabalhador-professor e não por instâncias exteriores à escola que lhe determinem o que fazer;

é trabalho necessariamente coletivo porque realizado junto aos alunos e aos demais professores.

O trabalho coletivo é o ponto de partida e a fonte de legitimidade do trabalho pedagógico. Ninguém poderá ensinar se ninguém se dispuser a aprender. O corpo docente é também a alma da escola. Cabe-lhe *animar* o trabalho a ser feito. Para isso os professores precisam se encontrar em seu cotidiano de trabalho e dispor do tempo necessário fora das salas de aula para preparar da melhor maneira possível suas atividades dentro dela. Coletivamente irão elaborar e desenvolver criticamente o projeto pedagógico da escola. Pessoalmente irão responder pelas tarefas sob sua responsabilidade de acordo com o projeto elaborado. As aulas ocuparão necessariamente grande parte de seu tempo, mas não podem ser tomadas como o único trabalho a ser reconhecido e remunerado. Também não podem ser genericamente pré-determinadas e serem submetidas a um número que obrigue o professor a realizar parte delas em outras escolas. A identidade de uma escola é dada pelos professores que a constituem. Se um professor tem que dividir seu trabalho entre várias escolas ele acaba por contribuir para enfraquecer a identidade de cada uma delas. O número de horas-aulas de um professor será maior ou menor em função das determinações do projeto pedagógico de sua escola e poderá variar no tempo por conta do próprio desenvolvimento do projeto. Mas isso não deverá se refletir em sua remuneração. Tal como o trabalhador comum, o professor deverá ser remunerado pelo tempo de trabalho de sua jornada integral, independentemente da natureza das tarefas que irá realizar. Um tempo maior em sala de aula reduzirá sua participação em atividades coletivas ou comunitárias, mas não o dispensará delas; um tempo menor em sala de aula viabilizará a qualidade de sua participação nos aspectos comuns do trabalho projetado.

Autonomia da escola, projeto pedagógico e trabalho coletivo são elementos indispensáveis e indissociáveis do trabalho pedagógico na escola pública. Já dissemos que autonomia não pode ser confundida com soberania. O caráter público de uma escola terá

que ser desenvolvido em duas dimensões significativas. Ela será pública porque se volta ao bem comum e será pública também porque assegurará a transparência de suas ações. Pelas duas razões ela se obriga à prestação de contas ao público, ou seja, à relativização de sua autonomia.

Também é necessário distinguir projeto pedagógico de plano diretor e, mais ainda, de plano do Diretor... O sentido filosófico de um projeto pedagógico é muito mais abrangente e significativo de que seu sentido meramente administrativo. Trata-se de uma obrigação moral e não apenas funcional. Tem que ser um produto original voltado ao futuro da instituição e por isso elaborado pelo conjunto de seus membros a partir dos consensos que conseguiram estabelecer. Não pode ser a simples incorporação de projetos genéricos e anteriores e menos ainda a adesão às marcas em evidência no *franchising* do mercado educacional.

Finalmente, o trabalho coletivo, suporte e garantia do projeto pedagógico e da autonomia da escola, não pode ser confundido com seu oposto, o *trabalhador coletivo*, apesar da semelhança das denominações. *Trabalhador coletivo* é a expressão encontrada nos manuais da economia capitalista quando querem se referir exatamente à despersonalização do trabalho, à abstração da pessoa do trabalhador no processo de organização e de controle do trabalho a ser realizado. Quando Peter McLaren (1997) se referiu ao sonho dos gestores de dispor de um currículo “à prova de professores” devia estar pensando nisso. Tal como na produção material capitalista há quem pense que o trabalho pedagógico poderá ser mais bem sucedido quando seu planejamento, sua organização e seu controle se tornarem prerrogativas exclusivas de uma gerência. Exemplos não faltam na atualidade para demonstrar a prosperidade desse entendimento.

Se quisermos efetivamente uma escola autônoma teremos que lutar contra as imposições do senso comum pedagógico e contra as deformações dos “especialistas especialmente especializados” em questões de gestão. Teremos que demonstrar que a cultura pedagógica não pode ser subjugada pelas teorias de gestão porque

estas são teórica, política e epistemologicamente inferiores a ela. A expressão “gestão da educação” deve ser redefinida semanticamente: a gestão é da educação, ou seja, pertence à educação. Cabe à educação indicar os caminhos e estabelecer os limites à ação dos gestores em seu interior.

Sobre autonomia, consultorias e “sistemas de ensino”

Autonomia e consultoria não são ideias necessariamente excludentes entre si. As opiniões e propostas que alguém ou alguma entidade recebe ou solicita podem ser relevantes ou mesmo necessárias para a tomada de decisão. A decisão propriamente dita, porém, dependerá, para ser autônoma, da posição crítica assumida diante das proposições da consultoria. Submeter-se obrigatoriamente a essas proposições por considerá-las sempre qualificadas pela experiência profissional e pela capacidade científica dos consultores revelará, porém, ingenuidade ou despreparo profissional para o exercício do próprio trabalho. Se este, como é o caso do trabalho pedagógico, pressupõe a autonomia como fundamento de sua prática, assumir a sobredeterminação significa abrir mão da legitimidade da decisão e, conseqüentemente, do apoio necessário das pessoas afetadas pela decisão.

A sobredeterminação das políticas educacionais é tema recorrente no debate pedagógico há muito tempo. Consultorias de caráter permanente são habituais em estruturas governamentais nos vários níveis de poder e assumem por vezes características de verdadeiras tutelas das decisões e das proposições a serem

implementadas. Trata-se do conhecido processo de “privatização do público”, que se apropria não apenas dos mecanismos das instâncias governamentais, mas da própria visão de mundo de seus gestores.

Nas unidades escolares a apropriação ocorre pela via dos “sistemas de ensino”, conjuntos pormenorizados de materiais instrucionais adquiridos no mercado de *franchising* educacional que, exatamente por serem padronizados e provenientes do

mercado, são considerados fatores de aprimoramento da qualidade de ensino na escola. Quando uma escola adere a um “sistema de ensino” ou é obrigado a adotá-lo por determinação da Secretaria a que se vincula a discussão sobre a autonomia perde sua razão de ser. Aposta-se na solução pronta vinda de fora. Deixa-se de lado o potencial criativo da própria escola. E utiliza-se dinheiro público para que isso possa ocorrer.

Forquin (1993, p. 9) nos fala, porém, da impossibilidade de uma “pedagogia cínica”. Para ser convincente em seu trabalho o professor precisa estar convicto da validade daquilo que propõe a seus alunos. Se o que propõe não é fruto de sua consciência profissional nem de seus valores pessoais, mas apenas de sua obediência funcional, seu trabalho não terá a autenticidade necessária ao seu sucesso. O que não é autêntico dificilmente sobrevive em qualquer circunstância de vida. O que não é autêntico no campo pedagógico contraria a natureza do próprio processo educacional. A educação, nas palavras de Forquin, constitui “uma versão autorizada da cultura” (FORQUIN, 19993, P. 14). Nem a educação, nem a cultura nos autorizam a escamotear nossas responsabilidades.

Autenticidade propõe autonomia. Autoridades escolares, conforme Barroso (2005) assinala, não podem decretar a autonomia das escolas. Não podem também outorgá-la. Mas poderiam e deveriam fazer o que se eximem de fazer: assegurar condições de trabalho a professores, alunos e funcionários de todas as escolas públicas para a construção em cada uma delas de sua própria autonomia. Como diz sabiamente Barroso, “a cada escola, o seu projeto...”.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JR, Celestino Alves da. **Formação do educador**. Dever do Estado, tarefa da universidade, vol. 1. São Paulo: Edunesp, 1996.

- BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SILVA JR., Celestino Alves da. **A supervisão da educação: especialização e especificidade**. Didática (20), São Paulo. p. 49-60, 1984.
- SILVA JR., Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA JR., Celestino Alves da. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PENSANDO A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DEMOCRACIA, PROJETOS POLÍTICOS, ADMINISTRAÇÃO, CULTURA E CURRÍCULO

Gabriele Gris

Introdução

A escola – qualquer que seja – tem como função promover a aprendizagem dos estudantes; a escola pública, por sua vez, vai além, porque “apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de conceber e promover a materialização do interesse coletivo” (SILVA JR., 2015, p.7). Diante dessas suas características únicas, parece importante analisá-la em relação a alguns conceitos que podem auxiliar na problematização dela e de seu papel na concretização do interesse coletivo pela educação. Assim, este texto busca teorizar sobre a escola pública brasileira tendo por base os conceitos de democracia e construção democratizante, projeto político, gestão/administração¹ escolar, cultura e currículo.

Procurando atender ao objetivo proposto, a princípio são discutidos os conceitos de democracia e construção democratizante, sendo que este último, especialmente, serve para distinguir dois projetos políticos marcados por diferentes compreensões – de sociedade civil, participação e cidadania – bem como as consequências de cada um deles em projetos educacionais. Posteriormente amplia-se a discussão para diferentes lógicas de gestão/administração escolar, assim como suas relações com as

¹ Em algumas situações, como esta, os termos gestão e administração são tomados como sinônimos; por isso aparecem juntos. Em algumas outras situações os termos assumem sentidos próprios, respeitando-se as perspectivas dos autores eventualmente citados ou referenciados.

noções de organização e instituição. Por fim, as discussões anteriores são relacionadas a questões culturais e de currículo.

Democracia, construção democrática e projetos políticos

O conceito de democracia, segundo Miguel (2005), pode ser controverso, mesmo se tratando de um valor comum nas disputas políticas contemporâneas. Isso porque, entre outras coisas, as diferentes vertentes teóricas relativas à democracia criam entre si fronteiras imprecisas, sob alguns aspectos importantes. O autor destaca algumas correntes da teoria democrática a fim de ilustrar a diversidade conceitual do campo, considerando exclusivamente correntes vinculadas à democracia representativa (por considerar a democracia direta insustentável na complexidade das sociedades contemporâneas).

Nesse esforço, destacam-se a democracia liberal-pluralista, a democracia deliberativa, o republicanismo cívico, a democracia participativa e o multiculturalismo. A democracia liberal-pluralista se configura como um projeto democrático que considera liberdades cidadãs, competição eleitoral e múltiplos grupos que buscam promover, cada um, seus interesses. É uma das configurações nas quais a participação ocorre na formação do governo, mas não nas ações de governo propriamente ditas. Já a democracia deliberativa tem por ideal a ampla discussão, da qual todos tenham condições de participar, para tomar decisões políticas. Os interesses, nesse caso, não são fixos e podem ser alterados ao longo dos debates. O republicanismo cívico, por sua vez, está fortemente vinculado ao sentimento de pertencimento a uma comunidade e, nesse sentido, a própria participação também está embebida de valores (MIGUEL, 2005). A democracia participativa está vinculada ao aumento de espaços cotidianos para a tomada de decisões, e engloba, de certa maneira, a democracia deliberativa e o republicanismo cívico. Por fim, o multiculturalismo, também conhecido como política da diferença, afirma-se nas características de diferentes grupos que compõem a

sociedade. A enorme diversidade de teorias democráticas, que pode dar base a diferentes definições de democracia, indica que a própria democracia é um horizonte normativo (MIGUEL, 2005).

Por isso, as constantes transformações criam a necessidade de compreender o momento em que um conceito é definido e interpretado. Nessa perspectiva, Dagnino (2004) fala de “construção democrática” ao invés de “democracia”, remetendo à ideia de processo, de permanente construção. Na mesma linha de Miguel (2005) – que destaca as controvérsias acerca do conceito de democracia –, a referida autora descreve um processo de construção democrática, no Brasil, no qual estão envolvidos claramente dois projetos, um denominado democratizante e outro, neoliberal, e cada um tem suas respectivas noções de sociedade civil, participação e cidadania.

A noção de projeto político aqui também precisa ser esclarecida. A autora defende uma definição próxima à gramsciana, referindo-se ao “conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos”. Nota-se, assim, importantes relações entre cultura e política (DAGNINO, 2004, p.144).

O projeto democratizante, cujo marco histórico é a Constituição de 1988, apresenta como suas principais características o aumento da participação da sociedade civil nos processos de tomada de decisão em relação às políticas públicas, viabilizado pelo aumento de espaços públicos que permitiam o compartilhamento de poder. O projeto neoliberal, por sua vez, tem por principal característica o encolhimento das responsabilidades do Estado, transferindo-as para a sociedade civil, sobretudo, via terceiro setor e fundações empresariais.

Dagnino (2004) usa a expressão “confluência perversa” para destacar, em ambos os projetos, a necessidade de uma sociedade civil bastante ativa, embora os efeitos (nem sempre imediatos) sejam bastante diversos, visto que os projetos são antagônicos. Essa

perversidade² é também observada quando se trata da participação, que assume significados muito distintos em cada um desses projetos políticos. Se em um projeto democratizante os cidadãos participam ativamente das tomadas de decisões, em um projeto neoliberal a participação ocorre quase que exclusivamente no âmbito da implementação e execução de políticas, não em sua formulação. Em decorrência dos valores individuais, um projeto neoliberal apoia-se em espaços privados e não coletivos, para tratar de questões consideradas de relevância social. O mesmo ocorre com o significado de cidadania. No projeto democratizante o processo de construção da cidadania é estabelecido na própria sociedade, pela transformação de práticas bem estabelecidas; há destaque à igualdade social, que pressupõe sujeitos sociais ativos a quem são garantidos direitos legítimos. Já em um projeto neoliberal, assim como ocorre com a noção de participação, seu sentido é reduzido devido a uma compreensão individualista e à lógica de mercado; nesse caso, é cidadão quem atua como consumidor ou produtor.

A descrição de projetos que se diferenciam, já em sua raiz, pela divergência de valores que os sustentam, retrata explicitamente visões de mundo inconciliáveis. Ao defender a ideia de um projeto democrático como sendo um projeto educativo, Toro (1999) afirma que a democracia não é um partido, uma religião ou ciência, mas uma cosmovisão – uma visão de mundo – e, portanto, carrega vários princípios. Essa visão se assemelha de algum modo aos contornos de projetos políticos delineados por Dagnino (2004).

Toro (1999) defende alguns princípios básicos para a democracia: 1) princípio da secularidade: toda a ordem social é construída, e justamente por isso existe a possibilidade de transformações; 2) princípio de auto-fundação: as pessoas que criam e alteram normas e leis são as mesmas que vivem sob a

² “Confluência perversa”, para a autora, é “um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar” (p.142).

organização delas; 3) princípio da incerteza: não existe um modelo ideal de democracia a ser imitado, cada sociedade deve criar sua própria ordem e princípios democráticos; 4) princípio ético: ainda que não exista um modelo único e ideal de democracia, a ordem democrática deve respeitar e proteger os direitos humanos; 5) princípio da complexidade: o conflito, a diversidade e a diferença fazem parte da convivência democrática; 6) princípio do público: na democracia, o público se constitui desde a sociedade civil.

Uma das questões levantadas por Toro (1999) é que, ao tratar de educação para a democracia, uma sociedade deve decidir como a educação deve ser concebida para formar cidadãos democráticos, com formas democráticas de pensar, sentir e agir. Estabelecer parâmetros valorativos para nortear uma educação de “boa qualidade” pode ser algo completamente diferente, a depender do projeto de construção democrática que se tem em vista.

Novamente se faz necessário discutir e localizar alguns conceitos. Tomemos, por exemplo, o último princípio discutido por Toro (1999): *o público se constitui desde a sociedade civil*. Conforme destacado por Dagnino (2004), a noção de sociedade civil é uma das referências da confluência perversa entre os projetos democratizante e neoliberal. No primeiro projeto, em certa medida, pode-se dizer que o Estado serve a sociedade civil que partilha do poder, participando das tomadas de decisões. Já em um projeto neoliberal, a lógica se inverte, no sentido de que a sociedade civil serve ao Estado, e nesse caso esvazia-se e altera-se o próprio significado de sociedade civil, que passa a ser sinônimo de terceiro setor, para quem as responsabilidades do Estado para com seus cidadãos são transferidas.

A descrição do princípio do público feita por Toro revela indícios de aproximação com o projeto democratizante apresentado por Dagnino (2004). Ele afirma que “somente quando a educação oferecida nas escolas públicas, nas pequenas escolas de bairro ou nas escolas de elite é de igual qualidade, pode-se dizer

que nessa sociedade existe educação pública”³ (TORO, 1999, p. 14). Isso tem a ver, claramente, com os valores de um projeto democratizante.

Ao discutir uma teoria da escola pública no Brasil, Silva Jr. (2015) apresenta uma oposição de lógicas que ajuda a circunscrever as diferenças de projetos políticos apresentados por Dagnino (2004), agora no campo da escola brasileira. O autor destaca a oposição de uma lógica de mercado e uma lógica do direito à educação, as quais guardam relações, respectivamente, com projetos políticos neoliberais e democratizantes participativos.

Em uma lógica de mercado aglutinam-se noções como gestão (diretor de escola visto quase como gestor empresarial) e organização (algo temporário, sujeito às vicissitudes do mercado); na lógica do direito à educação, respectivamente, se opõem os termos administração (diretor de escola visto profissional capacitado no seu próprio lugar de trabalho) e instituição (aquela que carrega os valores de permanência e transcendência) (SILVA JR., 2015).

Muitas outras oposições podem ser destacadas, por exemplo: competitividade *versus* solidariedade, interesses individuais *versus* interesses coletivos, neutralidade *versus* questionamento, objeto investigado *versus* objeto investigador. Ainda que tais oposições sejam bastante úteis para destacar diferenças centrais entre as lógicas, é necessário atentar aos riscos do reducionismo, visto que nem todas as díades de oposição são necessariamente excludentes. Muitas vezes as noções podem se localizar em um *continuum*.

Na próxima seção faz-se um recorte para deter maior tempo de reflexão nas díades entre teoria produtiva e teoria pedagógica, economia e pedagogia, e principalmente, gestão/administração. Tais oposições são importantes, pois indicam já de saída implicações para a compreensão da escola pública.

³ Trecho original: “Solamente cuando la educación que se ofrece en las escuelas públicas, em las pequeñas escuelas de barrio o en los colegios de élite, sea de igual calidad, se puede decir que en esa sociedad existe a educación pública.”

Gestão/administração escolar, cultura e currículo

O “empréstimo” de teorias econômicas e da administração clássica é uma das questões que contextualiza uma das principais teses apresentada por Silva Jr. (2015): não se pode deixar que outras ciências pensem a escola no lugar da pedagogia. Outro tipo de crítica é feita por Oplatka (2016) ao questionar a adoção de modelos estrangeiros na gestão escolar na América Latina. A principal tese apresentada por este autor é a de que a teoria não é universalmente abrangente, de modo que ao se falar em uma única “teoria da gestão educacional”⁴ tende-se a incorrer em grandes abstrações. Justamente por isso, Oplatka (2016) defende a criação de uma teoria da gestão educacional (embora destaque questões exclusivamente de gestão *escolar*) própria da América Latina, um desafio a ser enfrentado por estudiosos.

Os principais pontos apresentados por Oplatka (2016) referem-se à geração de conhecimentos latino-americanos aplicados à gestão educacional, à exploração de novos campos de estudo e à promoção de debates críticos a respeito da gestão. De modo geral, o autor entende a gestão educacional como um campo de aplicações práticas, e de onde também devem surgir as elaborações teóricas para o campo. Ainda que válidos os pressupostos do autor, cabe considerar as imensas diferenças existentes entre os países latino-americanos, tornando difícil aceitar, sem crítica, a ideia de uma única teoria latino-americana.

Da perspectiva de Silva Jr. (2015), sem pensar uma teoria pedagógica da escola não há razões para pensar a própria administração escolar. A defesa apresentada pelo autor é a de que a lógica do direito à educação não apenas é uma forma de pensar questões educacionais relacionadas à realização de direitos

⁴ Os termos “administração” e “gestão” aparecem em contextos distintos no texto de Oplatka (2016), mas não há clara conceituação deles. Aqui optou-se por manter as descrições conforme apresentadas pelo autor, ainda que a autora concorde com a distinção conceitual apresentada por Silva Junior (2015).

educativos dos indivíduos, mas também um critério para a produção e validação de conhecimento sobre administração escolar. Nesse caso, há duas dimensões importantes a serem consideradas: as práticas institucionais e o âmbito acadêmico de estudo dessas práticas, e suas relações com o sistema.

Nesse sentido, as próprias pesquisas em Educação indicam algumas lacunas para a compreensão da escola. Há pesquisas em níveis amplos, de sistema e de sala de aula, restando pouco espaço para estudos no nível da própria escola. Silva Jr. (2015) problematiza o papel de estudiosos e formuladores de políticas públicas. Afirma o autor:

No Brasil, formuladores de políticas públicas e estudiosos de seus resultados irmanam-se, quase sempre sem o perceberem, em sua postura de distanciamento da realidade das escolas. Os primeiros, prisioneiros de sua racionalidade técnica, pretendem sustentar as políticas no plano da eficácia gerencial. Os segundos, convictos de sua virtuosidade acadêmica, pretendem “desconstruir” o sentido das políticas valendo-se quase que exclusivamente de pesquisa documental (p.52).

O autor defende que o professor é autor e protagonista do trabalho pedagógico, e, exatamente por isso, deve ser referência para a organização interna das escolas públicas. Dessa forma, o trabalho pedagógico não pode ser orientado exclusivamente por direcionamentos do sistema – em relações do tipo “de fora para dentro” – nem pelo cumprimento obrigatório de regras hierárquicas – em relações “de cima para baixo”. A defesa de Silva Jr. (2015), nesse contexto, é de que a construção de uma teoria da escola pública no Brasil seja delineada pela vontade coletiva das pessoas que trabalham na realidade escolar.

Enquanto isso não acontece, muitas propostas e análises descoladas da escola real continuam a ser feitas, tais como propostas de posturas reflexivas que não consideram a existência

ou não de condições para o exercício de reflexões, entre outras questões, sobretudo culturais.

Quanto a essas questões, é também importante delinear alguns conceitos. Ao reelaborar uma teoria marxista da cultura, posterior ao antimarxismo de Leavis – que apresentava clara separação entre cultura (entendida em uma ótica ideal) e civilização – Raymond Williams redefine os conceitos de cultura e política cultural. Destacando especificamente o primeiro conceito, por meio de aproximações com a Antropologia, cultura é entendida em uma lente de “modos de vida”, cujos significados e valores embasam a vida comum (CEVASCO, 2003).

Assim, a cultura não é apenas um efeito da superestrutura, pois as práticas culturais são compreendidas como mais do que reflexos de uma situação determinante. Elas produzem significados e valores que passam a fazer parte objetivamente da vida social. Uma das principais questões dessa redefinição é a centralização da cultura como elemento fundamental na organização da vida em sociedade. Desta forma, exprime-se seu potencial como campo de luta e transformação social, no sentido de tornar a sociedade mais igualitária. Esse poder de transformação é também descrito no campo da Educação.

Não se trata mais de impingir valores, mas de viabilizar sua discussão em termos mais igualitários. Em educação, o esforço deve ser o de promover um “letramento cultural”: abrir a possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura (CEVASCO, 2003, p. 110).

Um dos desafios centrais e certamente mais complexos é definir quais são os signos e as formas de organização da cultura, e como os significados são redefinidos a partir das experiências comuns. Esta é claramente uma discussão que passa pela definição do conhecimento escolar e, em decorrência, da construção do currículo.

Conforme destaca Gimeno Sacristán (2013), o “currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas” (p.23) e, portanto, não é neutro, universal ou imóvel. As decisões tomadas implicam relações diretas ou indiretas com certos modelos de sociedades, avaliações de conhecimento e a divisão de responsabilidades. Nesse sentido, novamente é possível aproximar tais questões aos projetos democráticos delineados por Dagnino (2004) e às diferentes lógicas descritas por Silva Jr. (2015).

Quanto à concepção do currículo como um processo e uma prática pensada, Gimeno Sacristán (2013) o considera como constituído de cinco planos: 1) projeto de educação via texto curricular, 2) a proposta curricular interpretada por professores e materiais, 3) o currículo experienciado, realizado em práticas, com sujeitos concretos e inseridos em um contexto, 4) o currículo vivido, sua tradução individual pelos efeitos educacionais nos estudantes, e 5) o currículo observado pelos efeitos comprovados e comprováveis. Como um instrumento com a capacidade de estruturar a escolarização, a administração escolar compromete-se, em teoria, com um certo referencial, com uma proposta política delineada e defendida. O papel da administração não pode ser de uma “gestão burocrática do currículo”, visto que o currículo, nessa concepção, ocupa-se de todo o tempo e espaços escolares, para além dos conteúdos previstos.

Desde a proposição do texto curricular há a impossibilidade de respostas fechadas, universais e imutáveis, exigindo propostas flexíveis, diálogo e pactuação. Ao retratar o imperativo de pactuação, Gimeno Sacristán (2013) possibilita claro diálogo com a obra de Raymond Williams, que define a necessidade de um pacto para estabelecer a cultura comum – negociada, e por óbvio, conflituosa.

Não apenas o currículo tende a ser embebido de valores culturais, mas todo o conhecimento oficial (currículo e avaliações nacionais). Apple (2001) afirma que é necessário compreender o solo histórico para entender qual é a proposta feita em termos de currículo e avaliação. A denúncia apresentada pelo autor refere-se

a um posicionamento político-ideológico que traz à tona a concepção mais negativa da “asepsia” do currículo e das avaliações nacionais; nessa concepção, o conhecimento oficial escolar esconde vieses de classes, gênero, raças, por exemplo.

As críticas feitas pelo autor devem ser analisadas em termos de contexto histórico. O trabalho foi originalmente publicado nos Estados Unidos em 1996 e faz claras críticas ao neoconservadorismo (representado por valores) e neoliberalismo (econômico) nos EUA e no Reino Unido. É nesse contexto que o autor afirma: “por trás de justificativas educacionais para a adoção de um currículo e de uma avaliação nacionais, há um verdadeiro ataque ideológico, extremamente perigoso” (APPLE, 2001, p.55-56).

Naquele contexto, tão similar ao atual momento político no Brasil, observa-se um enorme distanciamento da construção de uma pedagogia e um currículo democráticos, dadas às tentativas de negar e desrespeitar os repertórios culturais presentes dentro das escolas. Há uma clara intenção de recriar e restabelecer um poder e um *status* hegemônicos à certa parcela da população via negação da diversidade, além de transformação da escola de acordo com os interesses e princípios conservadores. A crítica feita por Apple (2001) se assemelha às discussões apresentadas por Silva Jr. (2015), para quem, no cerne dessa proposta ocorre o esvaziamento do público e o afastamento da lógica do direito à educação e do papel de materialização do interesse coletivo da escola pública.

Questões semelhantes são debatidas por Thiesen (2014), que tece críticas aos *standards* educacionais – avaliações padronizadas aplicadas em larga escala. Algumas dessas avaliações geram um *ranking* oficial, com implicações em distribuição de recursos e em políticas públicas. Essas são relações que tendem a produzir engessamento do currículo em função das avaliações. A avaliação não é posta à serviço do currículo, mas o contrário. Nesse sentido, a administração escolar, muitas vezes pode também ficar engessada, pois os resultados esperados das escolas são amplamente relacionados aos seus desempenhos nessas avaliações.

Uma das afirmações que sustentam as análises feitas por Thiesen (2014) é a de que, no contexto dessas avaliações, a educação serve ao imperativo do crescimento econômico (produção de consumidores e trabalhadores). Outro ponto apresentado pelo autor é o de que as lógicas da seletividade e da meritocracia são danosas à educação. A falsa igualdade de direitos pressupõe que o ponto de partida de todos os indivíduos é o mesmo ou, pior, que o ponto de partida não faz diferença, podendo ser superado “pelo esforço individual”. Destaca-se aqui que o conceito de mérito passa pelo processo de confluência perversa, descrito por Dagnino (2004). O reconhecimento do mérito na sociedade burguesa, assim como em qualquer outro ambiente social, reconhece mais alguns valores do que outros e, nesse caso, geralmente relaciona-se à meritocracia liberal, baseada na riqueza.

Thiesen (2014) também argumenta que a lógica da standardização estimula a presença de atores e agentes privados no cenário educacional, tanto em espaços de administração quanto pedagógicos. Essa questão é nítida quando se observa que foi tirado dos professores o papel da avaliação, que talvez seja o principal ponto da educação. Eles são atingidos em sua autonomia, o trabalho docente é despolitizado e o professor corre o risco de ser apenas um executor. Essa é uma das questões mais sensíveis e fortemente criticada por Silva Jr. (2015): o trabalho do professor não deve ser orientado exclusivamente por direcionamentos do sistema, por regras hierárquicas.

Mesmo em uma proposta de currículo democrático, com vistas à interculturalidade, pode ser tarefa difícil estabelecer quais conhecimentos em determinado momento fazem parte do conhecimento escolar oficial. Há algumas tentativas documentadas, como a descrita por Castiano (2005), que buscou promover a coexistência entre os saberes universais e locais (tradicionais) em um nível institucional via currículo oficial nos distritos Báruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio em Moçambique. O autor situa a educação formal, naquele contexto, como sendo capaz de agregar a educação ocidental e a educação

tradicional pensada a partir de tradições, inclusive tribais. Tal experiência vai contra os discursos que defendem, explícita ou implicitamente, a existência de uma dualidade social (tradicional e moderno) no seio da qual saberes, práticas e valores de cada um dos lados são contraditórios, conflituosos, não havendo possibilidade de articulação entre eles. Essas diferenças ilustram a dificuldade de determinar claramente o conhecimento escolar oficial.

Dadas as apresentações feitas até aqui sobre a diversidade cultural presente no contexto escolar, talvez seja importante destacar alguns conceitos para refinar as discussões. O conceito de multiculturalidade, por exemplo, tem por base o reconhecimento da existência de várias culturas, de diferentes modos de viver. No trabalho de Apple (2001), em que pese a existência de discussões sobre o multiculturalismo, não há destaques sobre a forma como ele é vivido. Enfocando tal questão, PÉREZ Tapias (2013) apresenta duas maneiras de vivências multiculturalistas: a assimilacionista e a diferencialista.

No multiculturalismo assimilacionista há aproximações com o processo de aculturação, com a assepsia de uma cultura na busca (geralmente imposição) para fazer parte de uma cultura hegemônica. Muitas vezes trata-se de uma imposição não frontal. Já o multiculturalismo diferencialista, apesar do termo, não apregoa diferenciação. Está muito mais relacionado a uma apologia da igualdade, negação da diferença. Da junção dos iguais em grandes blocos, nesse caso, pode decorrer o perigo da guetificação, consequência possível do “falar de si para si”, em forma de nichos. A interculturalidade, por sua vez, situa-se como uma alternativa às formas de viver supracitadas, como lugar ético para a ação educativa em um contexto de diálogo livre de preconceitos, onde convergem e se sobrepõem várias culturas (PÉREZ TAPIAS, 2013).

Em uma ética embasada na interculturalidade, o diálogo entre os diferentes não prevê necessariamente o delineamento de uma moral idêntica para todos, esclarecendo que se trata de uma

pluralidade complexa que não incorre em um relativismo total. Conforme destaca PÉREZ Tapias (2013):

O objetivo, pois, é buscar em conjunto o que pode ser bom para todos, que será esse denominador comum que deixa para trás outras coisas, mas que cada um pode considerar irrenunciável para a vida em comum e com tratamento igual para todos. Ou seja, esse denominador comum do bom de cada um é o que pode ser reconhecido como justiça entre todos, o que implica um dever indesculpável no tratamento recíproco que temos de nos dar. É assim que se deve delimitar o perímetro do núcleo ético comum do que podemos entender como justo, vinculado à dignidade das pessoas e aos Direitos Humanos nos quais tal dignidade se baseia” (p. 131).

Na perspectiva de Pérez Tapias (2013), com base no conceito de contexto entrecruzado de Rawls, alega-se um mínimo inegociável calcado na defesa da condição humana e com base em direitos básicos. Toro (1999), por sua vez, ainda que defenda certa relatividade na determinação de princípios valorativos para a educação para a democracia, também defende que a ordem democrática deve respeitar e proteger os direitos humanos.

A democracia, no contexto escolar, é certamente um desafio, dadas as forças externas que muitas vezes indicam a contramão desse ideal. Martínez Rodrigues (2013) apresenta a possibilidade de uma democracia realizável em um plano micro (da própria escola). O autor apresenta uma análise, feita “à lupa”, que não nega a discussão de sistemas políticos mais amplos, mas que os tira do foco central de análise para esmiuçar as possibilidades práticas reais. Ao falar em democracia, o autor trata de participação, mas uma participação de um tipo específico, que se relaciona à construção do currículo em ação. A proposta é de pensar a democracia por outros caminhos, indo além de discussões mais corriqueiras como a eleição de diretores, conselho escolar, escolha dos conteúdos por parte dos estudantes etc. As possibilidades apresentadas por Martínez Rodrigues (2013) extrapolam a compreensão da democracia como cosmovisão, conforme

apresentada por Toro (1999), uma vez que é indicada também uma proposta de ação, inclusive em termos de administração escolar.

Existem vozes variadas de todos os agentes que participam da escola (professores, pais, alunos, direção, etc.). O autor opta por focar principalmente a voz dos alunos: “o aluno deve ter facilidade para expressar o seu ponto de vista independentemente da capacidade inicial que tenha ou se supõe que tenha e sem a pressão habitual do grito docente nem as limitações administrativas como desculpa” (MARTÍNEZ RODRIGUES, 2013, p.150).

Para além de ouvir a voz dos alunos, é necessário traduzi-la, o que certamente não é tarefa fácil, e somente pode ser realizada na relação entre os envolvidos, dados os diferentes lugares dos demais agentes. Cabe também destacar uma questão importante de equidade quanto à função da escola em promover a aprendizagem de conhecimentos científicos e socialmente considerados válidos. Assim, a voz do aluno é importante para mudar o sentido dos conteúdos escolares. Não se trata de a voz dos alunos ser ouvida para a escolha de conteúdos abordados ou de partir para uma desconstrução do conhecimento formal. Trata-se de abordar os diferentes sentidos possíveis a esse currículo mínimo, idealmente baseado na interculturalidade.

Considerações finais

Diante das complexas relações envolvidas, este texto buscou teorizar sobre a escola pública brasileira tendo como base os conceitos de democracia e construção democratizante, projeto político, gestão/administração escolar, cultura e currículo. Desde questões culturais de menor relevância até àquelas afetas à instabilidade de projetos democráticos (ou a atual ameaça a qualquer tipo de projeto democrático), todas elas têm efeitos na maneira de pensar e produzir a escola pública e, em particular, a administração/gestão escolar pautada principalmente em critérios de produção e validação de conhecimentos decorrentes de ações coletivas dos trabalhadores das escolas.

Compreender o sistema que valida certo tipo de conhecimento oficial, a depender do projeto político, é extremamente importante. Projetos democratizantes e neoliberais distinguem-se desde sua origem e inevitavelmente direcionam diferentes modos de administração/gestão escolar, bem como propostas e vivências de currículos – o que altera a função social dos integrantes do espaço escolar.

Um projeto democratizante vincula-se à lógica do direito à educação, da administração/gestão escolar construída a partir do próprio espaço escolar de criação e vivência de currículos democráticos em ação, flexíveis e baseados na interculturalidade e na negociação em torno de valores vinculados aos direitos humanos. Um projeto político neoliberal para a educação, por sua vez, vincula-se aos valores de mercado, à constituição da cidadania fundada na capacidade produtiva e de consumo, a uma gestão quase empresarial e que não valoriza as visões plurais da cultura.

Identificar essas diferenças é fundamental, embora talvez mais importante seja não esquecer da necessária autonomia da escola, para além da sua função social precípua de educar. Isso é fundamental para ela ser capaz de questionar o *status quo* desde um projeto democrático e democratizante.

Referências

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: APPLE, Michael Whitman. (Org.). **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53–79.

CASTIANO, José Paulino. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: Estudo de caso nos distritos de Bárruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio - Moçambique. **Revista e-Curriculum**, v. 1, n. 1, jul. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3092>>. Acesso em: 06 nov. 2018

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**, n. 5, p. 139-164, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>>. Acesso em: 04 set. 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16–35.

MARTÍNEZ RODRIGUES, Juan Bautista. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 137–152.

MIGUEL, Luís Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 59, p. 5-42, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-59/569-teoria-democratica-atual-esboco-de-mapeamento/file>>.

Acesso em: 28 ago. 2018

OPLATKA, Izhar. El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. In: WEINSTEIN, James (Ed.). **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**. Santiago: Salesianos Impressores S.A., 2016. p. 253-276.

PÉREZ TAPIAS, José Antonio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126–136.

SILVA JR., Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990

SILVA JR., Celestino Alves da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. 1. ed. ed. Marília: M3T Edições e Treinamentos, 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192–202, abr. 2014.

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1/articles/thiesen.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

TORO, José Bernardo. **Educación para la democracia**, 1999. Disponível em: <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em: 11 set. 2018.

A ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÃO SOBRE ALGUNS ELEMENTOS ESSENCIAIS QUE A CONSTITUEM

Mauro Antônio do Nascimento

Compreender os processos que envolvem a estruturação da escola pública é fundamental, dentre outras coisas, para se estabelecer políticas educacionais em consonância com a realidade dessa escola. Em razão disso, trazemos aqui algumas contribuições teóricas que nos permitam tratar da natureza da escola pública, em sua essência. E para tanto, alguns autores são analisados, de forma que sejam retirados de suas obras elementos teóricos que, articulados entre si, componham, de maneira coerente, uma certa abordagem acerca da escola pública.

Luiz Pereira, em sua obra *A escola numa área metropolitana* (1967), dá alguns passos importantes nessa direção. Com uma pesquisa qualitativa muito bem conduzida, o autor possibilita um olhar compreensivo acerca da escola pública brasileira. Com base em categorias weberianas, investiga uma escola de Santo André, no interior de São Paulo, nos anos de 1960, compreendida por ele como uma empresa pública. Por ter atuado nessa instituição, obteve a aproximação necessária para as suas investigações. Ao descrever esse equipamento público, levando em consideração sua estrutura arquitetônica, o seu entorno e o seu corpo de funcionários, Pereira (1967) nos situa em um universo material e simbólico ainda existente nas escolas atuais. Por esta razão, podemos considerar que a obra *A escola numa área metropolitana* é um clássico da teorização da escola pública, sendo considerada, com boa dose de razão, a primeira do seu gênero.

Ao analisar os Programas para o Ensino Fundamental Primário e o Regimento da escola, Pereira (1967) observou, no plano formal, a implementação das teorias educacionais da Escola Nova, em que o ensino é centrado no aluno e as metodologias de

ensino precisam ser inovadoras, devendo envolver a utilização de jogos, excursões e trabalhos manuais. Esta perspectiva de ensino, observada nos documentos oficiais e normativos das escolas paulistas da década de 1950, permanecem influenciando, embora com nomes diferentes, o atual contexto do mercado educacional, e a vedete do momento é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), adota em alguns estabelecimentos de ensino.

A partir da iniciativa de um grupo de professores da Universidade de McMaster, no Canadá, no final dos anos de 1960, o modelo da ABP se expandiu para muitas escolas de medicina em todo o mundo. Não restam dúvidas de que a ABP foi influenciada por diversos pensadores que, na busca por transformar o ensino, realizaram experiências pedagógicas inovadoras. Vários autores, como, por exemplo, Delisle (2000); Savin-Baden & Major (2004); Hillen et al. (2010); Hill & Smith (2005); O'Grady et al. (2012) são unânimes em confirmar a origem e o desenvolvimento do termo ABP, no modelo atual, a partir da experiência na Universidade de McMaster no Canadá, mais especificamente na faculdade de Medicina, em 1969 (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 186).

Dentre os fatores que impulsionaram a difusão da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) estão as transformações implementadas pelo toyotismo, a partir da década de 1970, no modelo de gestão da produção, pois o fordismo, que por décadas determinou o modo de produção nas sociedades capitalistas, deixou de ser o padrão hegemônico de gestão da produção. A rigidez nos processos produtivos, característica central da produção em série do fordismo, cedeu lugar para a acumulação flexível preconizada pelo toyotismo.

O termo da vez passou a ser flexibilidade, e o professor, dentro da perspectiva metodológica da ABP, passou a ser visto como um tutor. Neste ínterim, a educação segue se ajustando aos modelos de gestão do mercado.

A educação, por ser um processo dinâmico, exige do professor uma permanente atualização e mudança nas suas práticas docentes, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades diferentes das que tradicionalmente são exercidas em seu fazer pedagógico. Uma dessas habilidades é a de tutor, que lhe exige a capacidade de desenvolver, em sala de aula as relações interpessoais com seus alunos (SAVIN-BADEN & MAJOR, 2004; O'GRADY et al., 2012), pois, quando há mudanças na postura do professor em sala de aula, consequentemente há mudanças nas relações interpessoais com os alunos e até mesmo com seus pares. (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 190).

Esta perspectiva da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) encontra precedentes no pragmatismo de John Dewey, que influenciou os fundamentos da Escola Nova difundida por Anísio Teixeira no Brasil, tornando-se o norte da política educacional paulista descrita por Pereira (1967). Neste sentido, o termo “inovador” é inapropriado à ABP.

Em seu olhar sociológico acerca da escola, Luiz Pereira se empolga com os ares de modernização. A burocratização da escola foi vista por ele com bons olhos, pois a considerou essencial para a democratização da própria escola e, por consequência, da sociedade brasileira, que se enquadrava na esteira do fordismo.

Diante desses processos de modernização da sociedade e, da mesma forma, da educação, torna-se imprescindível destacar que um dos alicerces da filosofia da educação de Dewey é a democracia. Ora, democratizar a escola pressupõe compreender, primeiro, os dilemas da democracia, mapear o seu significado, suas conceituações, pressupostos apresentados, por exemplo, por Miguel (2005) em seu artigo *Teoria democrática atual: esboço de mapeamento*. Neste sentido, trilhar os processos de ampliação da democracia nos leva ao entendimento de que só é possível falar em democracias, no plural. As noções nela envolvidas permeiam um processo que se inicia na Grécia Antiga. Pois bem, no século XVIII, o modelo de democracia restrita dos gregos conflitou com a concepção de Rousseau, fundamentada no princípio do sufrágio universal, cujos pressupostos se distinguiram da concepção

democrática liberal de John Locke, caracterizada por um processo de escolha atribuído apenas aos detentores do poder econômico, ou seja, há no liberalismo lockeano o sufrágio censitário e, portanto, o poder de voto é estabelecido por critérios econômicos. Desse modo, a história da democracia nos mostra que somente a partir do século XX é que se pode visualizar a noção de democracia ampla em processo de efetivação, cujo direito de votar começou a se estender, por meio de lutas, a todas as pessoas. Contudo, o sufrágio universal, mesmo sendo defendido como princípio na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), é uma realidade que não é comum a todos e, mesmo em países que alcançaram uma democracia ampla, há o risco de retrocesso para regimes antidemocráticos.

A riqueza e a diversidade das teorias reforçam a ideia da democracia como um projeto inacabado ou, ainda mais, como horizonte normativo cuja realização plena sempre nos escapará. No cerne de muitas das dificuldades está a representação política, inevitável nas sociedades contemporâneas, mas que impõe grandes desafios – Como garantir a vinculação de representantes e representados? Como impedir a autonomização dos interesses dos governantes? (MIGUEL, 2005, p. 33).

Na “confluência perversa” de interesses – expressão utilizada por Dagnino (2004), o século XXI presencia a destruição de projetos democráticos amplos com a vitória em curso de projetos neoliberais em vários países, incluindo o Brasil. Na onda neoliberal tem-se o atrofiamento de democracias fundadas no princípio da justiça social, de modo que as agendas políticas são determinadas por interesses privados.

As redefinições neoliberais de cidadania repousam sobre um conjunto de procedimentos. Alguns ressuscitam a concepção liberal tradicional de cidadania, outros são inovadores e contemplam elementos novos das configurações sociais e políticas da contemporaneidade. Em primeiro lugar, de novo, eles reduzem o

significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção. Segundo, se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor (DAGNINO, 2004, p. 155).

Os projetos antagônicos que se configuram a partir dos anos de 1990, segundo Dagnino (2004), revelam uma perversidade porque se apresentam como se fossem confluentes, em seus princípios básicos. Assim, por exemplo, o que parecia ser o alargamento da participação da sociedade civil no Estado terminou por terceirizar ações do próprio Estado para instituições da sociedade civil, como as ONGs e entidades filantrópicas do setor privado. A participação política foi reduzida por meio da transformação dos cidadãos em consumidores. Ao efetuar essa transferência de ações relacionadas às políticas públicas para o terceiro setor, evidencia-se a construção de uma nova noção de cidadania identificada com caridade.

Esse entendimento de cidadania domina as ações das fundações empresariais, o chamado “terceiro setor”, que proliferou no Brasil nos últimos anos. Caracterizado por uma ambiguidade constitutiva entre os interesses mercantis de maximização de lucros através da sua imagem pública baseada na “responsabilidade social”, essas fundações são os novos campeões da cidadania no Brasil (DAGNINO, 2004, p. 157).

Ora, a hegemonia de políticas neoliberais, que transformam o Estado em um órgão gestor mínimo, encontra pouca resistência dos grupos contra-hegemônicos que assistem ao atrofamento da política, compreendida na concepção aristotélica como a arte que tem como finalidade o bem comum. Ao terceirizar as suas ações, o Estado, que é político, passa a ter o estatuto tecnicista de órgão gestor, isto é, o Estado Político (público) torna-se Estado Gestor (privado).

Todos esses deslocamentos parecem estar articulados por um eixo mais amplo, a cuja identificação mais precisa ainda pretendemos chegar, que propõe uma despolitização dessas três noções, referências centrais das lutas democratizantes, e, assim, uma redefinição das próprias noções de política e de democracia estabelecidas e conquistadas por essas lutas. Assim, o projeto neoliberal operaria não apenas com uma concepção de Estado mínimo, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia. Minimalista, porque restringe não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação (DAGNINO, 2004, p. 159).

Nesta jornada, o declínio dos processos democráticos acentua a despolitização da sociedade brasileira, situação que coloca em risco a sobrevivência da democracia no Brasil. Os cidadãos ativos, tão necessários para a existência de uma democracia participativa, tornam-se grupos minoritários frente aos cidadãos passivos, convertidos em meros consumidores pela lógica neoliberal. O desenvolvimento econômico, tão alardeado pelo neoliberalismo, apresenta como contradição o não desenvolvimento humano, isto é, a regressão do homem à barbárie. O aumento do vigor de posições conservadoras, sectárias e intolerantes é um sintoma dessa regressão.

Nesse processo, a possibilidade do desenvolvimento humano é atrofiada, na medida em que avançam as formas de dominação. O horizonte do homem se encontra limitado às necessidades constituídas pela sociedade capitalista e difundidas pelos meios de comunicação de massa. Os sistemas educacionais, subordinados à lógica capitalista, contribuem para a fabricação do novo tipo de homem, adequado às exigências do capitalismo e aprisionado em uma nova barbárie, a barbárie da civilização.

Para educadores lúcidos e comprometidos com o sentido maior da educação, ela, a educação, é uma questão de direito. Para os atravessadores do campo educacional – economistas e administradores privados à frente, a educação é apenas um bem de

mercado, sujeito, como todos os outros, às relações de compra e venda e, conseqüentemente, à valorização e à depreciação circunstanciais (SILVA JR., 2015, p. 69).

Torna-se urgente, diante desse processo de derrocada da política como arte que tem como finalidade o bem comum, o desenvolvimento de uma política educacional que tenha como finalidade a democracia. Este pressuposto necessita, em princípio, da politização da escola envolvendo todos os seus atores. É importante ressaltar que política é conflito, isto é, o campo das lutas de posições que podem ser defendidas pelas palavras (diálogo) ou pelas balas (violência). A opção de intermediar o conflito por meio da palavra é a opção pela democracia que se funda no diálogo. A denominada “escola sem partido”, por exemplo, alardeada no Brasil atualmente, significa, a rigor, o seu inverso: escola de partido único e antidemocrática, isto é, uma escola de posição fascista que busca homogeneizar as pessoas e destruir o sentido clássico da política que objetiva a síntese entre ética e política.

Deve-se então compreender que o objetivo da escola é desenvolver uma cultura democrática, fundada nos princípios do sufrágio universal e da justiça social. Sendo assim, a universalização do acesso à escola, com base em princípios democráticos, exige, de fato, a universalização do acesso ao conhecimento, visto como uma produção espiritual que necessita dos processos educacionais para a sua difusão. Corroborando esta perspectiva, temos a tese marxista que considera que homem produz materialmente e espiritualmente a sua existência. Assim, é importante salientar que a circulação dos produtos educacionais é crucial para a construção de uma ordem democrática. A democracia não é algo natural, ela é algo que se aprende por meio dos processos educacionais e culturais, tarefa fundamental da escola, ainda que difícil em uma época em que o professor é visto como “doutrinador comunista”.

É um grande desafio para os professores educar na e para a democracia em um ambiente que não há cultura de autonomia e

liberdade. Por isso, cabe indagar sobre como fomentar o desenvolvimento da autonomia nos indivíduos sem reforçar os processos heterônomos. Não há receitas prontas de como tornar-se democrático. Não há um manual. No Brasil, hoje, podemos constatar essa realidade: não há regras ou fórmulas para a construção de uma ordem democrática em meio a tantos desafios. As regras, que por aqui existem, não estão sendo suficientes para evitar a regressão da república brasileira à destruição de sua própria democracia.

No contexto mais amplo, o declínio da civilização representa também o declínio do indivíduo: “Se hoje o indivíduo desaparece – não tem jeito, sou um velho hegeliano –, então também é verdade que o indivíduo colhe o que ele mesmo semeou”. (ADORNO, 2003, p. 153).

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação (ADORNO, 2003, p. 154).

É necessário compreender que uma educação democrática não pressupõe apenas a circulação de bens culturais. O que se torna urgente é a difusão da crítica como pressuposto necessário para a construção de uma ordem democrática. Nesta perspectiva, a produção do conhecimento está relacionada de forma intrínseca ao desenvolvimento de uma cultura democrática que necessita de indivíduos autônomos que interajam entre si, pois o diálogo, que fundamenta a produção do conhecimento, consiste no embate de posições contrárias e contraditórias. Tal embate objetiva a construção de um consenso a figurar como uma síntese dessas dimensões opostas. Neste sentido, o conhecimento fundado no diálogo é essencial para o estabelecimento de uma vida plenamente cidadã.

Celestino Alves da Silva Júnior, em sua obra *Para uma teoria da escola pública no Brasil* (2015), mesmo sem apoiar-se em dados empíricos recolhidos em pesquisa no chão da escola, como o fez Luiz Pereira (1967), propõe uma abordagem etnográfica para a compreensão da escola pública sob um viés essencialmente pedagógico. Um dos aspectos a ser destacado de sua obra é a distinção feita entre instituição e organização. Em suma, enquanto a organização pressupõe efemeridade, cuja criação está vinculada à operação de determinados projetos que precisam ser executados em curto prazo, a instituição se caracteriza pela permanência e transcendência. A instituição, em decorrência de sua longevidade, constitui a sua memória e a sua identidade e se insere, como parte essencial, na história de um determinado grupo social.

A escola precisa ser compreendida como instituição, pois é um estatuto necessário para a sua defesa, que implica reconhecer sua identidade e sua memória, construídas coletivamente, pois

[...] se nossas escolas públicas continuarem impedidas de construir sua identidade, nosso pretendido sistema nacional de educação jamais irá se constituir efetivamente. Uma comunidade de destino só pode se constituir quando as vivências do cotidiano viabilizam o encontro entre as pessoas, suas lembranças e suas visões de futuro (SILVA JR., 2015, p. 63).

Para a constituição de um sistema nacional de educação, é necessário, primeiramente, a compreensão da escola pelos seus principais atores, ou seja, a partir de si mesma. Neste sentido, das singularidades de cada escola devem brotar princípios capazes de servirem de pilares de um sistema coletivo universal. Pereira (1967), em sua obra *“A escola numa área metropolitana”*, lançou sobre a escola um olhar sociológico weberiano para compreender a instituição escolar e, observando-a em sua interioridade, buscou compreender a transitoriedade dos indivíduos diante do processo de mobilidade das classes sociais. Os indivíduos são compreendidos, assim, por meio dos tipos puros ou modelos

compreensivos desenvolvidos por Max Weber. As relações sociais são o entrecruzamento das ações sociais motivadas por aspectos racionais (ações racionais com relação a fins ou ações racionais com relação a valores) e irracionais (ações afetivas ou ações tradicionais). O tecido social que se desenvolve na escola é a trama formada por fios diversos de uma gama de motivações. Há a diretora que busca a sua ascensão ao cargo de supervisora. Há o professor que busca o seu lugar ao sol, dos gestores. Há o pai que deseja uma posição melhor para o filho no chão da fábrica. Há a esposa que sonha deixar de trabalhar “para fora” e conquistar o *status quo* de dona casa. Há a filha que almeja fazer o curso de corte e costura para não precisar trabalhar “para fora”. Sonhos, desejos e motivações diluídos na trama da instituição escolar.

Silva Jr. (2015, p. 61), por sua vez, ao definir a escola como instituição, refere-se à análise da história das duas irmãs professoras, presente na obra “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”, de Ecléa Bosi (1987, p. 290). As memórias de dona Brites se situam no plano da transcendência e permanência da escola; são memórias de ordem subjetiva, imaterial que transcendem para memória compartilhada e coletiva, que se objetivam nos processos de construção da identidade de um grupo social.

Diante desses processos de constituição das múltiplas identidades, a etnografia se faz necessária, pois, por meio de um olhar antropológico, podemos ver como as pessoas se constituem socialmente e individualmente no contexto escolar. A ciência só poderá compreender este contexto se se desvencilhar dos paradigmas da ciência positivista. Não é possível compreender um fenômeno social do mesmo modo que se define um fenômeno natural. Não há neutralidade, nem nas ciências da natureza, nem nas evidências da matemática. Não é o fato observado empiricamente que determina a sua compreensão. A ciência se constitui dialeticamente na relação entre o sujeito e o objeto. Subjetividade e objetividade se entrelaçam na elaboração do conceito.

É importante ressaltar que Silva Jr. (2015) avançou para um novo território científico ao se referenciar em uma perspectiva pedagógica para a compreensão da escola.

A necessidade de formulação de novas perguntas no campo das políticas educacionais no Brasil remete a uma questão epistemológica. Políticas educacionais são objetos sociais e, como tal, podem e devem se constituir em objetos de estudos. Na condição de objetos de estudo múltiplos olhares podem lhes ser dirigidos e assim tem ocorrido. Olhares sociológicos, olhares administrativos, olhares econômicos (esses, quase sempre, economicistas...), às vezes, de relance, olhares pedagógicos... A multiplicidade de olhares porém, não conduz a uma confluência de relatos, o que dificulta a emergência de conceitos próprios (SILVA JR, 2015, p. 53).

É bem verdade que há grandes desafios para a elaboração de conceitos próprios para a teorização da escola pública baseada em olhares pedagógicos. O primeiro desafio é superar a visão mercadológica que impregna as escolas que, ao serem concebidas como organização, deslocam o termo administração do território escolar para se valer da terminologia empresarial que transforma o termo gestão em sinônimo de eficiência e eficácia. Ao se compreender a escola como instituição, Silva Jr. (2015) toma como central a concepção de que o professor é, ele próprio, um administrador do seu ofício, de modo que ele precisa se olhar, olhar para o seu entorno e se constituir como uma das faces que compõem a identidade da escola.

Finalizando, podemos considerar que alguns conceitos-chave devem compor, de maneira articulada, a essência da escola pública. Um deles é a democracia, vista como processo sempre em construção. Uma escola democrática é indispensável a uma sociedade democrática. Além disso, como instituição – e não mera organização, nos termos propostos – a escola deve ser vista como construção de si própria por meio de seus atores, num complexo emaranhado que resulta da sua práxis cotidiana, que envolve condições materiais e simbólicas altamente significativas. A escola, assim, deve ser vista como uma **instituição democrática**, com tudo

que isso implica, desde o modo como é nomeada, governada e operada, em todas suas dimensões, à instituição de salvaguarda da democracia.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Edusp, 1987.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, nº 5, p. 139-164, outubro de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MIGUEL, Luís Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, nº 59, 1º semestre de 2005. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoesanteriores/bib-59/569-teoria-democratica-atual-esboco-de-mapeamento/file>.

Acesso em: 18 ago. 2018.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora e Editora da Universidade de São Paulo, 1967.

SILVA JR, Celestino Alves da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luís. **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. Natal: HOLOS (IFRN), 2015.

CURRÍCULO E ENSINO EM ANÁLISE: É POSSÍVEL A AUTONOMIA DA ESCOLA?

André Augusto Maia

Neste capítulo apresentamos alguns apontamentos a respeito das discussões sobre currículo, especialmente com base na leitura de Apple (2001) e Gimeno Sacristán (2013). Buscamos estabelecer o entendimento das possibilidades de se pensar a educação do ponto de vista do respeito à autonomia e garantia do direito à educação.

O conceito de currículo¹ é, no mínimo, um paradoxo. Apesar de podermos usar apenas poucas linhas para essa discussão – dado o escopo do texto –, compreendemos que alguns dilemas podem surgir diante deste conceito, que guarda íntima relação com o que se pretende realizar ao ensinar, no âmbito da escola.

Segundo Gimeno Sacristán (2013) “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda” (p. 16).

Para Apple (2001) o currículo nunca é neutro: os conhecimentos presentes de alguma forma nos livros e nas aulas são selecionados de acordo com os interesses de algum grupo, estão em tensão e conflito com a política e a economia de um determinado contexto, podendo contribuir para a manutenção ou a transformação do *status quo*.

Currículo é campo de lutas e tensões. Não nos parece adequado pensar de outra forma, uma vez que a prática docente

¹ Etimologicamente falando: “tudo o que se estuda dentro do sistema educativo está organizado com base em um currículo ordenador da prática. [...] Atestando a bem antiga equiparação entre a luta e a vida, temos a expressão *curriculum vitae* no sentido de ‘percurso de atuações na vida’. [...] No âmbito educativo, ‘currículo’ faz referência às instâncias que devem ser percorridas, ao estilo de uma corrida, para poder dar por cumprido um trajeto educativo” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 85).

envolve inúmeras tensões e conflitos, como, entre outros: a violência na escola, os dilemas sobre como avaliar, os problemas referentes ao ensino-aprendizagem, a explicitação de que aluno queremos formar, assim como suas implicações.

Podemos adequadamente dizer – diante das práticas que já vivenciamos – que o currículo (ou aquilo que se escolhe fazer no caminho entre ensinar ou aprender) parece estar bastante relacionado às tensões próprias da escola (algumas delas supracitadas). Assim, sem medo de nos enganar, podemos entender que o currículo, a depender de sua *estrutura* e *organização*, pode contribuir para atravancar (ou não) o trajeto educativo, aumentando, de forma significativa, as desigualdades entre alunos e entre escolas.

Organizar, no sentido de ordenar algo, não deveria ser conceituado de forma diferente. Mas, para Gimeno Sacristán (2013), o currículo não só serve para *organizar*, mas também para *unificar* o que o professor ensina e o que o aluno deve aprender. Aí temos o paradoxo: o currículo pode acabar desagregando e fragmentando o conhecimento, em pequenas partes ou *disciplinas* que devem ensinar conteúdos previamente selecionados para determinados alunos em determinadas idades. Assim, o que seria para unir acaba por criar “*muralhas*” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Podemos refletir sobre o conceito de *muralhas* proposto pelo autor, no sentido de que o currículo tem um potencial construtivo de algo, um planejamento para uma vida com um caminho a ser percorrido em etapas sequenciais. Aqui nos caberia uma breve crítica, do ponto de vista filosófico, pautados na comparação entre duas correntes epistemológicas: o *método socrático* e o *método cartesiano*.

Sócrates, popularizado e perpetuado a partir da obra de Platão, nos apresenta um caminho em que o conhecimento se dá por meio de perguntas – a *maieutica*, ou ‘parto das ideias’.

Descartes, em contrapartida, na era moderna, propõe um caminho bastante parecido, porém que radicaliza a separação entre

sujeito e objeto: o conhecimento depende do *cogito* – o eu, que pensa, precisa duvidar de tudo para que seja possível chegar à verdade. Pensamento e realidade, em campos distintos, em constante tensão, para que se possa chegar a algum lugar.

O que há em comum entre estes importantes filósofos? A proposição de um método, que, a nosso ver, é necessário para o desenvolvimento do saber humano e construir ou significar uma realidade, uma cultura. Entretanto, persiste uma diferença entre eles: em Sócrates a pergunta liberta o ser humano de sua ignorância; em Descartes a dúvida só comprova uma subjetividade radicalmente isolada do mundo e em constante e incessante busca da verdade.

A depender da preferência do leitor – ou de suas convicções – a *muralha* pode estar nas perguntas de Sócrates, que conduzem o interlocutor de alguma forma, ou também na subjetividade do *cogito* cartesiano.

Diante da provocação filosófica proposta até aqui, podemos nos perguntar: não seria também o currículo essa barreira, essa *muralha* epistemológica que atravança o processo de conhecimento e de ensino de alguma verdade? Ou poderíamos ampliar ainda mais esse questionamento: é possível transpor essa *muralha* epistemológica pela dúvida socrática ou pela dúvida cartesiana?

Nos parece mais coerente – mediante a proposta de discutir a autonomia da escola em relação ao currículo – que a dúvida socrática pode nos ajudar sobremaneira nessa reflexão, uma vez que o questionamento constante sobre nossa prática e sobre aquilo que nos é ‘imposto’ – o currículo, por exemplo – será o caminho mais plausível. Entendemos que a dúvida cartesiana pode nos encaminhar para uma absolutização do conhecimento, em que só é possível uma verdade indubitável – eu que penso, existo – e, transportando isso para nossa reflexão, podemos cair em um pragmatismo com o qual a proposição de um currículo oficial (APPLE, 2001) guarda estreita relação.

Evidentemente não queremos aqui responder a esta provocação usando uma *filosofia às marteladas* – como quer

Nietzsche, ao propor que a humanidade precisa se desfazer e destruir as ilusões dos conceitos e preparar o advento do *além do homem*. Contudo, nossa pergunta anterior está carregada de um problema, evidenciado pelos autores em quem nos apoiamos: o currículo nunca será neutro, pois é resultado de escolhas feitas por instâncias externas à escola que prescrevem uma “receita” do que fazer para se chegar a determinado lugar (a determinadas aprendizagens).

Ao escolher ensinar algo, deixamos de ensinar outras coisas. Isso se deve ao fato de o currículo jamais poder abarcar todo o conhecimento existente. Tais escolhas, que deveriam ser feitas com base em nossas convicções, nossos valores, nossa cultura, na realidade ficam por conta dos técnicos do governo ou do ministério da educação, que nos propõem um determinado itinerário, um mínimo a ensinar. Assim, a seleção curricular se dá de acordo com um projeto que, a depender do alinhamento político, será de inspiração neoliberal, neoconservador (APPLE, 2001), ou democratizante – o que acreditamos ser compatível com a nossa defesa de uma escola autônoma.

Assim, as *muralhas* (GIMENO SACRISTÁN, 2013) são reflexo de uma cultura construída e estabelecida por um poder regulador. Talvez essas muralhas possam ser destruídas, ou minimizadas, caso pretendamos retornar às raízes do método socrático e nos perguntar constantemente sobre o que estamos fazendo e escolhendo ensinar.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em tempos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

A relação entre o que deverá (ou poderá) ser ensinado e os limites da autonomia dos professores ganha sentido a partir de meados do século XX, momento em que a escola se democratiza, passando a ser para todos. O discurso oficial visa garantir – hipoteticamente – que o ensino possa ser a expressão de um projeto cultural e educacional, para atingir o máximo possível de pessoas e estabelecer um modelo de sociedade, a depender dos interesses hegemônicos que confluem dentro desta. Assim temos a ideia de um *conhecimento oficial*:

[...] Sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que outros veem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros (APPLE, 2001, p. 54).

A proposição de um conhecimento oficial – que atualmente no Brasil é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – se, de um lado, tem aspectos positivos, de outro parece limitar os professores, mais do que proporcionar uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar. Afinal, o conflito entre a autonomia do professor e a heteronomia prescrita nas estruturas (*muralhas*) curriculares se evidenciam.

As reformas educacionais realizadas a partir dos anos 1990 – que são o pano de fundo para a proposição de um currículo oficial voltado, fundamentalmente, à formação de um novo ser humano-trabalhador – estão inscritas num processo de instauração de um projeto neoliberal de Estado, mediante as exigências de um capitalismo em que o capital financeiro é o norte para a gestão e reorganização das políticas educacionais. A racionalização das políticas públicas chega à esfera educacional e, conseqüentemente, ao currículo.

Diante da perspectiva neoliberal acentua-se a função reguladora do currículo, afastando-se de um projeto

democratizante no qual a autonomia seria possível, ao menos utopicamente.

De acordo com Gimeno Sacristán (2013), o currículo desde as origens tem se mostrado uma instância reguladora das práticas em que se envolvem o ensino e a aprendizagem, estabelecendo uma estrutura para a escolarização, determinando regras para serem transmitidas e impostas. Há uma determinada “arquitetura” do currículo, uma estrutura a ser seguida para que sejam garantidos os efeitos desejados nos indivíduos, manifestando assim as relações de poder – do sistema educacional para a escola, da escola para os professores, dos professores para os alunos, assegurando, portanto, a regularidade dos processos, a realização dos propósitos estabelecidos, ‘de cima para baixo’.

Nesse sentido, Apple (2001) compreende que o estabelecimento de um currículo em que as relações de poder se evidenciem, esgotando a autonomia e determinando que o ensino público seja regulado pelos pressupostos de mercado, atende a um projeto conservador – que esvazia a escola de sua função primordial de reduzir as desigualdades por meio de uma educação que responda à cultura dos grupos sociais menos favorecidos. Nas palavras do mesmo autor:

Conceder legitimidade unicamente a esse sistema de cultura [de legitimação da diferença social], através de sua incorporação ao currículo centralizado oficial cria, então, uma situação na qual os sinais que definem o "gosto" se tornam os sinais que definem as pessoas. A escola se torna uma escola de classe. A tradição de escolaridade e ativismo que me formou se baseava exatamente nesses *insights*: as complexas relações entre capital econômico e cultural, o papel da escola em reproduzir e questionar a multiplicidade de relações de poder desiguais (que vão, naturalmente, além das relações de classe), e os modos pelos quais o conteúdo e a organização do currículo, da pedagogia e da avaliação funcionam em tudo isto (APPLE, 2001, p. 55).

A proposição de um currículo nacional, discutida por Apple (2001), ganha ressonância num contexto em que se visa conservar determinados valores culturais em detrimento de outros, a saber: uma pauta neoconservadora, da nova direita norteamericana, em que se questionam pautas ‘antifamília’ e se reforçam pautas para sucateamento da escola pública, por meio de um discurso economicista em que a educação é vista como gasto e não como investimento em pessoas.

No Brasil, essa pauta conservadora parece se repetir, pelo menos desde os anos 1990 – como já mencionamos – por meio do neoliberalismo aplicado à educação, mediante, especialmente, a aplicação de avaliações padronizadas em larga escala, para mensurar os índices de aprendizagem dos alunos baseados em competências e habilidades – conceitos associados à padronização do ensino pautados em princípios de eficiência econômica.

Nos últimos anos temos no Brasil o discurso de flexibilização e diversificação do currículo – especialmente no Plano Nacional de Educação e na proposição de um “novo” Ensino Médio. Esse discurso, a nosso ver, tem um sentido mais mercadológico do que pedagógico.

A definição de um currículo mínimo oficial, com o foco voltado às demandas do mundo produtivo, acaba por produzir uma limitação da dimensão cultural da educação. Não há garantia de que o currículo oficial – que atinge sobretudo os alunos de escola pública – oportunizará, ao mesmo tempo e de forma equitativa, uma formação para o mundo produtivo e a formação para a cidadania. Nos parece que, mediante os pressupostos defendidos por Gimeno Sacristán (2013) e Apple (2001), temos mais uma confluência de ideais que, no final das contas, servirão ao projeto neoliberal de educação, que reduz a autonomia da escola e minimiza o papel democratizador da educação para toda uma sociedade.

Consideramos que o discurso oficial dos documentos normativos para a educação brasileira, mesmo tendo uma suposta intencionalidade de projetar o futuro, acaba por se propor a

estabelecer, de cima para baixo, uma identidade pedagógica para todas as escolas brasileiras – como se isso fosse possível. O que poderia ser uma solução para as mazelas educacionais, pode acabar contribuindo ainda mais para as desigualdades ou o distanciamento entre o que se projeta e a realidade das escolas.

Aqui retomamos a ideia de renovação e flexibilização, proposta pela BNCC, por exemplo. Na verdade, por detrás de um discurso de melhora da educação, podemos encontrar uma tendência ao esvaziamento de sentido da função cultural, social e específica da escola – o ensino.

O que se pretende ao debater o estabelecimento de um currículo oficial comum em nível nacional? Muito provavelmente um esvaziamento da autonomia da escola e da possibilidade de que a educação seja um processo construído de acordo com a realidade em que ela esteja inserida.

Ao considerarmos, inicialmente, a reflexão a partir de dois paradigmas filosóficos – método socrático e método cartesiano – tivemos a intenção de demonstrar que a busca por uma educação em que se construa a autonomia só será possível mediante um processo de diálogo e questionamento sobre a realidade e os valores.

Trazendo esse aspecto de diálogo para a problemática do currículo, entendemos que um currículo oficial, estabelecido por meio de um conhecimento oficial nacional (Apple, 2001) – não contribui com um projeto democratizante de educação. As proposições de um currículo oficial atendem às demandas neoliberais e conservadoras, retirando a autonomia das escolas, centralizando as relações de poder nas classes dominantes e contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

O diálogo só será possível em uma comunidade de iguais, em que os sujeitos possam refletir sobre sua realidade, questionar-se sobre si mesmos e, com autonomia, construir sua história. Trata-se de um modelo em que a cultura escolar é construída de modo a transformar a realidade, coerentemente com um pressuposto socrático, em que o questionamento é sempre presente, afastando

o pragmatismo e o reproduccionismo; afinal, não há respostas prontas para os dilemas e desafios: há a pluralidade e a diversidade de ideias, conforme defende Gimeno Sacristán (2013, p. 29):

Se a cultura escolar tem a ver com o estabelecimento ou a revisão de uma hegemonia, a divisão e o acesso aos bens culturais, o destino social dos indivíduos, não cabe esperar a unanimidade nas abordagens nem nas propostas sobre os conteúdos desse projeto. Ainda menos, quando se reconhece bem o pluralismo social e a conveniência de que, nesses debates, participem diferentes setores: administração, professores, pais e mães, agentes sociais etc.; esses aspectos são importantes e devem ser garantidos em uma democracia. Não há respostas técnicas, soluções universalmente aceitas, nem consensos fáceis ou definitivos para resolver os dilemas impostos, além do uso de alguns lugares-comuns, evidentes para todos. Há apenas propostas provisórias sobre os conflitos culturais que raramente afloram.

Diante de uma realidade em constante transformação, a proposição de um currículo oficial e único para todas as escolas não atende às suas reais necessidades, a menos que ele resulte “na unificação de grupos oprimidos e de oposição [e que tenha por função] a aglutinação de vários grupos em torno de uma pauta comum” (APPLE, 2001, p. 75), ou seja, que sirva para repensar a cultura comum. No caso dos Estados Unidos – realidade à qual o autor se refere – e do Brasil, países que vivenciam uma escalada do que ele chama de Nova Direita, o que se verifica é que o currículo nacional foi pensado para atender aos pressupostos hegemônicos da classe dominante, aos princípios orientados pelo mercado. Uma consequência disso para o currículo oficial é que nele ficam desconsiderados “o conhecimento do que está à margem e de como a cultura e o poder estão indissolavelmente ligados” (APPLE, 2001, p. 68). Outra consequência é o atrelamento do currículo nacional aos exames em larga escala, de modo que “o papel maior de um currículo nacional é *prover a infraestrutura na qual uma avaliação nacional possa funcionar*” (APPLE, 2001, p. 66, grifos do autor). De

acordo com o autor, o currículo e a avaliação nacionais agem como “cães de guarda do Estado”, servindo para controlar os “piores excessos do mercado” (p. 66). Talvez o efeito mais nefasto desse tipo de avaliação seja o de classificar e ordenar as escolas e as próprias crianças, diferenciando-as em relação a normas fixadas, das quais *os significados e decorrências sociais não se encontram disponíveis para verificação*” (p. 77 – grifos do autor).

Resta, antes de encerrarmos nossa análise, estabelecer algumas reflexões sobre os riscos da continuidade de um projeto neoliberal ou mesmo de um projeto neoconservador, como argumenta Apple (2001), para a educação democrática e que permita, portanto, a autonomia da escola.

Em primeiro lugar, reiteramos a situação de sucateamento da educação pública, que não representa apenas uma crise, mas um projeto de desconstrução da escola como instância necessária para dar sentido à realidade de um determinado lugar e à cultura. Aqui novamente alertamos para o fato de que a proposição de um currículo oficial nacional pode contribuir para uma assepsia, uma higienização (GIMENO SACRISTÁN, 2013) dos valores, cultura e pensamento dos sujeitos escolares, afastando da escola o conflito de ideias e o diálogo.

Segundo: a política de currículo oficial, atendendo ao neoconservadorismo (APPLE, 2001), pressupõe o sucateamento da escola ao se propor uma política de *vouchers* – a falaciosa ideia de que, uma vez que a escola pública é ineficiente e insustentável financeiramente, transfere-se à esfera privada a decisão sobre onde se deseja estudar, numa suposta “escolha” em consonância com a política de livre mercado.

Terceiro: ainda diante da ideia de higienização, Apple (2001), alerta que currículos que considerem a multiculturalidade e combatam os preconceitos são inaceitáveis num programa neoconservador. Nesse sentido, o combate ideológico que se trava é no sentido de estabelecer um “currículo nacional majoritariamente monocultural” (p. 69), visando manter a

hegemonia, os valores tradicionais, a disciplina e os padrões de uma determinada classe social, a dominante.

A ideia de uma cultura 'em comum', do diálogo, da diversidade, da garantia do direito à educação, da reflexão, do questionamento, enfim, visando à garantia de uma educação pública que valorize a vivência e a realidade das camadas populares é pressuposto indispensável para que se construa uma sociedade justa. Somente garantida essa autonomia é que podemos pensar o lugar da educação como instância de resistência e de transformação da sociedade.

Referências

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: Michael Whitman. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTELLO, Luis Antônio. MÁRSICO, Cláudia Teresa. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

PARTE 2

CURRÍCULO E CULTURA

CULTURA, CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Marcelo Oda Yamazato

Renata Maria Moschen Nascente

Introdução

Este capítulo é reflexo e resultado das discussões realizadas na disciplina Teorização da Escola Pública do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Dentre os diversos assuntos abordados em sua ementa, busca-se, neste texto, analisar a dicotomia entre a lógica emancipatória e a do mercado e as interfaces entre cultura, currículo e administração/gestão.

No Brasil, o mais recente processo de democratização se deu na década de 1980, pós regimes militares autoritários. Este desenvolvimento refletiu-se na educação escolar, de forma que se consolida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, tal discussão foi permeada por uma dualidade de projetos, uma disputa de significados na qual a direita se apropria de alguns termos, distorcendo seus significados, fenômeno que Dagnino (2002) denomina confluência perversa.

Entendendo projetos como formas de designar conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos, identificam-se dois: um da Nova Direita, que vem crescendo desde o pós segunda Guerra Mundial com o declínio do Estado de Bem-Estar Social; e, outro, democratizante, que vem se estabelecendo pela luta contra os regimes autoritários.

Esta dualidade é representada pelas dificuldades de entendimento e posicionamento, uma disputa de significados de referências comuns, porém com sentidos diferentes. Enquanto o

projeto da Nova Direita tem como um dos seus objetivos o encolhimento das responsabilidades sociais do Estado, transferindo-as para a sociedade, o democratizante busca o alargamento da democracia com base na criação de espaços públicos e abertura à sociedade (DAGNINO, 2002).

Com estes dois projetos de plano de fundo, a educação torna-se um privilegiado campo de disputa. Nessa disputa por hegemonia, a cultura e o currículo apresentam-se como forças produtiva e reguladora, respectivamente. Dessa forma, tais projetos expressam-se desde uma cultura dominante na sociedade até as estruturas que compõem e sustentam o sistema educativo, desde o centro até as pontas do sistema.

Este artigo começa discutindo as lógicas dos projetos da Nova Direita e o democratizante, buscando apresentar as disputas e confluências de significados. Em seguida, tomando a Teoria Crítica de Habermas - com base nos textos de Gomes (2007) e Mühl (2011) - como apoio para as concepções de educação em cada projeto, analisa-se a interface da cultura, currículo e gestão escolar frente à discussão anterior.

A dualidade e os significados em disputa

O projeto da Nova Direita destaca-se como uma articulação entre as ideias neoliberais e neoconservadoras, caracterizando-se como uma mescla entre princípios mercadológicos e valores sociais conservadores, tais como famílias tradicionalmente estruturadas e princípios religiosos fundamentalistas. Apple (2001, p. 62) explica que:

O neoliberalismo concebe o Estado como fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todas as suas formas de interação social é vista como eficiente e democrática. Por sua vez, o neoconservadorismo se guia pela visão de um Estado forte em algumas áreas, especialmente nas políticas relativas às classes, gênero e relações raciais, nos padrões, valores e condutas, e na

especificação do conhecimento que deve ser transmitido às gerações futuras. As duas posições não se sentam lado a lado com facilidade na coalizão conservadora.

Entretanto,

As contradições entre elementos neoconservadores e neoliberais na coalizão direitista são, porém, ‘resolvidas’, através de uma política que Roger Dale chamou de modernização conservadora. Tal política está engajada em: ‘simultaneamente ‘liberar’ os indivíduos para os objetivos econômicos enquanto os controla quanto aos objetivos sociais; na realidade, na medida em que a ‘liberdade’ econômica aumenta as desigualdades, ela provavelmente aumenta também a necessidade do controle social. Um ‘Estado pequeno, forte’, limita o arco de suas atividades transferindo para o mercado, o qual ele defende e legitima, tantas atividades ligadas ao bem-estar social (e outras) quanto possível. Na educação, a nova ênfase na competição e na escolha não está completamente difundida; em vez disso, ‘o que se pretende é o um sistema dual, polarizado entre [...] escolas orientadas pelo mercado e escolas mínimas’ (APPLE, 2001, p. 62).

Com esta Nova Direita, a participação é adjetivada como “solidária”, enfatizando o trabalho voluntário, adotando uma perspectiva privatista e individualista. A noção de cidadania segue o mesmo caminho, deixando de ter um teor político e coletivo, para se tornar uma conexão e integração do indivíduo ao mercado. Este passa a ser o “garantidor de direitos”, tornando-se uma instância substituta para a cidadania, na medida em que se torna símbolo das “virtudes modernas e o único caminho para o sonho latino-americano de inclusão no Primeiro Mundo” (DAGNINO, 2002, p. 156). Observa-se que, assim, a sociedade civil passa a servir o Estado.

Nesta concepção, tem-se o desmonte das mediações institucionais e políticas, de forma que os direitos se tornam parâmetros nas negociações de conflitos. Isto é, cada vez mais a distribuição de serviços e benefícios sociais toma o lugar dos

direitos e da cidadania. Com a progressiva adoção de medidas que incentivam a competitividade, padronização e a gradual transferência de responsabilidades do Estado para o mercado, completa-se a ideia da pobreza como denegação de direitos. Observa-se aqui mais uma expressão da confluência perversa, há uma inversão na forma de se reconhecer os direitos: se antes era considerado como indicador de avanço social, agora torna-se símbolo de atraso, impedindo as potencialidades modernizantes do mercado para com a sociedade e indivíduos (DAGNINO, 2002).

O projeto democratizante caracteriza-se pelo entendimento da democracia como uma cosmovisão, um produto social construído e como um processo educativo. Destacam-se dois pontos principais dessa ideia, o primeiro é que, como a democracia é uma invenção da sociedade - não é natural ao ser humano - ela deve ser ensinada e é necessário aprendê-la. O outro é que a democracia é autofundada, isto é, as mesmas pessoas que constroem as leis e normas também as viverão; a liberdade sempre requer ordem, porém, a única ordem que produz liberdade é a ordem autofundada. Como a democracia é uma cosmovisão, a forma de ensiná-la é criando condições para vivê-la e interpretá-la. Portanto, para gerar uma cultura de autonomia e de liberdade, os processos educativos cotidianos devem se orientar para este princípio, aprender cotidianamente a fundar e refundar a ordem. Além disso, é a sociedade civil que constrói o público, tal que o que faz um sistema público é ser alcançável, de igual maneira, para todos os membros da sociedade e contribuir em sua dignidade. (TORO, 2007)

No projeto democratizante busca-se ampliar a política, fortalecer o Estado e a democracia com base na criação de espaços públicos e participação da sociedade civil. Esta participação que se caracteriza pela partilha de poder, se efetivando nos processos de discussão e tomada de decisão, não apenas por meio de opiniões. Nele, a cidadania possui significado social e político, relacionada aos direitos humanos e dos cidadãos e adquire teor de uma visão e legitimidade na participação da própria definição do que é e o que se quer no e do sistema. Também deve-se enfatizar

que nesse projeto o Estado existe para servir à sociedade civil (DAGNINO, 2002).

Apple (2001, p. 63) sintetiza a dicotomia entre os projetos no que se refere à educação escolar:

Estas são as principais diferenças entre as tentativas democráticas de ampliar os direitos da pessoa sobre as políticas e práticas de escolarização e a ênfase neoliberal nas iniciativas de mercado e na privatização. O objetivo das primeiras é ampliar a política, para "revivificar a prática democrática arquitetando formas de ampliar a discussão, o debate e a negociação públicos". Elas estão intrinsecamente fundamentadas em uma visão de democracia como constituindo ela mesma uma prática educativa. A última, por sua vez, procura limitar a política. Quer reduzir toda a política à economia, a uma ética de "escolha" e "consumo". O mundo torna-se, em essência, um vasto supermercado.

Seguindo as linhas do projeto neoliberal e, em nome da democratização da educação, o Estado brasileiro tem assumido a responsabilidade pelo controle do sistema educacional, ao mesmo tempo em que descentraliza suas funções e a gestão das políticas públicas educacionais, adotando um novo papel, o de regulador e avaliador. Ocorre também a transferência da função de organização e gestão cotidiana das escolas para os níveis governamentais intermediários e locais. O Estado passa, dessa maneira, a investir em monitoramento dos sistemas educacionais por meio dos resultados das avaliações em larga escala.

Ao mesmo tempo, é possível observar a criação de espaços de fortalecimento da democracia, como conselhos municipais, colegiados, associações, que possibilitaram uma maior participação e fiscalização das ações governamentais. Objetivava-se uma redução da distância entre os discursos políticos e a prática efetiva de suas decisões. Entretanto, paralelamente, as parcerias com Organizações Não Governamentais - ONGs ilustram um paradigma do modelo neoliberal:

[...] são responsáveis perante as agências internacionais que as financiam e o Estado que as contrata como prestadoras de serviços, mas não perante a sociedade civil, da qual se intitulam representantes, nem tampouco perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras, ou perante qualquer outra instância de caráter propriamente público. Por mais bem intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas (DAGNINO, 2002, p. 150).

Desde o início deste século o projeto da Nova Direita vem se fortalecendo em diversos países, apoiando-se em valores nostálgicos e conservadores em um cenário mundial de muitas mudanças. Neste pacote somam-se políticas neoliberais econômicas que são intrinsecamente ligadas ao mercado e seus princípios. Do outro lado, o projeto democratizante - cauteloso em suas discussões - desacelera com o avanço do imediatismo proporcionado pelas novas tecnologias e fica ainda mais para trás na medida em que seus pilares caem numa confusão conceitual - a perversidade da confluência de significados - e já não se sabe qual a base do que se está defendendo e buscando.

Segundo Bourdieu (2005, p. 208), “os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar”. Os projetos compõem um conjunto de interesses, crenças e concepções de mundo e, conseqüentemente, ação política. Neste sentido, discute-se as disputas entre os projetos com base nas interfaces da cultura, currículo e gestão na educação.

Cultura, currículo e gestão

Para iniciar esta seção, faz-se necessário conceitualizar a forma que se concebe a educação no projeto da Nova Direita e no democratizante. Para isso, toma-se como base a teoria crítica de Habermas, como explicada por Gomes (2007) e Mühl (2011).

Segundo Mühl (2011), Habermas desenvolve sua teoria da modernidade confrontando a razão que predomina no mundo da vida (comunicativa) e a razão que orienta a ação sistêmica (instrumental). As duas se opõem e, ao mesmo tempo, são interdependentes. Assim, pode-se considerar o mundo da vida como um horizonte, um plano de fundo, de sentidos simbólicos aproblemáticos e que são constituídos pela humanidade no âmbito de um processo comunicativo não coercitivo. Já o mundo sistêmico “é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social” (MÜHL, 2011, p.1039).

Ao explicar a crise na modernidade, Habermas afirma que esta decorre do “processo de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, de modo que fica evidente a instrumentalização do mundo da vida e a restrição sistemática da comunicação através dos processos de violência estrutural” (GOMES, 2007, p.43). Para Habermas, o potencial emancipatório da razão ainda não se esgotou, mas foi obscurecido por sua instrumentalização, como explica Gomes (2007):

[...] a razão moderna sofreu uma espécie de reducionismo, na medida em que esta foi restringida à sua dimensão científica [...] Reduzir a razão aos seus aspectos cognitivos e instrumentais significa que as outras dimensões da racionalidade como a ética e a estética ficam eclipsadas, dificultando a formação de consensos verdadeiros que se motivam racionalmente. Com a colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, a ação comunicativa fica enfraquecida, e se sobrepõe à ação estratégica do mundo sistêmico fundado na coerção do domínio do dinheiro e do poder (GOMES, p. 64).

Segundo Mühl (2011), a educação é intimamente atrelada ao mundo da vida e sofre os efeitos do mundo sistêmico, que possui mecanismos de regência e controle, tais quais “o meio dinheiro, que rege o sistema economia, e o meio poder, que exerce a regulação do sistema político. Será através desses dois meios que o sistema fará

suas tentativas de manter o controle social e a manipulação do mundo da vida” (MÜHL, 2011, p.1039). Para Habermas, a escola é uma instituição central no processo de incorporação da racionalidade sistêmica dominante, pois ela “educa para a subserviência, reforça o controle e produz, em última instância, a própria violência” (MÜHL, 2011, p.1040).

Assim, no âmbito dos dois projetos já citados, no democratizante, busca-se uma educação emancipatória, tal que, para Habermas, a emancipação pressupõe uma ação voltada ao entendimento, baseando-se “na capacidade da humanidade de alcançar consensos racionais através do processo de argumentação” (GOMES, 2007, p. 61). Dessa forma,

[...] a emancipação é inerente à comunicação, de modo que seja necessário desenvolver projetos educativos que privilegiem, consensualmente, o fortalecimento da competência comunicativa dos educandos, a fim de torná-los competentes para o enfrentamento dos desafios do nosso tempo (GOMES, 2007, p 21).

No projeto da Nova Direita, busca-se a hegemonia do sistema sobre o mundo da vida, isto é, “a dominação sistêmica se torna efetiva na educação pela crescente influência da ideologia tecnocrática, implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal” (MÜHL, 2011, p.1040).

Como apresentado, observa-se que o projeto de sociedade da Nova Direita se alavanca e passa a ser dominante, tal que pensar em termos de hegemonia permite tomar como ponto de partida a existência de um todo que satura a existência social baseado em práticas complexas e intensamente variadas, que têm intenções de dominação, que definem a sociedade.

Segundo Williams (2005, p. 217), a hegemonia é um:

[...] corpo completo de práticas e expectativas [...] É um conjunto significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das

pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida [...] Mas este não é em nenhum sentido um sistema estático.

Nesse sentido, a hegemonia permite-nos observar as necessidades de uma classe dominante e do modo de produção vigente. Williams (2005) também explica que existem formas de alternativa e de oposição no interior de uma cultura dominante, que se encontram na cultura residual e na emergente. Na primeira estão os significados e práticas residuais de formações sociais precedentes e que continuam a ter algum sentido. Na segunda são os novos significados, valores e práticas que são criadas continuamente.

A cultura dominante não é passiva em relação à tais formas alternativas e de oposição, de forma que, como explica Cevalco (2003, p. 126),

A forma dominante nunca é estática: prevê mecanismos constantes de incorporação e reprodução de formas. Os mecanismos de incorporação são fundamentais para a manutenção do sistema dominante: cada vez que surge algo que possa desestabilizar essa ordem, isso é combatido e, muitas vezes, adaptado ao sistema vigente. Instituições como a família, a escola e os modos preponderantes de organização do trabalho estão entre os principais agentes de transmissão das formas dominantes

Neste entendimento, a hegemonia contrapõe-se à lógica do paradigma cultural estruturalista, no qual o homem é visto como efeito de estruturas e a cultura é tida como a manifestação de dados estruturais da sociedade. Como Cevalco (2003) coloca, trata-se de um paradigma culturalista, no qual o homem é agente de modificação social e a cultura é como um todo social.

Nessa lógica, apresenta-se o materialismo cultural, no qual a cultura é concebida como força produtiva, que busca a produção material das ordens sociais e políticas que mantém a estrutura socioeconômica e modos de produção. O caráter material da

produção da ordem política e social é a produção dos artefatos visíveis de uma classe dominante caracterizando a produção de uma ordem cultural. O materialismo cultural busca “definir a unidade qualitativa do processo sócio histórico contemporâneo e especificar como o político e o econômico devem ser vistos nesse processo” CEVASCO (2003, p. 114). Com explica a autora:

Para o materialismo cultural, a linguagem e a comunicação são forças sociais formadoras, em interação com instituições, formas, relações formais, tradições. Trata-se de uma teoria da cultura como um processo produtivo, material e social e das práticas específicas (as artes) com usos sociais de meios materiais de produção. Além dos significados estabelecidos, o materialismo cultural busca ver no presente as sementes do futuro, de novos significados e novos valores que podem anunciar uma nova ordem social. Nesse sentido, é um dos recursos para o que Williams chama de ‘uma jornada de esperança’ (CEVASCO, 2003, p. 116).

Do projeto institucional e de sociedade - tanto o da Nova Direita quanto o democratizante - como forma de configurações de cultura, concepções de mundo e, logo, orientação da ação política, o currículo escolar é um aspecto de grande relevância. Como explica GIMENO SACRISTÁN (2013, p. 20) “A própria lógica da ‘educação para todos’ exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido”.

O currículo desempenha algumas funções chave no sistema escolar de um país, em especial a organização, unificação e regulação dos conhecimentos escolares. Define tempo, espaço, conteúdo e método da escola; o quando, onde e como da educação. Com a ordenação do conteúdo e tempo escolar - os níveis, exigências para avançar aos graus sucessivos -, têm-se a demarcação do desenvolvimento escolar dos estudantes. Além disso, ao definir os espaços e criar formas de classificar os sujeitos, torna-se também um regulador das pessoas.

Como afirma GIMENO SACRISTÁN (2013, p. 19):

Tudo isso [regulação do conteúdo, distribuição de períodos, delimitações das disciplinas e suas referências], como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz. [...] o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. [...] Assim, ficava estabelecida a estrutura essencial da prática educativa da escolaridade moderna que seria realizada por docentes e estudantes.

Segundo Popkewitz (1994), o currículo é uma forma de regulação social historicamente formada e politicamente sancionada, tal que a “organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o ‘eu’ (p.174). O currículo cria regulação em dois diferentes níveis. O primeiro é o da definição dos conhecimentos, a escolha sobre qual conhecimento é mais válido. O segundo está no processo de escolarização que corporifica formas particulares de agir e compreender o seu “eu” e o mundo, isto é, “aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar” (POPKEWITZ, 1994, p.192).

O entendimento do currículo, numa primeira interpretação, apresenta seu cunho regulador, transfigurando-se em formas e expressões que impõem limites e estruturam um sistema escolar. Além disso, há que se compreender como sua natureza reguladora molda e atua dentro de um projeto de sociedade, qual o sentido das decisões e para quais fins.

Uma das mais nítidas estruturas do currículo são os conhecimentos escolares tidos como oficiais e sua divisão em disciplinas. Além de serem critério essencial - as notas - para o sucesso escolar, ajudam a explicitar uma concepção de mundo, um projeto de sociedade, que, como coloca Chervel (1990, p. 180):

Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

Chervel (1990, p. 184), em seus estudos sobre as disciplinas, identifica que o sistema escolar possui uma função dupla na sociedade que é a de formar “não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”.

Considerando que há um referencial teórico anterior a qualquer estudo/investigação, deve-se observar que no currículo existe uma concepção do sujeito a se formar numa sociedade - numa cultura -, de forma que implica em escolhas e opções de interesses que fazem parte de um modelo de sociedade pretendido. Assim, a discussão sobre o currículo não é, essencialmente, uma questão técnica. Como Popkewitz (1994, p.194) sintetiza:

[...] o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são reguladoras. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social.

Com este entendimento, percebe-se que o currículo é um território de conflitos e coexistência de discursos. Nesta disputa de projetos dentro da educação, toma força o projeto neoliberal. As crises econômicas têm sugerido problemas estruturais na formação de mão de obra, que se apresenta incapaz de acompanhar as mudanças nos meios de produção; assim, os olhos do mercado tornam para a educação e convertem problemas econômicos em problemas educacionais. Neste movimento, a lógica do mercado passa a exportar modelos e paradigmas dos campos da administração de empresas e economia para a educação.

A responsabilidade pelos resultados insatisfatórios da educação escolar pública aferidos pelas avaliações externas, é atribuída, majoritariamente, à gestão escolar, que passa a ser um dos focos do debate público e político. Segundo Silva Júnior (2015), baseando-se em Barroso (1995), há uma fragilidade teórica na tentativa de distinção entre administração e gestão, de forma que o que importa é o sentido ético da ação administrativa. Entretanto, ao consultar as fontes tradicionais de administração escolar, o autor afirma a “ausência de conceitos e categorias que se apoiassem na distinção [...] entre público e privado” (SILVA JÚNIOR, 2015, p.23). Dessa forma, o autor continua:

Todo o arcabouço teórico da ‘ciência da administração’ [...] foi construído tomando-se como referência empírica as situações das organizações privadas. [...] A importação para ambientes de administração pública de práticas de administração privada viabiliza a circulação no espaço público dos critérios, valores e interesses a que essas práticas se reportam (SILVA JÚNIOR, 2015, p.23).

Silva Júnior (2015, p.24) também explica que no imaginário coletivo, “gestão significa gestão empresarial, o que leva ao embotamento da produção do significado de gestão educacional e à mercadorização de seus critérios de ação”. Assim, a lógica econômica tem historicamente prevalecido como critério de avaliação da gestão escolar.

Segundo Lima (1998), na década de 1960, o otimismo pedagógico centrado em torno da escola foi confrontado com a chamada crise da educação, com as manifestações estudantis e os sociólogos reprodutivistas que denunciavam importantes mecanismos de reprodução econômica e social por meio da educação escolar. Assim, a problemática da igualdade de acesso associou-se à da igualdade de oportunidades de sucesso, tal que o tema da participação estudantil ganhou dimensão política e passou-se a reclamar por escolas democráticas. Dessa forma,

ocorreu uma ruptura com a tradicional concepção instrumental da administração escolar, que ganhou novas dimensões:

No domínio da administração insiste-se na descentralização e na participação, na desburocratização e na flexibilidade, no controlo e na fiscalização democráticos, na justiça e na equidade de tratamento - em suma, rompe-se com a tradicional concepção instrumental da administração, exigindo-se-lhe que passe não só a estar ao serviço da escola democrática, mas também que constitua um factor de democratização e um elemento central na educação democrática dos educandos. A administração e o governo das escolas penetram profundamente na Pedagogia, concluindo-se que são elementos integrantes do currículo escolar [currículo oculto] (LIMA, 1998, p.147).

Nesse sentido, observa-se que a administração da educação se tornou tema central de ambos os projetos, explicitando o conflito entre os projetos da Nova Direita e o democratizante. Aspectos como a descentralização da gestão, a autonomia escolar, o reforço do controlo por meio de avaliações, gestão democrática, participação, entre outros; destacam-se nesse debate, como coloca Barroso (2005, p. 726):

Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas).

Verifica-se, novamente, uma confluência perversa (DAGNINO, 2002) de significados. Pelo prisma do materialismo cultural observa-se que a forma dominante de estruturação de

significados e valores - no caso, a política neoliberal - incorpora e recontextualiza conceitos das formas emergentes e residuais - a democracia como uma cosmovisão. Assim, é adotado um discurso institucional ambíguo que funciona para ambos os lados, de forma que mantém e fortalece-se a estabilidade do sistema dominante.

O currículo e a gestão tornam-se ferramentas de um projeto institucional que toma como ética a lógica do mercado, entendendo a base do sucesso do sujeito como sendo a competitividade. Thiesen (2014, p.196) afirma que o currículo escolar “constitui um instrumento técnico com força política capaz de materializar, na escola, as aspirações sociais e econômicas mais amplas”. Também nesta linha, Apple (2001, p. 65) coloca que:

[...] em uma sociedade conservadora, o acesso aos recursos privados da sociedade (e, lembrem-se, a tentativa é de tomar privados quase todos os recursos da sociedade) depende muito da capacidade de pagamentos da pessoa. E esta capacidade depende de a pessoa ser alguém do tipo empreendedor ou eficientemente ambicioso.

Na lógica gerencialista, a autonomia proporcionada às instituições educativas subordina-se à regulação das avaliações, que passam a controlar a formação do estudante desde o início da escolarização. O discurso da Nova Direita explicita-se nas noções de *accountability* e meritocracia, tal que as aprendizagens são medidas por meio de avaliações padronizadas de conhecimentos escolares tidos como necessários para a formação de um cidadão.

Por fim, voltando à Habermas, segundo Mühl (2011), com a colonização do mundo da vida pelo sistema e pela crescente influência da ideologia tecnocrática, a educação é transformada em mercadoria, de forma que passa a ser valorizada por critérios do mercado, como lucratividade, eficiência e competitividade, perdendo seu valor social. Isto é, a educação vira um “recurso de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma

visão social e política” (MÜHL, 2011, p. 1041). Segundo o autor, para Habermas:

O sistema realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar, na esfera cultural, fazendo com que esta, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica. Dessa forma, assuntos culturais e tradições, bases da educação, que se constituíam previamente em condições limítrofes para o mundo sistêmico, acabam sendo incorporados à área do planejamento administrativo (MÜHL, 2011, p. 1040).

Assim, com base em uma cultura dominante, com força produtiva, apresentam-se projetos de sociedade e de cidadão que disputam mais espaço no meio público, e que se expressam, dentre outras formas, no currículo escolar e suas estruturas. Sua prática é sustentada pela administração, isto é, pela racionalização dos recursos e coordenação das pessoas. Seu resultado poderá, ou não, ser avaliado, explicitando-se. Desta forma, este projeto intenta-se numa continuidade ou emancipação da cultura dominante, do *status quo*.

Considerações finais

Em Tempos Modernos de Charles Chaplin (1936) foi retratada a passagem da produção artesanal para a industrial em série, baseada na divisão do trabalho. De forma caricata foi criticada a busca inexorável pelo lucro e, também, foi ilustrado o esvaziamento do propósito no trabalho. A organização do trabalho fragmentada, bem representada pelas linhas de produção fordistas, buscava a maior eficiência possível pela padronização e na realização de cada tarefa específica pela especialização do trabalhador em tal atividade. A concentração do poder e gestão da fábrica eram fortemente hierarquizadas e autoritárias, com um foco

excessivo no controle do trabalho, restringindo a autonomia dos funcionários para que ocorresse o mínimo de erros possíveis.

Atualmente, neste primeiro quartel do século XXI a lógica de mercado se modificou e vem invadindo e se apropriando de outras áreas e campos de conhecimento. O mercado agora busca profissionais mais flexíveis, polivalentes. Se antes esperava-se um trabalhador especializado apenas numa área, hoje eles devem ter a capacidade de adaptação e aprendizagem para desdobrarem-se de acordo com as necessidades do trabalho e mercado. A estabilidade empregatícia se torna exceção e mudar - propositalmente ou não - de emprego torna-se corriqueiro. Nesse sentido, faz-se da educação escolar um holofote no empenho para a adaptação aos novos tempos, ganhando força a ideia das competências e habilidades para este século.

Dessa forma, é marcante o discurso na educação que defende a autonomia da escola, a gestão democrática e a participação. Pouco a pouco, os discursos dos projetos da Nova Direita e o democratizante convergem. Entretanto, cada vez mais observa-se que alguns pressupostos e práticas vão na direção contrária do que é explicitamente dito. O sistema invade o mundo da vida e a lógica do mercado desfigura a educação emancipatória quando assume que seu fim é tão somente a formação de um trabalhador adequado às exigências do mercado, um sujeito economicamente produtivo, eficiente, competitivo e consumista.

A tendência do *status quo* é sua estabilidade, de forma que, partindo de uma cultura hegemônica - no caso, baseada no capitalismo, no consumismo e competitividade - têm-se um rascunho de sociedade. Tal esquema tem o sistema escolar - definido em grande parte pelo currículo - como ponto chave. Sua sustentação se dá pelas formas de administração, suas práticas, o cotidiano. Assim, fecha-se um ciclo, tal que, com base na formação de novos sujeitos, volta-se à cultura, suas formas, expressões e valores, que retroalimentam a cultura que concebeu o projeto. Portanto, como partir *desde* a lógica da educação para as escolas numa sociedade regida pela lógica do mercado?

Referências

- APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido?** In: APPLE, Michael Whitman. Política cultural e educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 8, n. 1, p. 33-56, 1995.
- BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, 2005.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos** [Filme]. Nova Iorque: United Artists, 1936.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & educação, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.
- DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**. Florianópolis/SC, nº 5, p. 139-164, outubro de 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.
- GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas, Alínea, 2007.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar.** Um estudo da escola secundária em Portugal. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1998.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**, v. 4, p. 173-210, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA JR., Celestino Alves da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil.** Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

TORO, José Bernardo. **Educacion para la democracia**, 1999. Disponível em: <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**, n. 66, p. 209-224, 2005.

CURRÍCULO, CULTURA E AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO

José Roberto Almeida

Este capítulo refere-se a uma análise acerca de como o currículo pode estar ligado à cultura, ser perpassado ou até influenciado por ela. A opinião corrente entre a maior parte dos autores citados no decorrer deste trabalho é que o sistema escolar atravessa uma crise, que se caracteriza pela ausência daquilo que mais marca uma sociedade plural: o humanismo.

O que se observa nos dias de hoje é uma sociedade tecnocrata e pragmática ou até mesmo desinteressada – da maior parte dos valores tão caros às gerações que por este mundo passaram antes de nós, lutaram para alcançar. Esses valores formaram a base de conhecimentos necessários para a ideia que se imaginava de como deveria ser a cultura humana. É interessante observar que quanto mais rígidas as formas de burocracia, mais elas desejam formar via escola trabalhadores que sejam ágeis e que estejam cada vez mais abertos a todo tipo de mudança determinada pelo sistema. Portanto, o ser humano tem que estar sempre disponível a flexibilizar-se segundo as determinações do sistema, sendo por este “moldado”. O ser humano tem alguma dificuldade de adaptar-se a instituições e sistemas que vivem sendo constantemente mudados e reprojitados, uma vez que estas atendem o que determina o mercado, sem levar em conta os anseios dos indivíduos.

Dentro desta ideia de flexibilidade, o caráter é o que mais sofre os impactos gerados sobre si, já que ele representa o valor ético que damos aos nossos desejos e desta forma molda nossas relações com os outros. Assim, a expressão do caráter vem de dentro, mas quando o ser humano é submetido à pressão externa, as mudanças que disso podem surgir não são agradáveis e se manifestam no plano coletivo. O caráter é a manifestação do ser, as determinações externas estão mudando a sociedade para valorizar o ter, e em um

mundo capitalista, o ter é mais propagado, já que o mercado precisa vender ideias de sucesso e a necessidade de possuir bens, pois quanto mais se tem, mais se é reconhecido. Aos olhos da sociedade uma pessoa se torna “invisível”, se possui baixo nível educacional, e, especialmente, se ocupa postos de trabalho mais modestos. A propaganda está aí para vender a imagem de que todos podem alcançar o sucesso. Basta querer. Mas as coisas não são bem assim. Os trabalhadores são submetidos a vários tipos de mudanças e o grande laboratório onde isso começa a acontecer é a escola, ali a sociedade deve ser reproduzida em menor escala, mas com os mesmos anseios e possibilidades pregados pelo discurso do mercado. Essa reprodução da sociedade inicia o processo de exclusão da maioria em benefício da minoria. Assim,

[...] mercadorias e propaganda são duas faces da mesma compulsão de criar novas necessidades em muitos e dar a poucos a possibilidade de satisfazê-las (CEVASCO, 2003, p.12).

É a pressão exercida pelas necessidades do mercado somada ao avanço da tecnologia que conduzem a escola, seja pelo currículo ou pela prática, a iniciar o atendimento de tais demandas, mas isso gera o aumento da desigualdade entre os indivíduos e reforça as diferenças de todo tipo. Então, para haver o predomínio do capital sobre o trabalho e dos poucos poderosos sobre a maioria, o sistema escolar tem valorizado a matemática, as ciências naturais e o conhecimento de várias línguas modernas, em detrimento das disciplinas da área de ciências humanas, já que estas provocam reflexão e levam o ser humano a contestar a sua própria situação, algo indesejável para o sistema.

O velho lema da educação progressista do início do século, que sustentava a necessidade de que a escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar, selecionando nesse os saberes que lhe são mais úteis (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.33).

O ritmo alucinante de mudanças faz com que a educação tenha que se desenvolver em uma velocidade similar, visando a obtenção de resultados, que a façam ser conduzida por um caminho determinado pelo Estado-Mercado. Além disso, o avanço tecnológico ajuda a criar uma rotina de impulsos e realizações de curto prazo, tirando da sociedade a possibilidade de formar hábitos, gerando pessoas despreparadas para entender como são manipuladas ou as dificuldades dos outros. Desta maneira, o ser humano é lançado a uma existência de irracionalidade, na qual o coletivo é sobrepujado pelo individualismo.

Assim, com a transformação da escola em local onde a sua gestão e suas práticas docente e discente estão voltadas à valorização de resultados, o que se pode observar são os efeitos malévolos causados por essas determinações, já que incentivam a competição, mas muito raramente a cooperação. Dentre tantos pontos negativos existentes neste sistema, pode-se mencionar a ampliação da pressão sobre os professores e alunos para a obtenção dos mencionados resultados, sendo estes expressos de forma quantitativa, uma vez que para Thiesen (2014, p. 194):

[...] o conceito de qualidade fica reduzido aos índices de uma prova padrão, a elevação dos índices induz ao mascaramento da realidade (falsa qualidade); superficializa-se e desvaloriza-se a atividade avaliativa - elemento fundamental do processo de aprendizagem; ampliam-se as desigualdades sociais: reduz-se a dignidade e a autonomia dos docentes: mina-se a motivação intrínseca dos docentes; reduzem-se as possibilidades de uma ação docente criativa e original em função da padronização; fragiliza-se o clima de confiança entre professores e estudantes.

As exigências de flexibilidade e adaptabilidade a que são submetidos os profissionais da educação e os docentes podem gerar uma série de problemas visualizados hoje nestes dois grupos, com situações que vão da ansiedade à depressão, entre outros tipos de distúrbio. Da mesma maneira, as disciplinas, os processos de

avaliação e gestão escolar também têm que se adequar às determinações superiores. Assim, vemos que uma pequena parte da sociedade progride do ponto de vista econômico, enquanto a maioria permanece estagnada, sem perspectiva de avanço, tanto do ponto de vista material como social. Quando estas situações vão para o âmbito escolar, o que se pode observar é um monólogo, já que as determinações mercadológicas são impostas, aceitas, mas não são contestadas, enquanto os profissionais da educação e os docentes não têm suas vozes ouvidas. Só com um diálogo, onde haja respeito ao outro é que se poderá dizer que estaremos inseridos em uma sociedade e em um sistema escolar verdadeiramente democráticos.

As disciplinas escolares se caracterizam como formas de organização e divisão do conhecimento, uma prática voltada ao atendimento de demandas didáticas, metodológicas e culturais, sendo uma construção social e por isso, mudadas com uma certa frequência, inclusive para atender as necessidades impostas por questões de mercado, algo que podemos comprovar na atualidade, período em que entre outras coisas a escola visa formar mão de obra qualificada e potenciais consumidores. Questões como estas podem ser analisadas pela distância existente entre a teoria e a prática dentro do saber escolar, sua maneira de ser administrado e, também, pela forma como se comporta a sociedade na luta por um país mais justo e democrático.

Para analisar tais concepções, surgiram nos Estados Unidos os estudos de gestão educativa, que passaram a observar como as questões culturais e as demandas do mercado são levadas em conta na hora de se pensar o currículo. Algo que podemos ver com clareza na obra de Apple (2001).

Por outro lado, no que se refere América Latina, o tom é diferente, uma vez que além de poucos estudos existentes na área, pode-se observar a importação de material dos Estados Unidos e da Europa, algo que não é visto de forma positiva, pois, segundo Oplatka (2016, p. 267): “[...] é improvável que nosso conhecimento

no campo da gestão educacional seja universal”¹. E a ideia se completa com a seguinte afirmação:

Os contextos específicos dos países latino-americanos exigem a adoção de visões teóricas e abordagens conceituais que diferem daquelas utilizadas nas nações anglo-americanas (OPLATKA, 2016, p.267)².

As diferenças culturais entre as nações latino-americanas e os países de origem anglo-saxã são muito acentuadas. A forma como as nações da América Latina foram colonizadas deixou marcas profundas na formação de cada povo. Após o processo de independência destes países, eles caíram na área de influência da Inglaterra e depois da Primeira Guerra Mundial, dos Estados Unidos. Muito disso se confirma nos anos de Guerra Fria, em que a maior parte dos países latino-americanos vivia sob ditaduras militares, excetuando-se a Costa Rica, que havia extinguido o seu exército e passado a investir mais recursos em melhorias no setor da educação.

Apesar de um passado comum, não podemos negar a existência de diferenças, mesmo dentro do que se convencionou por motivos econômicos chamar de América Latina, Oplatka (2016) aponta, por exemplo, a diferença entre as funções exercidas por um diretor no Brasil e em nações de língua espanhola.

Sendo o desempenho escolar um problema comum aos países latino-americanos, o escritor sugere:

Em outras palavras, os pesquisadores de gestão educacional que moram e trabalham na América Latina devem desenvolver programas de pesquisa e uma base de conhecimentos compatíveis com o que é respeitado e considerado "eficaz" na cultura e tradição latino-americanas. Além disso, eles devem rejeitar ideologias

¹ [...] es poco probable que nuestros conocimientos en el ámbito de la gestión educativa sean universales.

² [...] los contextos específicos de los países latinoamericanos requieren la adopción de visiones teóricas y enfoques conceptuales que difieran de aquellos utilizados en la naciones anglo- americanas.

estrangeiras e soluções importadas para problemas de gestão educacional enraizados em narrativas históricas locais e contextos sociais (OPLATKA, 2016, p.266)³.

Com essas afirmações, Oplatka (2016) defende, de certa maneira, a ideia de que o currículo e a forma de administração escolar que deveriam ser realizadas aqui teriam que levar em consideração a história, os problemas econômicos e sociais e deixar de importar conhecimentos de outras sociedades que vivem uma realidade distinta e distante da que aqui encontramos. Que ao achar meios próprios, baseados em sua realidade, as nações latino-americanas conseguiriam não só produzir mais teoria sobre o sistema escolar, mas também, obteriam uma melhora significativa na forma de fazer este sistema funcionar, enriquecendo a cultura transmitida pela escola e a busca por igualdade, equidade e justiça social por parte dos principais interessados: os estudantes.

Oplatka (2016) propõe que os estudiosos da administração escolar mergulhem nos temas latino-americanos, sem se preocupar em importar práticas desenvolvidas em nações acostumadas a dominar cultural e economicamente. Essa importação de teorias e práticas de outras nações tende a confirmar esta dominação, ou dito de outra forma:

[...] às vezes tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia: em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade” (GIMENOS SACRISTÁN, 2013, p.17).

Às vezes importar significa muito mais complicar que corrigir determinados problemas.

³ En otras palabras, los investigadores en gestión educativa que viven y trabajan en América Latina debieran desarrollar programas de investigación y una base de conocimientos que sean compatibles con lo que se respeta y considera ‘efectivo’ en la cultura y la tradición latino-americanas. También, debieran rechazar las ideologías foráneas y las soluciones importadas para los problemas en gestión educativa enraizada en las narrativas históricas locales y en los contextos sociales.

Para Gimeno Sacristán (2013) o currículo tem a sua importância, em especial para regular o que se ensina e se aprende, uma vez que se trata de um processo que tem a função de organizar tais ações, separando as disciplinas na tentativa de possibilitar o desenvolvimento escolar, conduzindo os estudantes rumo a um possível progresso. Assim, o currículo não está desenhado para limitar o trabalho do professor e o aprendizado do aluno, já que se isso acontecer teremos caminhado rumo ao fracasso.

Segundo Gimeno Sacristán (2013, p.23), “devemos avaliar o sentido do que se faz e para que o fazemos”. Uma vez que ensinar é propor signos, visando facilitar o domínio do conteúdo e a aprendizagem por parte dos alunos e que o currículo, como já dito, tem a função de regular, é preciso saber: “A serviço do que ou de quem está esse poder regulador e como ele nos afeta?”

Já que o currículo afeta toda a comunidade escolar, sendo uma “expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.24), também é preciso responder a serviço do que ou de quem se encontra dito currículo e o fazer escolar, e aí é que entram as demandas do mercado e a dominação cultural exercidas pelas nações desenvolvidas, que querem que os países em desenvolvimento usem o sistema escolar para formar consumidores acima de tudo.

Assim, temos a contradição entre o que se deseja e aquilo que se preconiza quando se diz que a educação visa entre outras coisas emancipar os alunos, na busca por uma sociedade mais justa, harmônica, respeitosa, tolerante, democrática e que ajude na melhoria de suas condições sociais, econômicas e culturais. Com o domínio de interesses externos à educação, o que se tem é um sistema que serve apenas para reproduzir o que é mandado. Se houver algum tipo de falha, há que se buscar um culpado, já que para atender às demandas “necessárias”, deve-se aliar “currículo com boa prática e os bons resultados” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.24).

Entretanto, os processos de ensino e aprendizagem deveriam ser voltados para o enriquecimento e a ampliação do horizonte cultural, permitindo ao estudante uma participação efetiva na sociedade em que vive. Porém, o que se tem visto nos últimos tempos, com o domínio do neoliberalismo, é justamente o contrário, ai invés de uma educação democrática, na qual os principais interessados, pais, alunos, e professores, possam participar ativamente, o mercado é que tem determinado a formação de consumidores em potencial, aumentando o abismo que separa as classes baixas das mais abastadas, reforçando e legitimando todos os tipos de desigualdades, sejam econômicas, sociais, étnicas ou de gênero. Desenvolve-se a partir disso uma sociedade “anestesiada”, na qual impera o individualismo e toda manifestação de preocupação que valorize o ter, com o ser sendo colocado em segundo plano. Assim, os currículos dominantes têm servido para a valorização de uma cultura determinada por aqueles que detêm o poder econômico e, conseqüentemente, decidem como estes conteúdos devem ser trabalhados para a manutenção e ampliação do *status quo* vigente.

Segundo Castello e Mársico (2007, p.89), a ideia de cultura, que sempre está ligada à de currículo no plano escolar, vem do latim *cultura*, um derivado de *colere*, cujo significado seria ação de tratar ou cultivar, se referia inicialmente a ações ligadas à agricultura. O vocábulo *colere*, também se relaciona aos deuses que protegiam os habitantes do campo, de onde vem a ideia de culto, palavra que tanto pode significar adoração quanto pode se referir ao “homem elegante e moralmente desenvolvido”. Com o avanço do tempo o vocábulo passou a ser usado para se referir ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais.

Hoje a definição de cultura se tornou muito ampla, difundida e variada, além de difícil, já que é um termo que pode ser estudado e analisado sob vários pontos de vista e para defini-lo seria mais prudente escolher apenas uma entre tantas variantes.

A partir do avanço do neoliberalismo, o que se viu crescer foi uma vertente de poder autoritária, na qual manda quem pode, os

demais devem apenas obedecer, e isso pode ser comprovado com o avanço de ideias consideradas retrógradas se pensamos por um viés democrático, assim descrito: “Na cartilha conservadora, o patriotismo convive com a ‘ideologia de um mercado livre, com a defesa dos valores familiares e com o ataque aos socialistas e minorias’” (CEVASCO, 2003, p.105).

Hoje a ideia de liberdade está muito mais ligada ao mercado e ao capital, sendo lentamente olvidada do ponto de vista político, humano e social. Por outro lado, não se pode perder a esperança de que algo possa ser feito com base na própria cultura. Se esta vem de cultivar, derivada por sua vez de *colere*, há uma relação também com colher e colheita. A cultura também é um campo de batalha no qual se luta por mais ações que visem a libertação e a possibilidade de manter as diferentes vozes sendo ouvidas. Autores de pensamento marxista acreditam que a cultura é parte da estrutura ideológica montada com base em outras estruturas, assim ela “está incrustada em instituições”, a escola sendo uma delas, possibilitando “a reprodução das relações de produção” (CEVASCO, 2013, p.108).

A escola deveria ser uma instituição na qual a prática de ideias coletivas serviria ao “desenvolvimento social, como os sindicatos, os partidos políticos e os movimentos cooperativos - são consideradas, como vimos, uma realização da criatividade” (CEVASCO, 2013, p.110). Se essa situação se concretizasse dentro das escolas, haveria mais flexibilidade na organização social, o que poderia gerar o bem comum e o enriquecimento cultural por parte de todos, algo similar a um idealismo prático, não uma utopia que com os tempos atuais parece estar cada vez mais distante. A cultura é uma atividade humana que não deve ser vista como marginal simplesmente por vir de algum grupo menos favorecido. Todos os grupos humanos estão imersos em algum tipo de componente cultural, o que muda são as formas de fazer esse saber e de propagá-lo. O que se discute é como o mencionado conceito foi apropriado por um pequeno grupo e este determina o que é ou não cultura, segundo seu ponto de vista. Isso acaba influenciando até

mesmo na criação dos currículos escolares e na maneira como devem ser tratados e trabalhados diante da comunidade escolar, visando atender o que é imposto pelos que possuem poder para tal.

O que se observa é a dominação cultural por fatores econômicos, isso é o que tem servido para ditar o que é cultura erudita e o que é marginalizado culturalmente. A luta em torno dessas questões só pode ser resolvida por meio de um processo educativo que valorize as diferentes concepções culturais, no qual o ser humano seja visto como é, diante de suas aptidões e ações, sem juízos etnocêntricos, já que todos carregamos diferentes concepções de mundo. O mais importante seria olhar o outro como tal, não como um estranho, substituindo a alienação pela alteridade. Podemos entender que aqui se discute a cultura como aquilo que serve para humanizar, já que a ideologia tem feito o papel contrário nesta dialética, como se estivéssemos discutindo a diferença entre civilização e barbárie, o que civiliza ou barbariza e como se chega a tal conclusão.

Quando andamos pelos caminhos das questões ligadas à educação e como estas são determinadas pelas políticas que influenciam a cultura, vemos que existe certa tradição no sentido de selecionar conteúdos e de certas formas de imposição de cima para baixo, mas não se pode ignorar que dentro da constituição de um currículo existem “conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2001, p.53).

Tampouco se pode ignorar o fato de que cultura e educação são dois processos complementares. Ambos são impulsionados por diferentes forças e estas comandam tudo o que se refere a currículo, ensino, aprendizagem, avaliação, administração e todos os fatores que formam o entorno das discussões sobre o sistema escolar. A partir destas questões podemos averiguar como se consolidam os processos de dominação e subordinação dentro dos contextos culturais e sociais encontrados na escola. “Assim, forma e conteúdo culturais funcionam como elementos distintivos de classe”

(APPLE, 2001, p.54). E isso acaba por subordinar os menos favorecidos neste sistema perverso chamado neoliberalismo.

Os que dominam, acabam por apropriar-se do capital econômico e cultural, mantendo também sua hegemonia política e social, com isso as mudanças não acontecem e o que vemos é um aumento do poder dos conservadores e a ampliação dos efeitos nefastos causados pela supremacia econômica sobre as classes mais baixas. Quando ocorrem mudanças, são aquelas já mencionadas, que visam a manutenção do poder da classe dominante. Assim, o que se vê é um “movimento de eugenia popular e de suas noções de hierarquias de raça, gênero e classe” (APPLE, 2001, p.58). O problema a se pensar seria como o currículo influencia a aprendizagem e perpetua o domínio dos mais fortes.

Já que “grupos poderosos no governo e na economia, e dentro dos movimentos sociais ‘populistas autoritários’, têm redefinido – frequentemente em termos muito retrógrados – os termos do debate em educação, bem-estar social e outras áreas do bem comum” (APPLE, 2001, p.60).

Vivemos um momento histórico que mescla o neoliberalismo e neoconservadorismo, como já expusemos anteriormente, e a comprovação disso se dá segundo Apple (2001, p. 61), mediante os:

Ataques cada vez mais eficazes ao currículo escolar em razão de seu ‘viés’ antifamília e antilivre empresa, por seu humanismo secular, por sua falta de patriotismo e por sua negligência em relação aos conhecimentos e ‘valores da tradição ocidental’ e do ‘conhecimento real’; e a crescente pressão no sentido de tornar as necessidades percebidas do comércio e da indústria os fins primordiais da escola.

Desta maneira, reiterando o que foi dito anteriormente, compreende-se que o currículo passou a atender aos anseios do mercado, voltando-se para a formação de consumidores em potencial e também de uma mão de obra que tenha certa qualificação, mas raramente se pensa no enriquecimento cultural

ou na emancipação humana como objetivo primordial do trabalho escolar. Para ser imprescindível, o currículo deve ser democrático, valorizar as diferenças de todos os níveis, ensinar a prática da tolerância e do respeito, o que formaria uma sociedade coesa e não levaria a uma reforma educacional que só ajuda a aumentar as diferenças étnicas, de gênero e principalmente econômicas e sociais. Podemos colocar a escola como um lugar onde há uma dicotomia de funções. A transformadora, que é aquela que prega uma gestão democrática do espaço escolar e uma maior participação dos principais interessados no fazer educativo, e a reprodutora, que visa a manutenção do poder das classes dominantes e do *status quo*. A luta entre as duas concepções é travada tanto no espaço público quanto no privado, e assim poderia se dizer que os vícios públicos geram benefícios privados, nunca coletivos. Isso ocorre porque a educação tem servido aos interesses de grandes corporações que visam apenas o lucro.

Como a escola é o lugar de resistência por excelência, há casos na própria cultura de um povo que servem para tal finalidade, já que possibilita a integração e isso incentiva a prática de ações que possam proporcionar a igualdade de oportunidades, dentro de uma perspectiva de tolerância e respeito. Isso acaba por empoderar os alunos e suas comunidades, criando um ambiente que favorece um saber crítico e integrador, de conciliação entre culturas, sem que haja uma assimilação cultural e sim um diálogo entre valores que possibilitem uma educação emancipatória e humana.

Por outro lado, o que se tem visto de fato é um sistema que se reforça estimulando as competências, o que pode ser observado pelas provas que visam medir os resultados obtidos pelos alunos, e também a competição, pois há uma forte discussão sobre o poder da meritocracia e da seleção. Desta maneira, a educação se mantém com o foco dirigido ao crescimento econômico e ações que possibilitem atingir esta meta.

Essa lógica perversa do Estado como avaliador e regulador do processo educativo tem contribuído para a disseminação de ideias de padronização e ranqueamento das escolas. Assim:

A seletividade e a meritocracia implicitamente presentes nas políticas educacionais e curriculares produz efeitos danosos sobre a educação escolar na medida em que acentua desigualdades educacionais, legitima fracassos e desautoriza iniciativas coletivas baseadas na cooperação e no engajamento político (THIESEN, 2014, p.193).

Com isso, observa-se que a padronização atende ao que o capitalismo impõe, vindo sendo de uma negatividade extrema porque depois de sua introdução os resultados demonstraram que não houve avanços, e pior, a desigualdade social aumentou. E, embora, expressões como autonomia, emancipação, direitos humanos e sociais e cidadania sejam muito repetidas, inclusive nos textos usados nas provas de padronização, para Thiesen (2014) o que se vê na realidade é um discurso neoliberal, que ao ser mascarado tenta passar uma imagem de caráter democrático. Essa situação também acontece nos discursos oficiais sobre o currículo, mas o Estado que responde aos interesses do mercado, regula e avalia sempre pensando no desempenho, pautando suas avaliações em competências, habilidades e atitudes. Como diz Thiesen (2014, p. 197):

Entendemos que tanto o fenômeno da avaliação externa quanto da intervenção dos agentes privados no campo da educação pública, tem a ver com os novos conceitos de gerencialismo que aos poucos vão ocupando seus espaços nessa esfera, sem, no entanto, expulsar o discurso da gestão democrática – o que tem, como já frisamos, causado certas confusões no cotidiano das escolas.

O que na verdade se precisa saber é para que ou para quem servem os resultados, se estes métodos são eficientes de fato, se estas avaliações atingem alguma demanda social, se são capazes de realizar mudanças em relação à justiça, inclusão social e equidade ou se apenas servem para demonstrar que poucos conseguem atingir as metas propostas, enquanto a imensa maioria pode ser tachada como fracassada ou ser responsabilizada totalmente pelo dito fracasso. Mas se o fracasso é dos alunos, quais seriam os papéis dos governantes,

professores, gestores, da sociedade, das secretarias de educação entre tantos outros?

As disputas entre gestão e currículo são problemáticas, já que envolvem questões ideológicas, culturais, políticas, econômicas e sociais, não havendo, portanto, consenso entre as duas instâncias. Assim, o currículo é feito para atender diferentes demandas, mas é preciso saber quais delas são atendidas e quem se beneficia com tal ação.

Quando o assunto é interculturalidade na educação, pode-se notar que o foco se centra na convivência, no respeito, na tolerância e na alteridade. Com base nessas ideias, a ética passa a ser um dos critérios mais importantes na perspectiva de integração entre as diferentes culturas. Desta forma, passa a haver um “pluralismo (que) hoje se intensifica com uma maior diversidade cultural, até o ponto que consideremos que a verdadeira educação democrática dever ser (feita) por força intercultural” (PÉREZ TAPIAS, 2013, p.126).

Hoje se fala da “pluralidade complexa” e isto deve ser analisado aos olhos do sistema de educação. Isso porque, se tomamos o Brasil como exemplo, sabemos que a pluralidade aqui existente é fruto de um processo histórico que desde o início foi excludente e atendeu sempre às demandas dos dominantes. Com os ventos democráticos que sopraram sobre o mundo após a Segunda Guerra Mundial, a Europa desenvolveu sistemas sociais mais inclusivos. Embora no Brasil tal processo só tenha começado a ocorrer com alguma intensidade após a queda do regime militar, já que durante os anos de abertura democrática pelos quais o país passou, decidiu-se que era hora de enfrentar tais problemas, em especial, o que se referia à exclusão dos diferentes grupos por questões sociais, étnico-raciais ou de gênero, considerando os pressupostos da educação para todos, unidos com os princípios e diretrizes da inclusão escolar, levando também em consideração que estamos imersos em uma sociedade plural e desigual.

Como a educação sempre inclui uma vertente moral, devemos considerá-la como um dos principais pontos de intersecção cultural e de respeito, já que ela pode ser inclusiva e promotora de relações entre

diferentes culturas. A escola e o sistema de educação são as principais ferramentas para o começo da difícil tarefa de erradicação de preconceitos, conduzindo a um possível caminho de paz e racionalidade no trato com o outro. Uma vez que todos somos sujeitos diferentes, seja cultural, histórica ou socialmente falando, a necessidade de respeito à diversidade se torna mais palpável, obrigando a escola a participar da realidade e conduzindo seus alunos ao respeito as diferenças e à tolerância frente ao outro. Com o olhar atento à questão de que quem me constitui como sujeito é o outro e eu faço o mesmo por ele, numa espécie de dialética identitária, ou como disse Thiesen (2013, p.132): “Necessitamos ser reconhecidos, ainda que seja por meio do confronto e antagonismo”, e completa seu raciocínio afirmando: “Se respeito é moralmente necessário, e o reconhecimento, indispensável, isso não significa que seja fácil consegui-los”. Eis um ponto onde podemos encontrar as batalhas travadas no currículo, como temos afirmado.

O terreno da interculturalidade e multiculturalidade é cheio de divergências de opiniões, o que não quer dizer que deva ser permeado por agressividade ou desrespeito, já que o sol brilha para todos, como bem diz a sabedoria popular. Pensando em um país plural como o Brasil, todas as formas de preconceito, exclusão, dominação, desrespeito e intolerância são inaceitáveis. Por isso, nosso olhar deve ser bem apurado para entender tantos problemas enfrentados não só pela escola, mas também pela própria sociedade.

Como a escola é uma instituição dinâmica bem como a própria sociedade, pode-se estabelecer uma noção de que as transformações em torno de ambas são constantes e necessárias, já que as condições e necessidades são mudadas, há um dever de renovar-se e reinventar-se com constância. Pensando nessas necessidades, precisamos observar o sentido de uma possível democracia escolar e de como fazer para torná-la real. Mas para que isso se concretize, há a necessidade de escuta e entendimento dos vários segmentos que formam a sociedade, partindo daqueles que esboçam o currículo escolar, procurando implementar políticas que levem em conta as realidades locais e não a importação de modelos externos,

determinados por países historicamente dominantes do ponto de vista econômico e cultural. Desta forma, o sistema de educação estaria comprometido com a mudança rumo ao que se considera essencial, tornando concretas as noções de tolerância, igualdade e justiça.

Concluindo, podemos observar que tendo em vista as necessidades dos estudantes e da sociedade em geral, o que temos para analisar é o predomínio de uma lógica de mercado que visa o lucro e a manutenção da ordem vigente, sem se preocupar com o humano, excluindo sem pudor a maior parte das pessoas para poder obter um aumento do poder político e econômico das classes dominantes. Nesse contexto, o sistema neoliberal e o neoconservadorismo se apropriaram do currículo em nome de uma suposta e desejada uniformidade cultural, marginalizando todo e qualquer tipo de diferença, seja social, econômica, étnica, política ou de gênero. Apesar disto, a escola ainda é o lugar de luta e resistência, capaz de ações inclusivas, que possibilitem a conquista do tão sonhado saber emancipatório e libertário, que geraria uma sociedade mais humanista, na qual o ser esteja acima do ter. Se a educação atingir esse objetivo, gerará um indivíduo melhor, e indivíduos melhores enriquecem e transformam a sociedade, não só do ponto de vista econômico e cultural, mas naquilo que é mais importante, na capacidade de ser humano de forma plena. Estes seriam os seres humanos que combateriam as desigualdades, as injustiças, os atos de intolerância e desrespeito ao outro, capazes de respeitar princípios éticos, além de lutar pela proteção do planeta e da natureza nele existente. Desafortunadamente, estes são ideais cada vez mais ausentes na atualidade.

Referências

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: APPLE, Michael Whitman. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTELLO, Luis; MÁRSICO, Cláudia. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

OPLATKA, Izhar. El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina In: WEINSTEIN, James (Ed.). **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**, Ediciones Universidad Diego Portales, Impreso em Salesianos Impresores S.A. Santiago de Chile, trad. Cristóbal Santa Cruz, 2016, p. 253-276.

PÉREZ TAPIAS, José Antonio. A. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 126-136.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

PARTE 3

CULTURA ESCOLAR E DEMOCRACIA

PENSANDO A CULTURA ESCOLAR PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Maria Eliéte Lacerda Lucchesi
Celso Luiz Aparecido Conti*

Introdução

Qual é a crise da sociedade atual? E qual a função da escola numa sociedade em crise, marcadamente neoliberal? Mas qual é a sua função? Segundo Pérez Gómez (2001), a escola cumpre três funções complementares: socializadora, instrutiva e educativa. Enquanto as duas primeiras têm por objetivo a mediação social e a preparação do capital humano, a terceira tem a intenção de oferecer a possibilidade de “[...] questionar a validade antropológica daqueles influxos sociais, de elaborar alternativas e de tomar decisões relativamente autônomas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 263).

E como a escola cumpre essa função numa sociedade neoliberal? Ela tem que identificar e entender as diferentes culturas que se cruzam no espaço escolar para atingir seus objetivos, porque a sua função educativa requer que considere o contraste entre os diferentes processos de socialização entre os próprios estudantes, como também experiências e culturas distantes no espaço e no tempo, além de uma bagagem de conhecimento crítico para reconstrução de seu pensamento e sua atuação (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Então, a escola sabe o que fazer com os estudantes para levá-los a essa reconstrução? Ao que parece, há uma dificuldade em provocar aprendizagem relevante na escola, mesmo que os estudantes demonstrem ser ávidos e intuitivos aprendizes na vida cotidiana. Para Pérez Gómez (2001), o problema está no distanciamento entre escola e vida, tornando a aprendizagem

disciplinar descontextualizada: “As ferramentas conceituais, como quaisquer outras, só podem ser plenamente entendidas mediante sua utilização prática na análise e na compreensão de problemas reais e dentro da cultura em que têm significado” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 260).

Mas, para isso, a escola entende como o estudante aprende? Para conseguir se tornar essa instituição educativa que transforma seu estudante num sujeito que consegue utilizar a cultura acadêmica para modificar seu pensamento e atuação usando de descentração e reflexão crítica sobre a própria experiência e a comunicação alheia (PÉREZ GÓMEZ, 2001), é preciso entender o processo de construção dos significados e a cultura experiencial dos estudantes, influenciada pela cultura social de sua comunidade, que, segundo Pérez Gómez (2001), na instituição escolar cruzará com tantas outras.

A escola reconhece a si mesma como uma instituição social que desenvolve e reproduz cultura, que recebe muitas outras culturas em seu espaço escolar e faz uma reflexão sobre isso? A sua cultura específica, de acordo com Pérez Gómez (2001), tem influência sobre as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos indivíduos e, por conseguinte, sobre seus modos de pensar, sentir e atuar. Por isso, é necessário decodificar essa realidade.

Há um conflito posto, então? A escola enquanto instituição que desenvolve e reproduz cultura é um espaço onde seus profissionais e seus estudantes chegam todos os dias repletos de influências de sua cultura experiencial e, ainda, impactados pela cultura social no contexto de uma sociedade pós-moderna, neoliberal, globalizada e midiaticizada.

O contexto social impõe esse conflito? Não há como fugir. Os ideais e padrões do iluminismo foram questionados e as características da pós-modernidade se traduzem em descontinuidade, fragmentação, relativização, desterritorialização (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A crise na cultura intelectual influencia o âmbito escolar, o que provoca nos docentes “[...] uma clara sensação de perplexidade, ao comprovar como se desvanecem os

fundamentos que, com maior ou menor grau de reflexão e consciente aceitação, legitimam ao menos teoricamente sua prática” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 21).

Parece apropriado dizer que a escola ainda não vislumbrou todas essas dimensões culturais que envolvem seu papel na sociedade e por isso encontra-se, muitas vezes, perdida, não sabendo muito bem o que fazer e por onde seguir: quer atuar na formação de um cidadão emancipado e autônomo, que contribua para uma sociedade democrática, mas se sente pressionada pelas demandas do mercado por indivíduos eficientes e produtivos, ao mesmo tempo quer instruir e munir seus estudantes de cultura acadêmica e eles parecem apenas aderir à cultura de massa. Haveria uma saída?

Para Pérez Gómez (2001), em qualquer aspecto há uma proposta de solução que não seja nem tanto ao mar nem tanto à terra, o equilíbrio pode trazer a centralidade do papel da escola para uma sociedade democrática, e não alienante.

Assim, esse texto tem o objetivo de apresentar as análises feitas por Pérez Gómez (2001) sobre as culturas crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica, as propostas apresentadas e como elas se relacionam com a democracia.

Para compreender as análises das diferentes culturas que adentram o espaço escolar, se faz necessário entender que Pérez Gómez (2001) conceitua cultura como:

O Conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o que facilita e ordena, limita e potência os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

E a escola, para Pérez Gómez (2001), é um espaço de cruzamentos de culturas porque é onde as propostas das disciplinas científicas, filosóficas e artísticas que compõem a

cultura crítica, as definições que constituem o currículo na cultura acadêmica, os valores hegemônicos do cenário social expressos na cultura social, as pressões do cotidiano e da rotina escolar presentes na cultura institucional e as características próprias da cultura experiencial adquirida por cada estudante nos intercâmbios com seu meio interagem e produzem “influxos plurais” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17) sobre a vida escolar dos estudantes.

Esse intercâmbio de significados que constituem uma rede simbólica é, para Pérez Gómez (2001), o que exerce forte influência sobre a natureza, o sentido e a consistência daquilo que é aprendido pelos estudantes na sua vida escolar.

Cultura, escola e democracia

As culturas crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica são definidas por Pérez Gómez (2001) e são analisadas num movimento dialético, que apresenta duas posições antagônicas e uma síntese que representa uma proposta de equilíbrio.

A cultura crítica, para este autor, é a cultura intelectual, definida como conjunto de significados e produções acumulados pelos grupos humanos ao longo da história. E Pérez Gómez (2001) a analisa dentro de um contexto em que parece haver uma mudança de paradigma, uma transição da modernidade para a pós modernidade que gera uma crise.

Essa crise intelectual tem levado os atores sociais a uma confusão e deixa a escola, filha do iluminismo (PÉREZ GÓMEZ, 2001), perdida. A cultura crítica, valorizada como superior nos ideais iluministas, se vê questionada como único padrão na pós-modernidade. E se vê entre dois movimentos distintos que se contrapõem na sociedade pós-moderna: o etnocentrismo e o relativismo que, como posições radicais e antagônicas prescindem de consenso e se tornam autoritários e não democráticos.

O etnocentrismo, representando os ideais modernistas e iluministas valorizados como categorias universais, exclui o alheio

como subproduto marginal, desvalorizando e desprezando outros grupos culturais e outras classes sociais (PÉREZ GÓMEZ, 2001). O iluminismo, como movimento sociocultural, pôs em prática diversos mecanismos para se legitimar o ser humano como único sujeito cultural espalhando a crença de que seus valores e padrões eram os ideais e universais, imputando a seus representantes a missão de garantir que em todos os povos fossem desenvolvidos esses padrões (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Ao se considerar inquestionável e superior culturalmente, o etnocentrismo, segundo Pérez Gómez (2001), se tornou um obstáculo epistemológico porque torna impossível a escolha e a análise racional, o que impede o desenvolvimento e o intercâmbio do conhecimento, e a injusta e injustificada exclusão ao alheio, além da conformidade com o próprio (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Isso suscita um movimento totalmente oposto ao etnocentrismo: o relativismo. Abraçado pelo pensamento pós-moderno, nesse movimento cada cultura aparece “[...] como uma rede de significados, símbolos e comportamentos com sentido em si mesma, gerada como resposta às peculiares circunstâncias que rodearam a comunidade” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 36).

De acordo com Pérez Gómez (2001), não há defesa para a afirmação crítica da identidade e da diferença como categorias absolutas, pois, ao se colocar uma identidade cultural como a melhor das elaborações possíveis, sem se admitir que ela pode sempre ser objeto de análise e transformação, ter-se-á uma nova versão do etnocentrismo, o que é, na verdade, em alguns casos, um egocentrismo defensivo (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Pode até ser compreensível por se tratar de culturas minoritárias com histórico de subjugação. Porém, a reação vira imposição, o que é contrário à democracia. O refúgio nas radicalidades tribais, étnicas e religiosas impõe a vontade fanática da coletividade interpretada por poucos (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Mas o consenso e a saída mais democrática seriam a Universalidade e a diferença compreendidas “[...] como um diálogo entre culturas a favor de uma civilização tolerante que

facilite a sobrevivência” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 40, citando SAVATER, 1997¹). A cultura crítica, neste caso, reencontraria seu objetivo: “[...] promover a reflexão compartilhada sobre as próprias representações e facilitar a abertura ao entendimento e à experimentação de representações alheias, distantes e afastadas no espaço e no tempo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 41).

A proposta de Pérez Gómez (2001) converge, então, para uma democracia que busca o diálogo e o consenso, com a representatividade da diversidade, o que seria bem característico da democracia participativa, como definida por Miguel (2005): uma democracia como processo educativo que amplia os horizontes dos cidadãos limitados por seu ambiente imediato e os capacita cada vez mais à participação (MIGUEL, 2005).

Não se pode esquecer que a proposta de universalidade e diferença numa perspectiva civilizatória (PÉREZ GÓMEZ, 2001) requer que seja um objetivo a ser buscado desde as mais novas gerações, levando o projeto democrático para o âmbito educacional: democracia que se ensina (TORO, 1999).

O projeto democrático como projeto educativo (TORO, 1999) requer, também, o debate e o consenso. E já não há os mecanismos democráticos para isso? Sim, há! Os Conselhos Escolares, por exemplo, são instâncias da gestão democrática que podem e devem ser espaços de reflexão sobre que escola se quer, que sociedade e que cidadão se quer formar e que caminhos escolher para isso.

Na verdade, a escola, no desenvolvimento de um projeto democrático, tem nos Conselhos Escolares a possibilidade de construção de uma cultura democrática representativa. Mas, também, pode adotar o exercício da democracia direta, ou deliberativa, como define Miguel (2005), em que, dada a dimensão da unidade escolar, todos seus membros podem participar das tomadas de decisão.

Se, para Pérez Gómez (2001), a escola deve construir um marco intercultural mais amplo e flexível para a integração de valores,

¹ SAVATER, Fernando. *El valor de la educación*. 2.ed. Barcelona: Ariel, 1997.

ideias, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância, para Toro (1999) o caminho seria a democracia como projeto educacional, em cada ação da escola. Para isso, os princípios democráticos como secularização, autofundação, ética, complexidade e público (TORO, 1999) estariam presentes como forma de combater os radicalismos e as subliminares semânticas neoliberais (DAGNINO, 2004).

Mas, como a escola fará isso se ela ainda é positivista e a cultura hegemônica se dissemina por seus corredores e salas de aulas?

Pérez Gómez (2001) aborda esse aspecto ao analisar a cultura social, entendida por ele como “[...] o conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje indubitavelmente um contexto internacional de intercâmbio e interdependências” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.83). A cultura social é potencializada pela “[...] onipresença dos poderosos meios de comunicação em massa” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.83).

A análise que Pérez Gómez (2001) faz da cultura social evidencia a globalização como fio condutor da economia de livre mercado que se espalha pelas sociedades de democracia formal e provoca, em contrapartida, o ressurgimento dos nacionalismos. Nesse mundo de cultura de massa, que foi e é potencializado pelo desenvolvimento tecnológico, não há distinção entre produção e consumo, porque a produção não se prende ao material, e a cultura vira mercadoria (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A globalização arrasa com barreiras não só econômicas, mas também com as organizações políticas e sociais e, particularmente, com “[...] as formas de intercâmbio cultural que não se acomodam às novas exigências e aos novos ventos que transportam a boa nova do mercado mundial” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.85).

Além disso, a globalização faz parecer que a diversidade é uma preocupação dela ao transformar a cultura do consumo de massa num consumo diversificado quando busca “[...] novas embalagens e aparências externas diversificadas de produtos

similares para que possam aparecer com capacidade para satisfazer as necessidades distintas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.87).

Dessa forma, leva a entender, de acordo com Pérez Gómez (2001), que atende à universalidade. Mas é bem diferente. A universalidade pretende o bem comum, o direito de todos. A globalização objetiva interesses de mercado e impõe uma cultura de massa que é pura mercadoria (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Essa hegemonia se insinua invisível na sociedade e remete ao que discute Dagnino (2004) sobre o deslocamento de significado de cidadania, participação e sociedade civil provocado pelo neoliberalismo para fazer parecer que neoliberal é sinônimo de democrático.

Assim se sentem adultos, jovens e crianças que aderem à moda e aos modismos e acreditam que estão tendo poder de escolha, que são livres ao fazerem exatamente o que a mídia propaga e a internet veicula com a ajuda dos próprios espectadores.

Está claro que tudo mudou com a globalização nas sociedades de democracia formal, até a família (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Com relação ao Estado, as consequências dessa cultura são severas para seus cidadãos. Não há mais o Estado de bem-estar social, os serviços foram terceirizados, segundo Dagnino (2004).

A deterioração das instituições públicas desampara e desmobiliza os mais desfavorecidos (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Dagnino (2004) retrata bem essa condição no Brasil: o projeto neoliberal, com a eleição de Collor em 1989, traz a implementação de um Estado que, progressivamente, se isenta de seu papel garantidor de direitos e passa a transferir suas responsabilidades para Organizações Não Governamentais, é como se contratasse prestadores de serviço para fazer o seu papel (DAGNINO, 2004).

E onde parece que a democracia se tornou flexível para fazer caber múltiplas formas de organização econômica, social e cultural, na verdade, só há um esquema de aparências e não de procedimentos apoiados em valores consensuais (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Se o Estado não é mais o de bem-estar social, há que se reconstruir a sociedade civil e torná-la uma sociedade de bem-estar, como forma de resistir e mudar a fria participação eleitoral que deixa um grupo seletivo satisfazer seus interesses próprios (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Nessa proposta, Pérez Gómez (2001) reconhece que ainda não há um desenho ou estrutura ideal de democracia, mas há o diálogo e a experiência para se descartar o que se distancia do consenso (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A democracia tem de ser um estilo de vida. Isso combate a competitividade brutal por rentabilidade pessoal (PÉREZ GÓMEZ, 2001). E converge na direção da proposta de Toro (1999) de ser um estilo de vida, uma cosmovisão a ser ensinada desde cedo na família e na escola, para que o sujeito não seja seduzido pela publicidade que vende uma opinião pública como válida sem bases intelectuais de avaliação (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A proposta de Pérez Gómez (2001) é o controle das pretensões desmedidas e insaciáveis da economia de livre mercado a serviço da rentabilidade.

E se, como afirma Pérez Gómez (2001): “Na colagem indiferente da cultura e ideologia social pós-moderna a serviço da economia de livre mercado, é uma fonte de esperança a existência de movimentos alternativos que resistem ao furacão [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 126), que haja movimentos de resistência para não haver desencanto e que, principalmente na educação, se recobre a utopia para a educação não se tornar “[...] simples processo de socialização reprodutora” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 122). Que ela seja um lugar de formação de cidadãos autônomos para uma democracia participativa e não restrita ao rito eleitoral.

Em escolas que costumam fazer assembleias estudantis, diretores e docentes podem vir a perceber que os alunos são ávidos por participação e democracia. Mas fora do momento de debate na coletividade se mostram individualistas e egoístas. A percepção dessa discrepância pode ser explicada pela cultura social que abarca as famílias, seus jovens e crianças, expostos aos aparelhos

midiáticos, sobretudo televisão e internet, que influenciam fortemente essas gerações.

A escola fará com que seus jovens e crianças se tornem cidadãos quando entender a causa dessa dicotomia no comportamento e desvelar essa cultura que se cruza na escola com seus padrões ainda do iluminismo; entender que as disputas políticas entre as cosmovisões estão culturalmente postas na sociedade; e começar a repensar sua cultura e os seus métodos.

A cultura institucional, como conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social, segundo Pérez Gómez (2001), é composta de tradições, costumes, rotinas, rituais e inércias que a escola reforça, estimula, conserva, reproduz e condiciona o tipo de vida que nela se desenvolve.

Para Pérez Gómez (2001), a cultura institucional está marcada e influenciada pelo eficientismo e mercantilização, mestiçagem entre o público e o privado, reforma, mas não mudança efetiva, e uma obsessão pela eficiência, o que leva a uma dissociação entre teoria e prática.

As instituições escolares nessa sociedade pós-moderna, globalizada e neoliberal se veem abandonadas ao livre mercado e não conseguem cumprir sua função educativa, porque o mercado estimula a desigualdade, que se perpetua para toda a vida, e a busca por rentabilidade leva para a educação a competitividade (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A cultura institucional da escola pública, embora distinta da escola privada, pela desregulação do sistema e privatização de seus serviços, leva a uma aproximação do sistema privado e isso é incompatível com a sua função educativa (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Há como sair disso? Pois parece que a escola está tão entranhada nessa lógica que sequer consegue nadar até a superfície e respirar. Qual a proposta de Pérez Gómez (2001) para uma síntese entre a lógica positivista e a mercantilização?

É preciso haver uma cultura docente de colaboração com processo de ação e reflexão cooperativa, indagação e experimentação reconstruindo o pensamento prático por meio de

reflexão crítica sobre a prática. É preciso desenvolver a profissão docente (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Nesse mundo capitalista, neoliberal e globalizado os professores também são atores influenciados pela cultura social, e a desvalorização docente muitas vezes traz para a escola aquele profissional que não possui sólida escolarização e formação para o magistério. Há uma batalha a ser travada e a escola não pode esperar até que tudo se resolva, pois, o desenvolvimento da profissão docente vai ocorrer dentro desse espaço de cruzamento de cultura, como o chama Pérez Gómez (2001).

Esse desenvolvimento também se refere à gestão escolar e a todos os profissionais do suporte pedagógico, pois é preciso reorganizar os tempos e espaços da escola para estimular, desafiar e provocar os professores ao movimento de reflexão sobre a prática e ao trabalho cooperativo e de experimentação.

Basta pensar numa escola pública em que os docentes estavam acostumados a um trabalho solitário e os horários e tempos de aula de alunos e professores foram reorganizados para que se reunissem sempre em grupos de colaboração para planejamento, estudo e formação. Algumas determinações são possíveis de serem quebradas para construção de novos paradigmas.

E novos paradigmas são forjados pelo entendimento e confronto reflexivo do que se tinha antes e do que se espera que venha a acontecer. É assim que se vai promovendo o aperfeiçoamento da escola, como defende Pérez Gómez (2001). Porém, tem que ser fundamentado em envolvimento voluntário e convencido daqueles que intervêm na prática escolar. “Somente quando esta participação voluntária existir pode-se falar da mudança como melhora ou aperfeiçoamento institucional, ao se apoiar no aperfeiçoamento individual” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 149).

O que se observa é a necessidade de os professores, os gestores e todos os profissionais da realidade escolar, para se sentirem realmente participantes de um projeto de aperfeiçoamento da escola e não apenas executores de políticas públicas, vivenciarem a *práxis* democrática envolvendo-se nas discussões e reflexões

críticas na sua unidade escolar. É lógico que a *práxis* democrática não se dá sem conflito, sem diversidade e sem diferença, pois esses elementos constituem a convivência democrática (TORO, 1999). Mas, ao vivenciarem o *ethos* democrático, os docentes poderão ensiná-lo com mais propriedade às novas gerações.

Isto se relaciona ao princípio da complexidade, de acordo com Toro (1999), segundo o qual é importante a construção da deliberação. Diferentemente da negociação, em que uma das partes sai menos satisfeita que a outra e é apenas uma transação pontual, o consenso é o principal na deliberação, porque requer um acordo conveniente para as partes e que exija o compromisso de ambas, o que em sociedade significa “[...] construir bens públicos e se comprometer com eles” (TORO, 1999, p.12, tradução nossa). Exatamente o que é desejado e necessário para se restituir a função educativa da escola.

A democracia deliberativa (MIGUEL, 2005), que no espaço escolar pode dar voz e vez a todos – ao contrário do que ocorre num país como o Brasil, por exemplo, dadas as dimensões continentais – é primordial para o aperfeiçoamento e para coadunar as dimensões instrumental e sociocultural da organização institucional escolar que estimule o desenvolvimento autônomo dos indivíduos e a criatividade coletiva (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

O desenvolvimento dos alunos como indivíduos autônomos requer que a escola, na sua função educativa, possa muni-los da cultura acadêmica para confrontar e reformular o seu pensamento. Mas a aprendizagem relevante da cultura crítica requer um intercâmbio rico e complexo entre as culturas que se inter cruzam no espaço escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001). O que leva a considerar que esses meninos e meninas não são páginas em branco ou tábulas rasas prontas para serem preenchidas, modeladas ou configuradas, tal qual presume a interpretação mecanicista do desenvolvimento. Mas que eles já dominam intuitiva e praticamente os sistemas simbólicos quando chegam à escola (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Essas crianças e esses jovens já passaram por diversas interações sociais e culturais que lhes permitiram a formação da sua

cultura experiencial e que no espaço escolar vai se confrontar com as demais culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001). E, de acordo com Pérez Gómez (2001), as diferenças extremas nas formas como construíram seus mecanismos simbólicos alimentam a diversidade de cultura experiencial que adentra a escola.

Para análise da cultura experiencial, Pérez Gómez (2001) a define como uma “[...] peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205, grifo do autor).

Não é adotada por Pérez Gómez (2001) uma perspectiva inatista, idealista ou mecanicista na formação da cultura experiencial, porque ela é a cultura do estudante e para entendê-la é preciso conhecer como se dá a construção dos significados e compreender a relação entre cultura, conhecimento e inteligência.

Sua proposta deixa bem clara a adoção de posições construtivistas e socioculturais na interpretação da cultura experiencial:

[...] se pretendemos entender como se forma a cultura experiencial de cada sujeito, o conjunto de suas formas de pensar e sentir que orientam sua conduta, temos de penetrar necessariamente na análise pragmática da comunicação dominante na comunidade e, em particular, no microcenário vital de cada indivíduo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 223).

As formas de pensar e de agir dos sujeitos influenciadas pela comunicação dominante na sua comunidade também sofrem influxos da comunicação de massa carregada da função ideológica que implicitamente impõe de forma autoritária e irracional certas representações que respondem a interesses particulares (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Uma interpretação ecológica do contexto na compreensão da cultura experiencial do sujeito, proposta por Pérez Gómez (2001),

considera a diversidade que está presente no ambiente escolar e a necessidade de identificação, intercâmbio e consenso na formação dessas gerações.

O contexto, nesse caso, é um cenário plural, com diferentes níveis, como esferas concêntricas onde ocorrem pressões do microcontexto, exigências e condicionamentos dos mesocontextos e regulações do macrocontexto, considerando, ainda, que a distância e espaços entre eles se reduziram pela ação dos poderosos meios de comunicação de massa (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Por que é importante entender esse cenário na formação da cultura experiencial? Porque, de acordo com Pérez Gómez (2001), isso significa que as crianças e jovens que chegam à instituição escolar já vêm com um desenvolvimento exacerbado da competitividade individual dando maior importância à aparência, à forma e à sintaxe do que às ideias, aos valores, argumentos e projetos.

Quando se abre para uma interpretação da ecologia do contexto (PÉREZ GÓMEZ, 2001), se considera a diversidade das culturas existentes na escola e a diversidade de culturas que formaram os sistemas simbólicos com que cada indivíduo enxerga e entende o mundo, e configura seu modo de pensar e de agir. Considera-se, inclusive, a cultura de massa que impõe padrões e ideais do livre mercado e da globalização que apregoam a primazia da forma sobre o conteúdo. A releitura do que é a verdade, o bem e a beleza (PÉREZ GÓMEZ, 2001) está conformada ao impacto dos recursos audiovisuais empregados pelos meios de comunicação de massa.

A escola não está alheia ou imune a isso. O isolamento, portanto, não é a solução e não entender isso a coloca em posição de impor uma cultura institucional (PÉREZ GÓMEZ, 2001), que já é o que ela faz com docentes e estudantes, que “[...] mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).

Porém, também não está em posição de tentar impor os conceitos abstratos dos códigos da cultura crítica descontextualizada da realidade de seus estudantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001), e das duas formas isso é antidemocrático e vai contra um projeto de escola que tem por objetivo formar cidadãos autônomos para sociedades democráticas. Por outro lado, esses meninos e meninas precisam entender sob que influências estão e que elas condicionam seus pensamentos e atitudes.

Nos dias atuais, a democracia pode ser confundida com liberalismo econômico (TORO, 1999), e a disputa política entre esses dois projetos: o democratizante e o neoliberal (DAGNINO, 2004) pode obscurecer o que de fato é ser uma sociedade democrática ou viver numa ordem social democrática.

Essas considerações conduzem ao cuidado com a formação do estudante, à função da escola e ao discurso democrático, porque, ao que parece, já estamos numa democracia alinhada ao neoliberalismo, como define Miguel (2005): a liberal pluralista parece estar mais presente nas sociedades democráticas, já que, nesta acepção, a democracia passa pela vigência de um conjunto de liberdades cidadãs, competição eleitoral livre e multiplicidade de grupos de pressão que se envolvem em coalizões para manter seus interesses. Os cidadãos votam. O povo apenas forma o governo, mas não governa (MIGUEL, 2005).

O cuidado com a formação do estudante é primordial para que, nas sociedades democráticas formais, a *práxis* democrática seja um estilo de vida, que sustente a ordem democrática e não o neoliberalismo desenfreado. Então, a escola não pode se conformar com que as crianças adentrem seu espaço, encontrem-se com a cultura acadêmica e ao retornarem para suas casas, para suas comunidades de origem, ainda se comportem como se não tivessem passado pelo espaço escolar.

Enfatiza-se, aqui, a função educativa da escola que tem por objetivo a reconstrução pessoal da cultura experiencial de seus estudantes por meio da cultura acadêmica (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A cultura acadêmica é a seleção de conteúdos da cultura pública, um conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações por meio da escola, concretiza-se no currículo pela transmissão de conteúdos disciplinares construídos “[...] *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 259).

A análise crítica de PÉREZ Gomez (2001) sobre a cultura acadêmica se dirige à redução da escola à função socializadora e instrutiva apenas, deixando a principal função, a educativa, à margem. E por que isso se dá? Porque, infelizmente,

[...] na escola o estudante entra em contato com os conceitos abstratos das disciplinas de modo substancialmente abstrato, sem referência concreta à sua utilidade prática e à margem do contexto, da comunidade e da cultura nas quais aqueles conceitos adquirem seu sentido funcional, como ferramentas úteis para compreender a realidade e planejar propostas de intervenção (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 260).

Existe, de acordo com Pérez Gómez (2001), uma distância entre o contexto de produção e o contexto de reprodução ou aprendizagem acadêmica. E esse problema não se resolve motivando o aluno para a aprendizagem, mas recontextualizando “[...] as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 260). Assim, as ferramentas e conteúdos adquiridos da cultura crítica se tornam significativos quando utilizados na prática cotidiana, provocando aprendizagem relevante e não apenas uma justaposição das culturas experiencial e acadêmica (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

O que a escola precisa provocar é a reconstrução dos modos de pensar e sentir dos estudantes, o que não é dar ênfase à assimilação da cultura privilegiada, nem ao preparo para o mundo do trabalho, mas, sim, dar ênfase ao “[...] enriquecimento do indivíduo constituído como sujeito de suas experiências,

pensamentos, desejos e afetos” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 265). Como isso seria possível?

A proposta de Pérez Gómez (2001) é que a escola seja um espaço ecológico “[...] integrador dos diferentes contextos de produção, utilização e reprodução do conhecimento” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 273). E que, de fato, cumpra sua função educativa, com “[...] estruturas democráticas que favoreçam e estimulem intercâmbios culturais mais diversificados” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 265), e com a utilização da cultura crítica para ampliar os horizontes do pensar, refletir e atuar, na reconstrução pessoal da cultura experiencial de seus estudantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

De que modo se faz isso? Eis que é preciso considerar a estrutura das tarefas acadêmicas e a estrutura social de participação como dois subsistemas interdependentes à vida da escola como espaço ecológico (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Para a função educativa da escola se cumprir e para ocorrer aprendizagem relevante, as pedagogias invisíveis² estão para a estrutura das tarefas, assim como o diálogo crítico e construtivo está para a estrutura social de participação no contexto ecológico da sala de aula e da escola (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

E os docentes têm papel central na função educativa da escola. São seu motor principal, pois só provocarão nas novas gerações o amor pelo saber e o respeito pela diversidade e criação se amarem a democracia e se comprometerem com suas exigências de compreensão compartilhada para criar “[...] a comunidade democrática de aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 304).

A função educativa da escola tem estreita relação com a constituição de uma sociedade democrática, uma vez que ela “[...] oferece às futuras gerações a possibilidade de questionar a validade antropológica daqueles influxos sociais, de elaborar alternativas e

² Pedagogias Invisíveis se referem a currículos mais integrados, flexíveis e abertos, em contraposição ao predomínio da forte classificação dos currículos academicistas, e que permitem maior intervenção de professores e alunos para reorientar o trabalho em função de circunstâncias emergentes (PÉREZ GÓMEZ, 2001, com base na teoria de Basil Bernstein).

de tomar decisões relativamente autônomas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 263). Oferece, também, a possibilidade de não sucumbir aos jogos semânticos do neoliberalismo (DAGNINO, 2004) com a exacerbação “[...] da forma sobre o conteúdo, da sintaxe sobre a semântica, do continente sobre o conteúdo, das sensações sobre a reflexão” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 108).

Considerações finais

Retomando as propostas de Pérez Gómez (2001), a escola na sociedade neoliberal teria de ser uma organização institucional que: harmoniza as dimensões instrumental e sociocultural e desenvolve uma cultura docente de colaboração a favor do desenvolvimento da profissão docente; adota posições construtivistas e socioculturais para análise da formação da cultura experiencial com interpretação ecológica do contexto; mais que isso, se torna um espaço ecológico que facilita ao indivíduo o processo de construção de sua identidade subjetiva. É possível construir essa escola?

A favor de uma cultura democrática, em que a democracia, para Pérez Gómez (2001), “é um esquema formal em permanente construção, de procedimentos para enfrentar, mediante o diálogo, a informação compartilhada, o debate e a decisão majoritária, os inevitáveis conflitos [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 58), essa escola é possível por meio de um movimento voluntário e engajado de seus profissionais no aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de um projeto democrático como projeto educativo, e pela vivência da *práxis* democrática, para ensiná-la às novas gerações.

É preciso fazer uma escolha e com essa escolha enfrentar as consequências dentro do sistema em que a escola está inserida. Essa escolha deve advir de uma análise crítica e refletida por meio de um movimento dialético como o que foi feito por Pérez Gómez (2001) na sua análise: analisar e entender as diversas culturas no

espaço escolar e chegar a uma síntese, para que a escola seja uma cultura escolar na e para uma sociedade democrática.

Referências

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, nº 5, p. 139-164, outubro de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, nº 59, 1º semestre de 2005, pp. 5-42. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-59/569-teoria-democratica-atual-esboco-de-mapeamento/file>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TORO, Jose Bernardo. **Educacion para la democracia**, 1999. Disponível em: <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

RELAÇÕES ENTRE CULTURA ESCOLAR E DEMOCRACIA

Michele Yenara Agostinho

Introdução

O presente trabalho apresenta uma síntese sobre os principais aspectos trazidos pela obra “A Cultura Escolar na Sociedade neoliberal”, de Pérez Gómez (2001), uma obra que traz reflexões bem atuais sobre as diferentes manifestações que a cultura pode representar em nossa sociedade, com destaque para sua influência nas instituições escolares, além de tecer alguns apontamentos sobre as relações entre a cultura escolar e a democracia.

A escola e o sistema educativo como um todo, assim como outras instituições, são permeadas pelas relações econômicas, sociais, políticas e culturais que formam o complexo conjunto de forças sociais que determinam nossa vida em sociedade. A partir desta premissa, o autor irá defender a tese de que a escola é um espaço de cruzamento de culturas, isto é, uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade e o desenvolvimento das novas gerações, e que a função educativa da escola é oferecer ao indivíduo a possibilidade de perceber e entender os efeitos destes influxos culturais sobre si mesmo e sobre sua comunidade e a sociedade de forma mais ampla (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

De acordo com o autor, a cultura é entendida como um contexto simbólico complexo que permeia o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos, se referindo a diversos hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade, se configurando como uma “complexa herança social, não-biológica, de saberes, práticas, artefatos, instituições e crenças” (MALINOWSKI, SAPIR, MEAD, s.d. *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2001,

p. 13) que determinam nosso modo de vida. Em outras palavras, o autor considera a cultura

[...] como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos, compartilhados por um grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Portanto, é o resultado da construção social que se expressa em significados, valores, sentimentos, rituais, cercando a vida individual e coletiva da comunidade.

Importante considerar que essa herança social que forma nosso contexto cultural, é transmitida ao longo das gerações por sutis processos de socialização. Assim, cada indivíduo, antes de tomar qualquer decisão, já se encontra embebido por um conjunto de determinantes que influenciam seu modo de pensar, sentir e agir. No entanto, se antes a fonte primária da cultura de cada indivíduo se dava, prioritariamente, a partir da comunidade local dos sujeitos, com as mudanças na sociedade no final do século XX – que trouxeram um crescente processo de mediatização com o uso de diferentes instrumentos de comunicação social – agora, o contexto cultural se encontra substancialmente mediatizado por interesses, símbolos e modelos de vida transmitidos pelos meios de comunicação e que representam determinadas ideologias. Neste sentido, como defende o autor, o conceito de cultura “não pode ser entendido sem se identificar as estreitas relações que mantém com o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 14).

Para Pérez Gómez (2001), os fenômenos culturais não podem ser analisados de forma isolada, pois eles estão intimamente conectados com a estrutura social e as relações sociais, num movimento dialético. Assim, a cultura se constitui como uma rede de significados compartilhados, pelos quais os homens interpretam

sua experiência e guiam sua ação, que, por sua vez também são desenvolvidas de acordo com as condições materiais, sociais e econômicas da sociedade, em outras palavras, há uma interdependência dialética entre a cultura e a participação das pessoas no processo de sua construção. E, por se configurar como uma rede de significados, a cultura “deve ser considerada sempre como um texto ambíguo a ser interpretado indefinidamente” (BRUNER, 1992 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17). Desta forma, a ambiguidade da cultura está justamente no potencial dos sujeitos, participantes de uma dada cultura, de poderem tanto reproduzi-la, como reinterpretá-la e até mesmo transformá-la.

A escola, enquanto uma instituição social, impõe modos de conduta, pensamentos e relações que reproduzem a cultura social de referência – marcada, atualmente, pelos ideais neoliberais – cultura esta que influencia, também, as demais organizações sociais existentes. Nesta perspectiva, Pérez Gómez ressalta este caráter reprodutor, pois “os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11). Assim, a instituição escolar se mantém praticamente inalterada internamente ao longo dos anos, ao mesmo tempo que serve de instrumento de manutenção à cultura social hegemônica, historicamente marcada pelos ideais das classes dominantes.

Os professores e alunos, ainda sob contradições e desajustes das práticas escolares dominantes, reproduzem rotinas, gerando a cultura escolar. Essa cultura tem influência direta sobre a aprendizagem dos indivíduos que nela convivem, ou seja, seus atores. Diante disso, Pérez Gómez (2001) defende que a escola e os professores precisam oferecer aos alunos a possibilidade de entender os sentidos, implícitos ou não, que estão recebendo em seu desenvolvimento, devendo o professor analisar criticamente sua prática educativa buscando compreender a trama oculta de significados presentes na rede simbólica do contexto educacional.

Ao afirmar que a escola é um espaço de cruzamento de culturas, Pérez Gómez (2001) está defendendo sua tese de que a escola não é uma instituição descolada de seu meio social e, mais do que isso, que as relações pessoais e institucionais, bem como tudo que acontece no ambiente escolar, têm consequências na construção de significados de cada indivíduo, pois os intercâmbios acadêmicos, pessoais e institucionais “se encontram mediatizados pela complexa rede de culturas que se inter-relacionam neste espaço artificial” (PÉREZ GÓMES, p. 18).

Assim, na tentativa de ampliar a compreensão dos conceitos, formas, representações, manifestações e imposições da cultura, o autor analisa e relaciona os diferentes aspectos que compõem cada uma das culturas que integram o espaço escolar, à saber: 1) A *cultura crítica*, representada pelo acúmulo de conhecimentos prático-científicos da humanidade, alocado em diferentes campos do saber; 2) A *cultura social*, representada pelos valores e comportamentos hegemônicos que se dão no cenário social democrático; 3) A *cultura institucional*, relacionada às normas e ritos próprios da escola enquanto instituição; 4) A *cultura experiencial*, que diz respeito às influências culturais adquiridas pelos alunos em sua vida prévia à escola, em seus respectivos contextos, por meio de suas experiências particulares; e 5) A *cultura acadêmica*, que influi sobre a constituição dos currículos. Para Pérez Gómez (2001), o destrinchar e o conhecimento de cada uma destas culturas, assim como o explicitar dos significados produzidos por elas nesta teia de entrecruzamentos, auxilia no esclarecimento do conjunto de fatores, muitas vezes imperceptíveis, que alimentam a cultura escolar.

A Cultura Crítica

A cultura crítica, também chamada de cultura intelectual representa a gama de significados e produções construídas nos diversos campos do saber, e que os grupos humanos vêm acumulando ao longo de sua história. Os significados que se

intercambiam nesse tipo de cultura passam por um contraste público, sistemático, crítico e reflexivo, que se aloja, principalmente, nas disciplinas científicas, estando em reformulação permanente, se transformando ao longo do tempo. No entanto, Pérez Gómez (2001) irá argumentar que vivenciamos um processo de crise da cultura científica frente às mudanças constantes no que diz respeito ao deslocamento de valores do plano de racionalidade e produtividade da concepção positivista para uma leitura de mundo pós-moderno fundamentado na hibridização e fragmentação, isto é, “A pós-modernidade diz adeus aos grandes princípios para se abrir a uma ‘episteme’ de indeterminação, descontinuidade e pluralismo” (GERVILLA, 1993 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 24).

A priori, a característica mais marcante da modernidade seria o compromisso pelo uso da razão como instrumento que permite aos homens ordenar a atividade científica e técnica, governar as pessoas e administrar a vida em sociedade sem recorrer a forças e poderes externos ou sobrenaturais. No entanto, as mudanças ocorridas no último século trouxeram uma nova condição social definida como pós-modernidade, com

[...] características econômicas, sociais e políticas bem determinadas pela globalização da economia de livre mercado, pela extensão das democracias formais como sistemas de governo e pelo domínio da comunicação telemática que favorece a hegemonia dos meios de comunicação de massa e o transporte instantâneo da informação a todos os cantos da Terra (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 25).

Dentro desta nova configuração social pós-moderna, presenciamos a deterioração progressiva dos valores que definiam a modernidade, com destaque para a crise da razão. Um conjunto de sérios eventos que afetam toda a humanidade leva ao desencanto e à rejeição de premissas modernas que afirmavam o império de uma razão humana universal e objetiva. A posição teórica pós-modernista nega a existência de todo

conhecimento fundamental, sob o argumento de que não existe realidade social cognoscível além dos sinais de linguagem, imagens, discurso e percepção e interpretação de quem o constrói. Assim, toda realidade material ou espiritual seria uma construção social e, como tal, dependeria das coordenadas históricas e espaciais que cercam o processo de conhecimento. Não existem verdades absolutas, nem certezas definitivas que superam a passagem do tempo e do espaço, apenas certezas situacionais relativas, construídas aqui e agora a partir da argumentação e do contraste empírico e simbólico. Podemos perceber que, por vezes, tais características representam um avanço no pensamento rígido e mecanizado típicos do positivismo, entretanto, nas entrelinhas também estão inseridas novas formas de controle e manipulação da sociedade.

Então, o autor discute os vazios e as contradições do pensamento pós-moderno que se manifesta também nas articulações teóricas das diferentes ciências, defendendo que a perda dos fundamentos clássicos da racionalidade nos deixa sem orientadores das práticas sociais. No curso de suas reflexões, Pérez Gómez (2001) questiona quem define e quais são os valores e conhecimentos da cultura crítica atual que devem ser trabalhados na escola. O autor chama a atenção para a tendência etnocêntrica de delimitação dos conteúdos e valores dos currículos escolares e argumenta que o etnocentrismo se torna um obstáculo para o avanço do conhecimento, pois dá como certos problemas e questões que ainda deveriam ser submetidos à discussão. E mesmo que a ideia etnocêntrica pareça ultrapassada em nosso momento histórico atual, Pérez Gómez observa que:

Em cada período histórico, renovam-se as formas de dominação e se especializam os mecanismos de intervenção, de modo que a imposição etnocêntrica se torna mais útil e invisível, acomodada às exigências e às possibilidades de cada época (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 35).

Do lado oposto ao etnocentrismo temos o relativismo, que é abraçado pelo pensamento pós-moderno e que também é criticado pelo autor, pois, por vezes o discurso relativista recai ou num particularismo exacerbado ou num historicismo radical. Assim, ao discutir as interpenetrações entre o relativismo cultural, o etnocentrismo e a universalidade, aponta para uma aliança entre a razão e a ética como possibilidade de se encontrar caminhos para uma nova racionalidade da representação e da ação. Analisa a pluralidade de posições éticas e a possibilidade de uma ética procedimental que estimule o consenso argumentado e, por último, o dilema liberdade-igualdade, como expoentes das opções de valor que percorrem a vida dos indivíduos e dos grupos humanos (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Desse modo, Pérez Gómez (2001) enfatiza que o objetivo da cultura crítica é gerar a reflexão partilhada sobre as próprias interpretações simbólicas e promover o caminho para a compreensão e experiência de outras simbologias e representações, distantes espacial e temporalmente. Como o status pós-moderno da sociedade é inegável e, por suas influências onipresentes, condiciona o crescimento das novas gerações, a escola precisa enfrentar o desafio de intervir adequadamente diante de tais demandas e circunstâncias. Não adianta se apegar à nostalgia de um passado moderno que não existe mais.

Neste quesito, Pérez Gómez (2001) propõe que a atividade educacional facilite o desenvolvimento da razão dentro do indivíduo para se tornar um sujeito crítico de suas próprias elaborações e comportamentos. O autor afirma que a finalidade educativa deve enfrentar o desafio de construir

[...] outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância tanto como a exigência de elaborar a própria identidade individual e grupal. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 46).

Deste modo, assevera que, embora a escola não deva trabalhar dentro de um único marco simbólico e cultural, nem uma única maneira de pensar acerca da verdade, ela também não pode cair no outro extremo de afirmar o relativismo absoluto. Assim, para além do etnocentrismo e do relativismo, tanto as escolas como a sociedade em geral se deparam com a necessidade de “construir marcos universais de convivência humana, respeitosos com as diferenças e comprometidos com a construção compartilhada” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 44).

A Cultura Social

Em relação à cultura social, o autor a compreende como os comportamentos e significados hegemônicos inseridos no contexto social, fundamentalmente no contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Refere-se às normas, valores e atitudes predominantes entre as pessoas em sociedades formalmente democráticas, sendo tais aspectos impregnados da ideologia neoliberal, da economia do livre mercado, pela onipresença dos meios de comunicação de massas, enfim, da globalização. Em linhas gerais, “a cultura social é a ideologia cotidiana que corresponde às condições econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 83) e cujos significados são difundidos e assimilados predominantemente pela via da sedução, da persuasão ou da imposição.

Segundo Pérez Gómez (2001), para se fazer uma análise dos aspectos da cultura social, é necessário compreender as particularidades que definem a condição pós-moderna e, segundo o autor, seriam três características principais que determinem tal condição: a) as leis do livre mercado como estrutura que regula as trocas nos meios de produção, distribuição e consumo; b) a sua configuração política, como estado de direito regulado legalmente; c) os meios de comunicação de massa favorecidos pelo desenvolvimento tecnológico. Tais características, próprias das sociedades ocidentais, desde o final do século XX, provocam um

modo próprio de viver, produzir, consumir e interagir dos indivíduos em seus processos de socialização.

A partir desta premissa, Pérez Gómez (2001) analisa questões das dimensões econômicas, políticas e ideológicas, focando com atenção as temáticas da democracia, da participação e do influxo dos meios de comunicação na socialização e na construção de esquemas de referências nos cidadãos. O autor argumenta que tais transformações advindas da era pós-moderna se refletem na personalidade dos indivíduos, através de seus peculiares processos de socialização, com destaque para a questão das mudanças tecnológicas de comunicação:

No âmbito da estrutura social e da gestão política, a extensão da informação eletrônica nos meios de comunicação de massa modificou substancialmente os processos de gênese e difusão da informação, criação e crítica cultural, participação cidadã, atividade política, representação democrática e gestão pública. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 110).

Ainda neste capítulo o autor diferencia e discorre sobre os valores e as tendências que, de maneira sutil e ambígua, derivam deste marco socioeconômico e político que se impõe nos processos de socialização das novas gerações, tais como: o ecletismo acrítico e amoral que fundamenta o “vale-tudo” (desde que sirva ao objetivo da rentabilidade pessoal, grupal ou nacional); a importância da informação como fonte de riqueza e poder que conduz a uma saturação de informações fragmentadas, que não se estruturam em esquemas de pensamento para os sujeitos que as recebem; a promoção do individualismo exacerbado e do conformismo social; a obsessão pela eficiência; a concepção a-histórica da realidade; a primazia da cultura da aparência; o império do efêmero no paraíso da mudança; dentre outros valores e tendências.

Nesse contexto, o cidadão comum corre o risco de perder o espaço público, cujo representante histórico é o Estado-nação, no qual os grupos sociais desfavorecidos serão marginalizados e

excluídos da lógica do capital. Não se pode deixar de mencionar a família como estrutura social importante, que também sofre com essa desregulação social. A democracia também sofre consequências provocadas pela economia neoliberal, uma vez que os princípios democráticos são distorcidos e as formas de vida privada e pública são deterioradas com as exigências da economia do mercado livre, em sua dimensão mundial em favor do benefício e da rentabilidade a todo custo. As distorções democráticas apontadas por Pérez Gómez (2001) são: a participação política dos indivíduos restrita ao rito eleitoral, esvaindo a capacidade de compartilhar e decidir, nos espaços públicos, aspectos relevantes da vida cotidiana, enquanto cidadãos organizados; a representação partidária, enquanto instituições fechadas de poder, que buscam satisfazer seus próprios interesses em detrimento dos interesses de seus representantes, diluindo-se, assim, o compromisso político com a ética; e a transformação da interação política em encantamento publicitário, se referindo à manutenção do poder por meio do êxito nas eleições, o domínio da opinião pública, por meio do marketing político televisivo, que passa a ser o objetivo central da tarefa política, o qual influi decisivamente na formação da consciência política dos indivíduos.

Agora, pensando em como isso tudo se reflete no espaço escolar, o autor argumenta que a escola enquanto uma instituição social é inevitavelmente impregnada pelos valores circunstanciais que imperam nos intercâmbios sociais de cada época e comunidade. Neste quesito, é evidente que esta cultura social dominante está presente na escola, tanto nos alunos e suas famílias como nos professores, permeando decisivamente os intercâmbios formais e informais que ali se produzem e condicionam substancialmente o que realmente aprendem os estudantes. Para o autor essa “complexa, sutil e onipresente cultura social penetra tanto os ritos e os costumes grupais como os interesses, as expectativas, os rendimentos e as formas de comportamento dos indivíduos que interagem na escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 126-127). Nesse sentido, na cultura da escola, segundo o autor (2001, p.

92) “triunfa o individualismo, a competitividade e a tendência à rentabilidade a curto prazo, pois são o reflexo da cultura social em que vivem seus agentes”. E, é por isso mesmo que a identificação do alcance da complexa cultura social é fundamental para promover o desenvolvimento da autonomia das futuras gerações.

A Cultura Institucional

A cultura institucional, segundo Pérez Gómez (2001), se constitui no conjunto de significados e comportamentos que faz com que qualquer instituição se desenvolva e reproduza sua própria cultura específica. No caso da escola, diz respeito às tradições, costumes, ritos e rotinas que influenciam os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos nela inseridos, de modo que a instituição escolar condiciona o tipo de vida que nela se desenvolve reforçando valores, expectativas e crenças vinculadas à realidade social dos grupos que dela fazem parte.

O autor afirma que o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa e para isso “[...] é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e do grupo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 132). Assim, o autor considera quatro aspectos relevantes para se discutir a cultura institucional: a política educativa sobre a escolaridade; a composição da instituição escolar, a cultura dos professores, bem como o seu desenvolvimento profissional.

Em relação ao primeiro aspecto, o autor irá dizer que apesar das sociedades democráticas considerarem a educação obrigatória e gratuita um serviço fundamental e da escolarização proporcionar a formação de muitos cidadãos, ainda assim sua função educativa está atrelada a fatores socioeconômicos e culturais. Assim, as desigualdades socioculturais também se refletem em desigualdades no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos, gerando a ideia generalizada de ineficácia da escola em promover a

aprendizagem que, por sua vez, faz surgir iniciativas públicas e privadas das chamadas reformas educacionais. No entanto, nas últimas décadas do século XX, as propostas e iniciativas de reforma escolar não são motivadas pelo interesse de melhorias na formação de futuros cidadãos críticos e autônomos, mas acabam por representar os interesses e exigências da economia de livre mercado. Desta forma, assistimos ao processo de “(...) desregulação do sistema educativo, a privatização das instituições, ou ao menos de seus serviços, e a consideração e o tratamento da educação como uma mercadoria a mais no cenário competitivo do livre mercado” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 138). Para mudar este cenário, o autor irá apostar na ideia de que devemos buscar o aperfeiçoamento e a inovação tomando como referência os valores educativos, sendo esta uma opção voluntária e pessoal, ou seja, é preciso estimular a participação decidida e voluntária dos agentes educativos em prol desta mudança.

Ao abordar a escola como uma organização, Pérez Gómez (2001) argumenta, baseado em Goodman (1992 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2001), que o modo de ser dos estudantes, seu agrupamento, a hierarquia da escola, a avaliação dos professores, o currículo, os ritos da vida social da escola, as expectativas da comunidade local, as interações entre os indivíduos que dela fazem parte são fatores importantes da cultura escolar que condicionam e pressionam a maneira de ser de todos que nela estão inseridos. E para o autor, tudo isso é muito mais relevante do que compreender a organização escolar sob a ótica neoliberal de seu funcionamento na obsessão pela eficiência, cuja capacidade na preparação de seus processos metodológicos, estruturas organizativas e atitudes pessoais podem gerar produtividade acadêmica eficaz com pouco custo, amparando-se em mecanismos que suponham garantir a eficácia. No seu entendimento, a organização escolar deve caminhar de uma racionalidade instrumental para uma racionalidade que se orienta para o desenvolvimento sociocultural. Uma instituição organizada para o desenvolvimento sociocultural de seus integrantes estabelece relações de continuidade entre os diversos contextos onde ela está inserida, extraindo deles apoios e

recursos materiais, pessoais e simbólicos para enriquecer as vivências escolares.

A cultura docente, por sua vez, é definida por Pérez Gómez (2001, p. 164) como sendo “o conjunto de crenças, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si”. Ainda segundo o autor, é a cultura docente que pode facilitar ou dificultar os processos de reflexão e mediação autônoma dos professores e dos alunos, constituindo-se em um fator de relevância que estabelece a qualidade dos processos educacionais. Contudo, não se pode desconsiderar que os modos de intercâmbios próprios de cada instituição escolar sofrem as pressões externas e as exigências dos processos de socialização. No entendimento do autor, o professor perdeu a significação política de sua atividade e a menos que ele recupere isso, será muito difícil configurar uma prática profissional de qualidade.

O teórico sugere que, para que ocorra o desenvolvimento profissional do docente, é imprescindível que haja “a formação, utilização e reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo, como garantia de atuação relativamente autônoma e adequada das exigências de cada situação pedagógica” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 192). O autor ressalta, ainda, os possíveis conflitos provenientes do exercício da autonomia docente, já que

[...] a função educativa da escola exige a independência intelectual suficiente em docentes e estudantes para sustentar, quando necessário, posturas discrepantes, que questionem os influxos socializadores procedentes, inclusive, de instâncias legitimadas democraticamente; para resistir a tendências ideológicas ou atitudes impostas pela pressão democrática da maioria da comunidade social. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 196).

E por isso argumenta que se faz necessário que o professor busque a autonomia profissional conciliada a uma “concepção

democrática e não-impositiva dos processos de produção e distribuição do saber” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 197), e isso significa adotar um discurso público que seja passível do controle democrático da comunidade, permeado pela reflexão e o debate e, por isso, também sujeito ao contraste de ideias. Neste sentido, na visão do autor, é possível sim conciliar a ideia de autonomia docente com o controle democrático da educação enquanto um serviço público. E para tal, Pérez Gómez defende, amparado em Elliott (1983, 1993 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2001), que o docente passe da reflexão individual para a reflexão coletiva e cooperativa, visto que os processos rotineiros e a cultura institucional – influenciados pelas práticas sociais – “restringem as possibilidades do contraste crítico e do diálogo enriquecedor” (PÉREZ GÓMES, 2001, p. 197).

Somente assim, aliando sua autonomia ao controle democrático, é que os docentes serão capazes de reconstruir o conhecimento espontâneo e experimental dos alunos, ao conseguirem promover, no ambiente escolar, um espaço vivo de interações de vivências, um cenário de experiências culturais, tanto de reprodução como de transformação, onde o aluno possa viver e, simultaneamente, aprender (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A Cultura Experiencial

Para Pérez Gómez (2001), a cultura experiencial é compreendida como a configuração particular de significados e comportamentos dos alunos, que é formada, de maneira específica, por seu contexto, em sua vida anterior e paralela com a escola, por meio das interações naturais e voluntárias com o meio familiar e social circundante. O autor enfatiza que a cultura experiencial de uma pessoa é o reflexo embrionário, elementar de uma cultura local, formada por meio das aproximações empíricas sem uma elaboração crítica.

De acordo com Pérez Gómez (2001), para compreender os processos evolutivos de produção de significados ligados à relação que os indivíduos fazem, em suas experiências, com o contexto

peculiar em que vivem, é necessário a elaboração de recursos conceituais que remetem aos esquemas de interpretação que os indivíduos estabelecem no intercâmbio entre as culturas social e individual. É importante ressaltar que a subjetividade está intimamente relacionada com o social, compondo uma unidade na produção dos significados individuais e coletivos.

Para compreendermos o processo da formação da cultura experiencial dos indivíduos, Pérez Gómez (2001), menciona três tendências teóricas que explicam, de maneira distinta, a ontogênese destes indivíduos, a saber: as posições inatistas e idealistas; as posições mecanicistas e as posições construtivistas, sendo estas últimas divididas em sub-vertentes distintas (a teoria construtivista piagetiana, a ciência cognitiva e a teoria do construtivismo sociocultural), que são brevemente apresentadas pelo autor.

Em sua análise, Pérez Gómez (2001) irá dar eco ao construtivismo sociocultural, posicionamento que defende ser impossível separar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos processos sociais dos indivíduos que os interioriza, uma vez que os esquemas simbólicos individuais são, em síntese, apropriações peculiares do esquema simbólico grupal. Assim, os significados subjetivos individuais têm elementos comuns compartilhados com os demais indivíduos que compõem os grupos sociais. Nessa perspectiva teórica, é impossível de se compreender a aprendizagem sem considerar o contexto sociocultural em que o indivíduo se insere.

Em cada cultura desenvolvem-se códigos simbólicos definidos e, em períodos distintos, os grupos humanos apreciam de modos diferentes a importância social e cultural dos diferentes códigos simbólicos, os quais são imprescindíveis para se desenvolver a vida cotidiana dessa cultura. Ao compreender como os códigos simbólicos se configuram nas dimensões sintática, semântica e pragmática, é possível compreender a relação entre a cultura do contexto social e os processos de formação da cultura experiencial dos indivíduos. Os esquemas coletivos e o modo pelo qual cada indivíduo se situa e domina seus esquemas simbólicos, por meio

das interações espontâneas, é que nutrem a variação da cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

De acordo com o autor, o intercâmbio entre conhecimento, inteligência e cultura é o cerne para se compreender o processo de construção da subjetividade, de significados e atitudes que identificam cada ser humano. É a relação entre o modo próprio de interiorizar a inteligência e o conhecimento acumulado das instituições, valores, instrumentos e interações do grupo social que define o modo de conceber a personalidade do indivíduo. Pérez Gómez (2001) concorda com Bruner (1992 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 242) ao considerar que “a inteligência e o conhecimento se encontram distribuídos na realidade simbólica que constituem a cultura social e não só no interior da mente individual”. Desta forma, para Pérez Gómez (2001), os significados da realidade, são construídos a partir da colaboração entre a inteligência e os conteúdos do contexto sociocultural.

Em linhas gerais, Pérez Gómez (2001) defende que para formar cidadãos, a escola deve ter como objetivo prioritário provocar a reconstrução do conhecimento experiencial que cada indivíduo adquiriu de forma empírica, ocasional, desorganizada, de modo acríptico e inconsciente, por meio dos intercâmbios com a natureza, a cultura, as instituições, as pessoas e os meios de comunicação ao longo de sua vida.

A Cultura Acadêmica

Por cultura acadêmica o autor entende a seleção de conteúdos que são trabalhados na escola, que vão desde um currículo fragmentado de disciplinas científicas e culturais, oferecido pelos livros didáticos, até o currículo como construção *ad hoc* e construção compartilhada entre professor e aluno, a fim de se promover a aprendizagem das novas gerações na instituição escolar. Uma das grandes preocupações do autor é com a virtualidade destes conteúdos para provocarem aprendizagens relevantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

De acordo com Pérez Gómez (2001), a cultura acadêmica de uma instituição escolar ao descontextualizar os conhecimentos ensinados no interior da escola da vida prática cotidiana dos alunos, isto é, ao deixar à margem o contexto, a comunidade e a cultura de onde aqueles conceitos obtêm seu sentido funcional, como instrumentos favoráveis à compreensão da realidade, diminui as possibilidades de se obter e se consolidar uma aprendizagem com significado para os estudantes. Assim, na visão do autor, um grande desafio pedagógico está na necessidade de (re)contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro do contexto sociocultural da comunidade em que os alunos estão inseridos, pois as ferramentas conceituais só obterão significado quando os alunos puderem empregá-las na prática da vida cotidiana, a fim de interpretar a realidade e agir sobre ela.

Na perspectiva de Pérez Gómez (2001) a escola teria três funções complementares: uma função socializadora, uma função instrutiva e uma função educativa. Como instituição social, a escola exerce influência socializadora nos grupos de pessoas que dela fazem parte. Nela se apresentam influências e demandas que se encontram na cultura social e que atuam no interior da escola condicionando o desenvolvimento dos indivíduos em seu modo de sentir, pensar e agir, constituindo a primeira mediação social na formação do indivíduo na produção de significados. Já a função instrutiva (segunda mediação) da escola se dá pela atividade de ensino-aprendizagem sistemático e intencional, objetivando: aprimorar o processo espontâneo de socialização, por meio da organização da convivência entre os indivíduos; compensar as lacunas e carências, tanto nos distintos campos do conhecimento como nas desigualdades que ocorrem em virtude da origem social e cultural dos variados grupos sociais; e, ainda, preparar o capital humano para o mercado de trabalho. Por fim, a função educativa da escola se dá quando todo o

[...] conjunto de materiais, conhecimentos, experiências e elaborações simbólicas, ou seja, a cultura acadêmica, sirva para que o indivíduo reconstrua de modo consciente seu pensamento e

atuação, através de um longo processo de descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência e a comunicação alheia (terceira mediação)” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 263).

Neste quesito, de acordo com o autor, a ênfase da prática educativa não está na aprendizagem dos conceitos e conhecimentos das disciplinas e da cultura crítica e acadêmica ou na preparação dos alunos para o mundo do trabalho, mas sim no enriquecimento do indivíduo, no desenvolvimento da sua subjetivação, visando sua constituição como sujeito autônomo, crítico e independente intelectualmente.

Importante ressaltar que o contexto pedagógico de reprodução do conhecimento, que configura a própria cultura acadêmica, situa-se como “um território intermediário, mediador e artificial, cujos propósitos implícitos e explícitos se confundem e mesclam em função dos interesses políticos, econômicos, sociais de cada comunidade em cada época histórica” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 270). Mesmo percebendo isto, o autor defende que a atividade acadêmica tem uma finalidade compensatória importante com relação às diferenças de origem social, ao possibilitar contato com representações subjetivas mais elaboradas. E mesmo que as diferentes funções da escola sejam contraditórias e submetidas a inúmeras pressões econômicas e políticas, ainda assim é possível romper pedagogicamente com “a natureza academicista do contexto escolar e converter a escola em um espaço de vivência cultural onde se reproduzem tanto quanto se transformam, criticam e experimentam os conteúdos da cultura” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 272-273).

Tessituras entre a cultura escolar e os ideais democráticos

Apesar das análises de Pérez Gómez (2001) se referirem diretamente às sociedades formalmente democráticas, sabemos que se trata de uma democracia em processo de desmantelamento como consequência da disseminação cada vez maior de um projeto político neoliberal, que representa os interesses e valores do livre mercado e

do capital. Tal como apresenta Dagnino (2004), vemos surgir na sociedade pós-moderna, dentro da disputa político-cultural entre o projeto neoliberal e o projeto de uma sociedade realmente democrática, uma confluência perversa que provoca o deslocamento de sentidos e significados de diversos conceitos essenciais para a estruturação das sociedades, tais como as noções de sociedade civil, participação, cidadania, política, democracia, educação, dentre outros. Tal processo se constitui como perverso, justamente por mascarar as questões políticas e culturais por trás destas noções e por promover o esvaziamento de significado dos discursos, contribuindo para o processo de despolitização dos indivíduos.

Como vimos ao longo do texto, a escola enquanto instituição social também reflete as contradições políticas e culturais presentes na sociedade. Neste sentido, ao mesmo tempo em que se espera que a escola prepare as futuras gerações para se incorporarem à vida pública enquanto cidadãos que mantenham o equilíbrio das instituições, as normas de convivência e os valores sociais da sociedade em prol de uma sociedade mais democrática, vemos uma escola alienante, reprodutora, que impõe uma cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata, com dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, que tende a homogeneizar e padronizar os indivíduos e que coloca os interesses mercadológicos acima da formação das pessoas enquanto sujeitos autônomos e críticos (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

É por isso que Pérez Gómez (2001) faz um chamado para que a escola reconheça o cruzamento de culturas, os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, enfim, as forças políticas, culturais e sociais que permeiam o conjunto de significados que condicionam os comportamentos dos seres humanos, para que possa enfrentar as contradições provocando o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e comportamentos que permitam ao aluno, sua incorporação ao mundo civil, tendo inteligência e autonomia para tomar decisões e exercer sua participação política.

Pérez Gómez (2000, 2001) apresenta alternativas para se efetivar a trajetória de prioridades e tornar a Escola Pública um

mecanismo de inclusão social e prática de cidadania. Segundo ele, as inevitáveis e legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização e formação das novas gerações devem sofrer a mediação crítica da utilização do conhecimento, construído historicamente; fazendo uso ordinário desses conhecimentos para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e instrumentos ideológicos de exclusão disfarçada. Deste modo, como afirma Bernstein:

A educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência humana e a Escola uma comunidade de vida democrática baseada no diálogo, na comparação e no respeito pelas diferenças individuais, sobre os quais se assentarão os projetos solidários. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente pode ser descoberto ou criado na batalha política democrática, permanecendo ao mesmo tempo, tão contestado como compartilhado (BERNSTEIN, 1987, p. 47 apud PÉREZ GÓMEZ, 2000)

Assim, embora o autor reconheça que a escola exerce a função de reprodução e conservação sociais, ele acredita na existência de um espaço de autonomia no qual a função reprodutivista e mantenedora do *status quo* pode ser quebrada. Em sua visão, a valorização da função educativa da escola pode estimular a resistência, por meio da participação ativa e crítica dos alunos, primeiramente nas atividades desenvolvidas na sala de aula e, concomitantemente ou posteriormente, no cenário social propriamente dito, o que pode contribuir para que transformações sociais efetivas ocorram.

Deste modo, vemos que ao exercer sua função propriamente educativa, a escola alimenta a democracia, ao mesmo tempo que a função educativa requer os princípios democráticos, numa relação mútua de influências, pois “a função educativa da escola requer uma comunidade de vida, de participação democrática, de busca intelectual, de diálogo e aprendizagem compartilhada” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 264), ao mesmo tempo que uma sociedade

democrática precisa de cidadãos formados em uma cultura democrática, o que só é possível por meio da função educativa da escola:

A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa-se recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais (...) A escola assim considerada se converte numa comunidade democrática de vida e aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 264).

Por fim, a escola deve atuar no sentido de explicitar as influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, oferecendo espaços que permitam a reconstrução da cultura experiencial e a apropriação e integração do conhecimento historicamente acumulado, integrando e ressignificando as culturas experiencial, crítica, acadêmica, social e institucional, de modo que possa preparar os alunos para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade ainda não democrática.

Referências

- DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, nº 5, p. 139-164, outubro de 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. (4 ed. brasileira). Porto Alegre: Artmed, 2000.

CULTURA ESCOLAR EM SOCIEDADES NEOLIBERAIS

*Rafael Augusto Michelato
Emília Freitas de Lima*

Na sociedade podemos observar diversas manifestações culturais, que se expressam em atividades cotidianas e em situações mais complexas. Elas não são, necessariamente, foco de ensino e são conhecidas pela sociedade, que a vive em seus códigos, valores, símbolos e produtos que são compartilhados por meio de processos de socialização, sutis ou não.

Esses processos não podem ser entendidos alijados da sociedade, pois é nela que conflitos, disputas e processos adquirem significação. A cultura não necessita de explicação, mas de interpretação, por ser um fenômeno interativo e hermenêutico.

Para interpretá-la, Pérez Gómez (2001) aponta a necessidade de compreensão do “caráter sistêmico e inter-relacionado dos elementos simbólicos que constituem a rede de significados compartilhados” (p.16) para que desta forma não caiamos em interpretações unilaterais ou reducionistas do objeto estudado, e, ainda que “as culturas funcionam como padrões de intercâmbio precisamente porque formam uma coerente rede de significados compartilhados” (p.16) que, compartilhados na sociedade, não são alvo de questionamentos. Cultura, para esse autor, é:

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, a qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GÓMEZ, 2001 p. 17).

É, então, o resultado de uma construção social que pode ser, pela participação, reinterpretada, reproduzida e transformada.

Pérez Gómez (2001) reconhece na escola a existência de uma trama com base na qual são articuladas interpretações próprias sobre as diversas culturas e seu papel na realidade escolar. Nesse sentido, segundo ele, é imperativo “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (p.12).

Para compreender os influxos desse cruzamento peculiar, Pérez Gómez (2001) se propõe a escrutinar as cinco culturas que o compõem, a saber: crítica, social; institucional, experiencial e acadêmica, a fim de que a escola possa refletir sobre si e, assim, poder questionar valores, sentidos, influências (explícitas ou não) intervenientes em seu papel junto às novas gerações. Além disso, a compreensão dessas culturas entrecruzadas pode oferecer aos estudantes possibilidades de entender esses influxos em seu desenvolvimento, e aos docentes a capacidade de uma análise crítica de suas práticas, buscando desvelar as tramas, nem sempre visíveis, de significados delas.

Pérez Gómez (2001) busca em cada uma das culturas escrutinadas oferecer instrumentos teóricos e linhas de análise que facilitem o questionamento e o entendimento da complexidade dos fenômenos, e a compreensão de que a cultura escolar é fruto do cruzamento dessas culturas.

A **cultura crítica** (PÉREZ GÓMEZ, 2001) é a cultura intelectual, a cultura de elite, que também é conhecida como alta cultura. Representa as produções e significações nos diversos campos do saber humano que, historicamente, vêm sendo acumulados. Essa cultura passa por uma crise, frente às mudanças da sociedade, que se manifesta no deslocamento de sentidos do que é verdadeiro, justo, belo e útil, ou seja, de racionalidade, produtividade e especialmente valores, quando confrontados com a concepção positivista do mundo, constituindo a pós-modernidade.

Pérez Gómez (2001) considera importante distinguir nela três conceitos distintos: a própria pós-modernidade, que é a condição da vida contemporânea; o pensamento pós-moderno, que se

refere à filosofia e à ciência; e o pós-modernismo, referente à ideologia social. Assim, o pensamento pós-moderno e o pós-modernismo são efeitos da pós-modernidade, ou seja, são parte da condição pós moderna.

A concepção positivista e a modernidade são substituídas pelo pós-modernismo que tem por características a perda de fundamento na racionalidade, a perda da fé no progresso, o pragmatismo, o desencanto e a indiferença, a diversidade e a descentralização, a primazia da estética, a crítica ao etnocentrismo e à universalidade, o multiculturalismo, o ressurgimento do fundamentalismo, o localismo, o nacionalismo e o fim das metanarrativas (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Quanto ao pensamento pós-moderno, Pérez Gómez (2001) reconhece nele as seguintes contradições centrais: a afirmação do absoluto relativismo cultural, a carência absoluta de fundamentação do pensamento racional e o caráter elitista obtuso e meta-abstrato em sua expressão linguística, no qual a linguagem pode ser tanto instrumento de aproximação como fator de exclusão social.

Em relação à pós-modernidade, Pérez Gómez (2001) critica o etnocentrismo, o relativismo, o pensamento único e as tendências à desconsideração do diverso e propõe a universalidade como forma de promover o diálogo e o respeito à diferença. Advoga a construção de acordos, a busca de valores comuns e o consenso como marco civilizatório para as relações sociais.

Tudo isso interfere na cultura crítica, já que esta é um processo simbólico de elaboração, em grande medida determinado pelas condições sociais, políticas e econômicas do contexto no qual se produz. E, como os fundamentos clássicos da racionalidade moderna foram perdidos, sem que houvesse outros suficientemente fortes para substituí-los, isso interfere diretamente na cultura crítica provocando a sua crise, diante da qual se faz necessária, segundo o autor, uma reconfiguração ética (PÉREZ GÓMEZ, 2001)

Segundo Pérez Gómez (2001), há um conflito entre a ética deontológica e a utilitarista, diante do qual devemos privilegiar os acordos coletivos como procedimentos formais, a compreensão e a pluralidade. Esta forma corresponde ao que o autor denomina ética discursiva (PÉREZ GÓMEZ, 2001), aproximando-se do conceito de democracia deliberativa que, segundo Miguel (2005), identifica-se com o pensamento de Habermas. A democracia não é entendida como instrumental, pois o foco principal é a discussão pública, na qual o fim a que se deseja chegar é o consenso que ocorre por meio da argumentação, em debates nos quais todos têm condição de participação igualitária.

Há necessidade premente de um pensamento apto a captar a multidimensionalidade das realidades para enfrentar as complexidades sem concepções reducionistas ou maniqueístas, de modo a recuperar o debate ideológico como parte importante da mobilização do debate público (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Pérez Gómez (2001) defende que a democracia não pode estar atrelada a um modelo de organização da economia, cultura ou política. Miguel (2005), Dagnino (2004) e Toro (1999) também chegam a essa conclusão quando criticam a democracia neoliberal, que se arvora em única possível e que tenta esvaziar o sentido das palavras em uma contínua desregulamentação e desobrigação das garantias mínimas para o exercício da cidadania.

A democracia é um esquema formal de procedimentos para enfrentar os conflitos do mundo da vida e tem a liberdade e a igualdade como valores fundamentais. O procedimento democrático requer algumas atitudes, dentre elas: pluralidade e tolerância; garantia de que não se trata apenas de procedimentos eleitorais; necessidade da distinção entre pessoas, ideias e costumes; estímulo a descentralização individual e cultural; garantia de participação igualitária no intercâmbio comunicativo; igualdade de oportunidades; informação; e debate público permanente como base para a tomada de decisões que afetam a coletividade (MIGUEL, 2005).

Diante da crise epistemológica das ciências sociais, Pérez Gómez (2001) propõe o enfoque interpretativo-construtivista como síntese para conhecer os processos de construção de significados, o que envolve uma nova leitura da dialética sujeito-objeto.

As condições objetivas não determinam direta nem mecanicamente as construções simbólicas; ao contrário, atuam filtradas pelas interpretações que os sujeitos e os grupos fazem do sentido de tais condições objetivas (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 68).

Ainda considerando as condições que configuram o contexto de relações, o objetivo neste enfoque é investigar o mundo das interações, as redes de intercâmbios onde são elaboradas e filtradas as interações que orientam a vida dos sujeitos (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Suas propostas metodológicas enfatizam a dialética; a interação prolongada entre realidade e investigador; o diálogo, e têm por finalidade elaborar uma construção da realidade que seja consensual, que contenha vasto material argumentativo que contenha descrições minuciosas dos contextos estudados (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A crise por que vem passando a cultura crítica não passa ao largo da escola. Durante séculos esta contribuiu para difundir o conhecimento e superar a ignorância diminuindo a desigualdade e foi reflexo da cultura moderna, com seus valores e contradições (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Parece claro que a escola hoje não pode ser espaço de um único marco cultural, de racionalidade, produtividade e valores. Ela precisa considerar o estudante como sujeito, em sua totalidade, levando em consideração seus desejos, pensamentos, experiências e afetos. Este enriquecimento demanda estruturas democráticas que sejam capazes de estimular vivências culturais diversas, desenvolvimento da comunidade e liberdade (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Diferentemente da cultura crítica, que representa a alta cultura, a **cultura social**, que representa a cultura ordinária do mundo, é um conjunto de significados e comportamentos que são hegemônicos no contexto social das sociedades formalmente democráticas. A cultura social é composta por valores, normas, instituições e comportamentos que determinam os intercâmbios humanos em sociedades com livre-mercado e com onipresença dos meios de comunicação de massas (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Pérez Gómez (2001) foca sua análise nas sociedades formalmente democráticas, com características bem definidas no que se refere às suas normas, valores e atitudes, caracterizadas pela ideologia neoliberal e pela economia de livre mercado.

Nas últimas décadas a mudança que tem sido operada no que se refere à produção é espantosa, de modo que cada vez menos esta se funda em recursos primários e de bens. Na nova configuração da produção o conhecimento e a informação se apresentam como mercadorias com alto valor. A cultura também é afetada diretamente por esta mudança, a ponto de a distinção entre produção, comercialização e consumo já não serem simples como outrora (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A lógica do livre-mercado supõe a dissolução de barreiras para a circulação mercadorias, capitais e pessoas. É importante lembrar que à época da publicação do livro em análise não havia crises migratórias na dimensão em que tem se apresentado nos últimos anos. A globalização tem causado uma submissão de nações menos desenvolvidas às condições de concorrência internacional. A menor interferência do Estado na economia tem solapado o frágil estado de bem estar social especialmente das nações periféricas. Com o ensejo de eliminar a burocracia e tornar o estado mais dinâmico, o mercado opera especialmente na retirada de direitos, obrigando governos a adotarem medidas impopulares, restringindo a autonomia e a capacidade de gestão em nível local, regional e nacional.

Com a desregulamentação do mercado de trabalho em prol da concorrência, em benefício do capital, se cria um exército de

desempregados que ficam desamparados. O desemprego sistêmico tem seu valor no neoliberalismo, criando-se subempregos, a fim de baratear os custos de produção em função da maior lucratividade do mercado. A especulação financeira ganha espaço, pois o retorno é mais rápido e seguro do que apostar na produção de bens, serviços ou infraestrutura.

A fuga de capital para os países desenvolvidos, matrizes de grandes corporações, causa uma grande desigualdade internacional, além de uma discrepância enorme de condições e salários entre os grandes executivos e os trabalhadores braçais destas corporações. Buscando uma melhor condição de vida, fugindo da realidade cruel de seus países, há um incremento grande na emigração.

Evidentemente a influência deste pensamento não passa ao largo da escola, de modo que se impregnam nos estudantes o individualismo, a competitividade, a aceitação das normas de lucro e rentabilidade a fim de criar pessoas alinhadas ao pensamento neoliberal e à disputa do mercado.

Com a decadência do estado-nação, por conta da globalização, ressurgem os nacionalismos como forma de aglutinar a identidade política em atributos étnicos, religiosos e na preservação de identidade cultural e popular. Com isso políticos populistas têm despontado, com plataformas conservadoras que buscam um retorno a tempos passados.

Com a exacerbação do mercado nos países periféricos e as investidas neoliberais no estado de bem estar social a democracia tem sofrido ataques frontais e a questão que se apresenta é: há democracia? Ou o que há é o fato de que vivemos em um jogo de cartas marcadas baseado no rito eleitoral para legitimar o exercício do poder pela classe dominante?

Tal situação pode ser identificada com o que Miguel (2005) classifica como democracia liberal-pluralista, dotada de caráter instrumental. Nela os cidadãos elegem seus candidatos que, por sua vez, tomarão para si o dever de governar; assim, a função dos cidadãos nesse modelo é formar o governo e não governar. A

democracia, neste caso, é uma maneira de gerar uma forma de governo em que uma minoria seja legitimada.

Nesse sentido, a ideia de democracia como governo do povo é diminuída, mesmo porque os cidadãos não são entendidos como uma vontade coletiva, mas sim como a soma das vontades individuais. E, com o tempo, de eleição em eleição, uma elite é substituída por outra. Nessa concepção o cidadão é inábil, não é capaz de influir no processo democrático, tem um lugar pré-determinado na história e está fadado a ele.

Dessa forma, o povo fica alijado do poder, das decisões que influem diretamente em sua vida, e reduzido a cédulas eleitorais; torna-se alvo do marketing, da manipulação publicitária, que vende, como mercadorias, políticos profissionais com discursos construídos especialmente para cooptar sua atenção e seus votos. Esse panorama intensifica a deterioração da democracia.

Há que se ter um controle das pretensões desmedidas do mercado, pretensões estas que têm se apresentado como insaciáveis e estão a serviço da rentabilidade a qualquer custo. Ainda bem que há movimentos de resistência ao apelo da lucratividade com “compromissos que rompem a falsa indiferença do ecletismo acrítico e amoral” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.126), posicionando-se em favor do diálogo por meio do qual a comunidade possa promover acordos que envolvam a participação política na tomada de decisões para satisfação de todos.

Segundo Pérez Gómez (2001) a **cultura institucional** é um conjunto de significados e comportamentos que a escola produz como instituição social, e que tem como componentes as tradições, costumes, rotinas e inércias que a escola estimula, reproduz e se esforça para conservar. As instituições impõem padrões de conduta que reafirmam os valores hegemônicos. Para compreender a cultura institucional, faz-se necessário articular tanto os aspectos macro como os micro, e como eles se complementam nas instâncias social, política e econômica.

O neoliberalismo, com a proposta de desregulamentação, em última instância quer acabar com o estado de bem estar social e com a ideia de que a educação é um serviço público, fundamento basal da democracia, transformando-a, ao invés disso, em mercadoria submetida às leis do mercado. Visto a dificuldade de penetrar seu ideário, o mercado opera com o deslocamento de sentido e com o jogo semântico para confundir e persuadir o público. Palavras valorizadas como democracia, participação, autonomia, são utilizadas para justificar a desregulamentação e a privatização do sistema educativo. Dagnino (2005) compreende esse jogo semântico como “confluência perversa”, que segundo a autora, determina “um obscurecimento dessas distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa.” (p.147). É por esse deslocamento de sentidos que se trava uma disputa sobre o ideal democrático.

Com o discurso de ser mais eficaz, aplicar melhor os recursos públicos, cria-se uma verdadeira obsessão pela eficácia na qual custos sejam diminuídos. Decorrem dessa concepção de eficácia uma série de problemas à autonomia, tais como: mecanização do ensino, homogeneização e organização escolar em moldes neoliberais.

A política educacional assume a tarefa de instrumentalizar e mercantilizar a educação segundo as exigências do mercado. Essa eficácia não necessariamente tem caráter pedagógico, mas de eficiência econômica.

Pérez Gómez (2001) compreende que a cultura docente constitui um papel importante da cultura institucional. A cultura docente como um conjunto de crenças, hábitos, atitudes, valores e normas determina o que este grupo valoriza, assim como suas formas de pensar e agir. Quanto menor for a autonomia, a segurança profissional e a independência dos docentes, mais eles se guiarão acriticamente por essa cultura, que funciona como um sinal de identidade, de pertencimento.

A forma da cultura docente é permeada por características que definem as relações dos docentes com seus colegas e suas tarefas. A esse respeito, Pérez Gómez (2001) destaca questões relevantes, como: isolamento do docente e autonomia profissional; colegialidade burocrática e cultura de colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional; ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.

A quantidade de reformas educacionais que têm sido feitas causa no docente uma sensação de saturação, pois elas acarretam a cada dia maiores responsabilidades e tarefas que eles devem desempenhar simultaneamente, tornando a função docente mais complexa, difusa e incerta, e aumentando a sua confusão e o seu estresse (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Isso é agravado pela cobrança e a urgência de resultados, em consonância com as políticas neoliberais, depositando no docente a responsabilidade pelo sucesso do sistema educacional.

Os docentes não podem ser considerados meros executores de políticas, estratégias e táticas exógenas, nem reduzidos a aplicadores de modelos pré-estabelecidos. Também não podem ser entendidos como profissionais liberais, pois há uma especificidade na ação docente que é desconsiderada pelo neoliberalismo.

O conhecimento profissional docente, para Pérez Gómez (2001), é fruto de sua prática e é legitimado na experiência reflexiva e democrática no processo de construção e reconstrução dessa prática. É um conhecimento especializado, provisório, emergente e parcial.

Para não sermos conduzidos ao conservadorismo pelas responsabilidades a nós imputadas pelo modelo neoliberal, é imperativo “conceber prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.180) e cooperativa, de forma a podermos enfrentar as incertezas de nossa época, articulando, planejando e experimentando atividades coletivamente.

A **cultura experiencial** é, para Pérez Gómez (2001), a configuração peculiar de comportamentos e significados que os estudantes elaboram particularmente em seu contexto e sua vida pregressa e paralela à escola. É a cultura construída no contexto social; a elaboração simbólica fruto da subjetividade que cada indivíduo estabelece na sociedade, consigo mesmo e com o meio. É fragmentada, com lacunas, erros, insuficiências, contradições, preconceitos e mitos, entre outros fatores. É a plataforma sobre a qual o indivíduo vai vivenciar o mundo.

Pérez Gómez (2001) critica tanto as posições inatistas quanto as posições idealistas e a interpretação mecanicistas do desenvolvimento do ser humano em favor das posições construtivistas, por permitir compreender a complexidade e a riqueza da conduta e do pensamento humano.

Dentre as posições construtivistas Pérez Gómez (2001) se filia ao construtivismo sociocultural para o qual os processos sociais não podem ser separados do desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo. O caráter simbólico é o aspecto que mais define a cultura humana. Os indivíduos quando chegam à escola não partem do zero em seu aprendizado, pois trazem consigo o acervo cultural acumulado em sua vivência até ali e que continuará sendo acumulada dentro e fora da escola simultaneamente. O processo de construção de significados é como um diálogo de interiorização que é constituído pelos intercâmbios, mesmo sendo passíveis de mudança de acordo com o mundo vivido, por meio da mediação cultural.

É deste extrato de vivências que se constroem os modos de sentir, conhecer e atuar individuais de cada sujeito, o que Pérez Gomes (2001) analisa como a cultura experiencial.

Compreender como se dão os processos de construção de significados é um dos aspectos mais importantes para compreender a cultura experiencial dos indivíduos. Esses processos são os responsáveis pelas formas de pensar, sentir, agir, ou seja, o que dá individualidade a cada sujeito (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

São vários os fatores que desencadeiam a construção de significados, dentre eles destacam-se: a observação, a imitação, a experiência direta, a intervenção ativa e a elaboração simbólica (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A elaboração simbólica deriva da possibilidade de representação da realidade, de sua valorização, modulação e transformação, e é um elemento específico do desenvolvimento humano. Já o domínio da capacidade simbólica depende da utilização e conhecimento da sintaxe, semântica e pragmática. Somente assim podemos entender a relação entre a cultura da comunidade e os processos individuais de formação da cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Ainda sobre a construção de significados, Pérez Gomes (2001) identifica os mecanismos e recursos na construção de significados. Segundo o autor, “neste processo de interação simbólica entre o indivíduo e a rede organizada de significados de seu cenário vital configuram-se os principais recursos cognitivos que o sujeito utiliza para interpretar a realidade e organizar sua intervenção sobre ela” (p. 225) Ele se atém aos que manifestam maior capacidade explicativa na formação da cultura experiencial e potencialidade pedagógica, que são: os conceitos, as disposições, os roteiros, as teorias e as estratégias.

Outro aspecto relação fundamental para entender o processo de construção de significados é a compreensão da relação entre cultura, conhecimento e inteligência. Esta não pode ser compreendida somente como a capacidade de receber informações, processá-las e produzir respostas eficazes, mas também como a capacidade de identificar, construir, avaliar e fazer a gestão das metas e finalidades que orientam a atividade material e simbólica do sujeito (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Pérez Gómez (2001) propõe a interpretação ecológica do contexto como forma de compreender os influxos dos diferentes contextos na formação da cultura experiencial. Os contextos não podem ser entendidos isoladamente, pois fazem parte de um macrocontexto que, por sua vez, interage com macrocontexto. Esses contextos estão imbricados, sendo difícil a distinção entre o que é micro e o que é macro,

analogamente ao que acontece em um ecossistema em que nada pode ser retirado sem que tudo sofra alterações por essa mudança.

Não são apenas esses esquemas que influem no processo de formação da cultura experiencial. Pérez Gómez (2001) aponta que esse processo requer o desenvolvimento de outras análises e esquemas que questionem e coloquem em relação características, processos do contexto com formas, recursos e estratégias subjetivas de elaboração dos significados.

A **cultura acadêmica**, por sua vez, é o conjunto de significados e comportamentos que se pretende ensinar, socializar e problematizar visando à aprendizagem do estudante por meio da escola. Concretiza-se no currículo, entendido como uma construção específica e pontual de elaboração coletiva do trabalho escolar por professores e estudantes. Pode ser entendida como uma seleção de conteúdos da cultura pública (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Um dos problemas apontados pelo autor é o da desconexão entre os conhecimentos escolares e as necessidades, curiosidades, dúvidas, inquietações e anseios dos estudantes. A consequência desse descompasso é a falta de interesse e motivação dos estudantes, resultando em sua pouca participação nas atividades escolares. A esse respeito, Pérez Gómez (2001, p.261) considera que:

Na aula e na escola, há de se viver uma cultura convergente com a cultura social, de modo que os conceitos e disciplinas se demonstrem instrumentos úteis para compreender, interpretar e decidir sobre os problemas da vida escolar e da vida social.

Portanto, é importante lançar mão da aprendizagem relevante, e, partindo cultura experiencial dos alunos, construir os conhecimentos, propor reflexões sobre as diversas culturas. É preciso também manter o vínculo da cultura acadêmica com as outras culturas consideradas pelo autor.

Pérez Gómez (2001) critica as concepções que reduzem a escola a um espaço apenas de socialização e/ou de instrução, entendendo que a função da escola transcende estas duas funções, pois sua função é educativa.

A função educativa da escola compreende as funções socializadora e instrutiva e vai além, oferecendo experiências e culturas diversas, assim como vivências críticas que constituem as ciências, os saberes populares e as artes. A função educativa da escola será alcançada somente quando a cultura acadêmica servir à reconstrução do pensamento dos estudantes e sua atuação em um processo de reflexão crítica sobre sua experiência e o que lhe foi ensinado.

Em suma, o autor entende que as escolas nas sociedades pós-industriais cumprem

[...] um complexo e contraditório conjunto de funções: socialização, transmissão cultural, preparação do capital humano, compreensão dos efeitos das desigualdades sociais e econômicas... Agora, apenas desenvolverá uma tarefa propriamente educativa quando for capaz de promover e facilitar a emergência do pensamento autônomo, quando facilitar a reflexão, a reconstrução consciente e autônoma do pensamento e da conduta que cada indivíduo desenvolveu, através de seus intercâmbios espontâneos com seu meio cultural (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.266).

Esta tarefa, tão digna quanto complexa, requer escolas preparadas, autônomas e abertas à democracia.

Se pretendemos facilitar a conexão entre contextos de produção, cultura e reprodução do conhecimento aos estudantes para enriquecer seus modos de atuação e representação, devemos ter em mente que a escola é um espaço ecológico de vivência cultural, e que, assim, podemos facilitar em cada indivíduo seus processos, singulares, de construção de significados e recriação crítica.

Como espaço ecológico, a escola precisa garantir igualdade de oportunidades sem as travas das limitações de condições

sociais, de bens, materiais e espirituais. É preciso que esse espaço seja conectado com o cotidiano da sociedade e seus problemas, pois a separação entre escola e sociedade é característica de uma concepção academicista que não serve ao à função educativa da escola. É preciso, ainda, que seja um espaço livre, plural, criativo e não limitado às ideologias dominantes, no qual as disciplinas sejam instrumentos de compreensão da complexidade dos problemas. Trata-se, portanto, da escola transformada num centro de vivência crítica da cultura, cumprindo, assim, a função reconstrutora desta, é não somente reprodutora.

Assim, após escrutínio das cinco culturas que foram alvo da análise de Pérez Gómez (2001) se tem a **cultura escolar** que é o cruzamento de todas essas culturas e seus influxos no espaço escolar de forma a superar a visão da escola como reprodutora em direção à escola como recriadora cultural.

A principal questão que se apresenta, visto o momento atual da política brasileira, é: como garantir a função educativa da escola entendida como um espaço ecológico de vivência cultural e a garantia de igualdade de oportunidades frente aos avanços neoliberais e às tendências de desregulamentação e privatização da educação pública, sendo que, como compreendemos, o neoliberalismo não opera somente com a ideia de estado mínimo, mas também com a noção de direitos mínimos, democracia mínima? Desta questão inicial decorrem várias outras que vão tocar novamente na sanha insaciável do neoliberalismo.

Referências

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, nº 5, p. 139-164, outubro de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>. Acesso em: 08 set. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n° 59, 1º semestre de 2005, pp. 5-42. Disponível: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-antteriores/bib-59/569-teoria-democratica-atual-esboco-de-mapeamento/file>. Acesso em: 01 set. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TORO, Jose Bernardo. **Educación para la democracia**, 1999. Disponível em: <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>. Acesso em: 15 set. 2019.

PARTE 4

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA VISÃO DE DIRETORAS DE ESCOLA¹

Celso Luiz Aparecido Conti
Emília Freitas de Lima
Renata Maria Moschen Nascente

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior, cujo objetivo principal foi o de *analisar os efeitos de políticas públicas e determinações legais educacionais sobre a escola, na visão de diretoras² de escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo*. Trata-se de pesquisa de natureza exploratória, com abordagem qualitativa (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999), cujos dados foram coletados por meio de questionário aplicado a 65 (sessenta e cinco) diretoras¹ que em 2015 realizavam um curso de Especialização em Gestão Escolar na modalidade Educação a Distância, oferecido pela UFSCar em convênio com o MEC.

O questionário, aplicado *on line*, por mala direta, via secretaria do curso, versava sobre as seguintes políticas públicas e determinações educacionais: gestão democrática, autonomia e Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP; Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE; “Lei do Piso”; atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; avaliação externa do rendimento escola; e currículo.

¹ Este texto foi publicado nos Anais da 38ª Reunião da ANPEd - Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, realizada em São Luís - MA, no período de 01 a 05 de outubro de 2017. O texto foi apresentado como trabalho 254 no GT 5 - Estado e Política Educacional.

² Referir-nos-emos às *diretoras* no feminino, dada a configuração de gênero dos profissionais atuantes no Ensino Fundamental no Brasil.

Na organização do questionário, optamos por elaborar as questões e respectivos itens componentes, a partir do que estabelecem os documentos oficiais, preservando a fidelidade aos termos neles utilizados. A elaboração foi pautada em documentos como Brasil (1988); Brasil (1996); Brasil (2008). A fim de preservarmos a identidade das respondentes, atribuímos a cada questionário um código alfanumérico.

Neste texto, especificamente, é focalizada a visão das diretoras acerca do PDDE; do PPP; da articulação da escola com as famílias; e da articulação da escola com a comunidade de entorno, aspectos esses considerados à luz dos conceitos de autonomia do/a diretor/a e formas de participação, na perspectiva da gestão democrática.

O trabalho organiza-se em quatro seções. A primeira traça um quadro de referência teórico; na segunda são apresentados os resultados; na terceira os resultados são problematizados à luz dos princípios de autonomia e participação na perspectiva da gestão democrática; na quarta são tecidas as considerações finais.

Formas de gestão da escola no contexto atual

Considerando que este trabalho tem como foco a visão de diretoras de escolas públicas do Ensino Fundamental acerca dos efeitos de políticas públicas e determinações legais educacionais sobre a escola, é necessário apresentar um quadro de referência relativo à questão que se coloca. Nessa direção, as medidas propostas no campo educacional são analisadas a partir de um contexto que considera a realidade internacional, marcada pelo processo de globalização, entendida como “revolução da tecnologia da informação” definida pela “transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação” (CASTELLS, 1999, p. 67). Essa realidade internacional não pode, entretanto, desconsiderar as realidades locais, que sofrem as influências externas e as incorporam de modo singular, como ocorre no caso brasileiro. Isso quer dizer que os países, na

conjuntura atual, continuam a dispor de certa autonomia, ainda que sejam bastante influenciados pelos vetores de crescimento e desenvolvimento propalados pelos organismos internacionais, que interferem na configuração dos modelos dos Estados nacionais, e, por consequência, no seu ordenamento político e jurídico, e nas suas políticas públicas. No campo educacional isso pode ser percebido com certa nitidez.

O regime civil-militar no Brasil (1964-1985) fez o país crescer economicamente, mas não distribuiu riqueza; do ponto de vista político, abafou a vitalidade democrática; e do ponto de vista do aparelho do Estado manteve-o fechado e imune à sociedade civil. Houve mobilização social, em resistência a essa situação, tanto que a década de 1980 foi marcada por intensos movimentos sociais. Nos anos 1990, o governo do presidente Fernando Collor de Mello, dentro de um novo quadro institucional, anuncia o tom das reformas, alinhadas com a onda neoliberal. Paralelamente, norteado pela CF (BRASIL, 1988), há um esforço do governo na redefinição do Estado, reconfigurando sua relação com a sociedade civil. A nova ordem constitucional revigora os ideais de descentralização e participação política da população, cabendo destaque a algumas medidas, tais como participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos, nos quais seus interesses profissionais ou previdenciários são discutidos e deliberados; possibilidade de plebiscito, referendo e iniciativa popular, em termos de proposição de leis.

Quanto à educação, a CF consagra, no art. 206, o princípio da “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988). A LDBN (BRASIL, 1996), por sua vez, avança no sentido de operacionalizar tal princípio, indicando a necessidade de articulação dos diferentes sistemas de ensino com as famílias e a comunidade, visando à integração da sociedade com a escola (art. 13); prevê, ainda, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14). O artigo 15 destaca que “os sistemas de ensino assegurarão às

unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996). Depois da LDBN foram promulgados dois Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014), tendo o segundo avançado ainda mais no detalhamento da gestão democrática, ao acrescentar que: os entes federados deverão aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática, no prazo de dois anos, (art. 9); os sistemas deverão levar em conta critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar para a nomeação dos diretores e diretoras de escola; e o governo federal deverá priorizar o repasse de transferências voluntárias da União para os entes federados que cumprirem esta determinação (BRASIL, 2014).

Fernando Henrique Cardoso, em consonância com as tendências esboçadas pelos organismos internacionais, põe em curso a reforma do Estado, cujos pilares são bem definidos no Plano diretor da reforma do aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

Ainda que a luta para diminuir a burocracia fosse nova, a superação do “gigantismo burocrático” e dos traços patrimonialistas e clientelistas do Estado brasileiro se colocava como a “grande tarefa política”. Esse Estado seria combatido por uma nova racionalidade administrativa, de caráter gerencialista, capaz de promover uma administração pública moderna, voltada:

(1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados (BRASIL, 1995, p. 16).

Pretendia-se, portanto, enfraquecer o papel de “executor” do Estado e reforçar suas funções de “regulador”, “provedor”, “promotor” dos serviços públicos, assegurando sua qualidade via

“controle social direto”, pela “participação da sociedade”. Isso exigiria a “descentralização vertical” na execução dos serviços públicos, envolvendo mais os níveis estadual e municipal (BRASIL, 1995).

Nos anos 2000, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) coloca uma ênfase diferente em relação à visão do papel do Estado e, por conseguinte, das políticas públicas. O seu plano de governo, de perspectiva “neodesenvolvimentista”, preconiza um “novo contrato social”, um “novo pacto federativo”, contrapondo-se, em parte, ao neoliberalismo, por estabelecer “uma nova lógica na formulação e condução das políticas sociais.” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 70-71) Como nem tudo é tão radicalmente novo, em termos de tendências nas políticas públicas educacionais, é possível se falar em continuidades e rupturas (OLIVEIRA, 2009, p. 207). Sobre a gestão da Educação Básica em particular, segundo Azevedo (2009, p. 228), há, no governo FHC, “um entendimento de democratização da gestão educacional quase como sinônimo de racionalidade técnica e eficácia econômica”, enquanto no governo de Lula predomina “a intenção de distribuição do poder segundo os pressupostos de um projeto político-participativo.”

As reformas na educação, nesse ou naquele governo, com ênfases distintas, são impregnadas pelas ideias de descentralização, participação, cidadania, sociedade civil, padrão mínimo de qualidade e direito de todos. No entanto, desde a ditadura civil-militar, passando pelos governos civis que a sucederam, observa-se que as diferenças e os consensos ativos nem sempre são muito claros. Por exemplo, todos os governos falam da necessária reforma do Estado e da importância do crescente protagonismo da sociedade civil. A autonomia e a participação, na perspectiva do princípio constitucional da gestão democrática, são interpretadas de formas distintas. E isso é problemático, porque uma certa convergência nos discursos esconde algumas diferenças fundamentais, produzindo uma “confluência perversa” (DAGNINO, 2004, p. 96) entre diferentes projetos políticos.

Esse amálgama de termos e orientações muitas vezes conflitantes pode embaralhar a vida nas escolas, ainda que alguns

imperativos discursivos sejam de fato assimilados pouco a pouco por elas. Nóvoa (1999, p. 22-23), ao se referir à trajetória dos estudos sobre “escolas eficazes”, destaca algumas fases, em especial as duas últimas (anos 1980-1990), a saber: fase da “contextualização”, quando a escola é chamada a cumprir um papel de liderança nas redes de relações que deve assumir com seu entorno social; fase da “excelência” marcada pelas ideias de mercado, tais como produtividade, eficiência e gestão estratégica. Assim, a escola assume certo protagonismo, pois é vista como “territorialidade espacial e cultural”, não unidade de gestão meramente técnica (NÓVOA, 1999, p. 16); como “lócus de reprodução e lócus de produção de políticas, orientações e regras” (LIMA, 2003, p. 93-95).

Tal como nos referimos às ênfases dadas aos diferentes governos em termos das políticas adotadas, o mesmo pode ser assinalado em relação ao estudo das escolas. Há, no movimento da sua valorização, uma dupla face: o reconhecimento da importância do seu papel e, ao mesmo tempo, a cobrança que nela recai, sob a forma, às vezes, de uma responsabilização exagerada.

Nesse sentido, Barroso (2003) fala da mudança de uma “lógica da reforma” para a “tirania da transformação” (CLARKE; NEWMAN, 1997 *apud* BARROSO, 2003, p. 117), exigindo da escola uma adaptação contínua que pode retirar dela sua dinâmica inovadora, criativa e crítica. O excesso de regras é substituído pelo excesso de demandas, e sua ação autônoma se esvai, restringindo ou reconfigurando a participação, que se torna bem menos politicamente ativa. Os vazios institucionais, inalcançados pelas regras formais, que teriam um potencial transformador, convertem-se em espaços de risco, porque não há mais clareza de orientação das ações, por parte dos atores da escola. Sennett (1999) alerta que a “flexibilidade” pode, ao invés de tornar as instituições e as pessoas mais leves, quebrá-las, isto é, tirar delas os sentidos vitais, necessários à existência, como sentimento de identidade, individual e coletiva.

O discurso uníssono da participação e da autonomia na perspectiva da gestão democrática das escolas pode chegar até elas de modo a produzir mais instabilidade do que torná-las instituições

mais vigorosas, no que tange ao cumprimento do seu papel social. Por outro lado, a escola continua a ser pressionada a se modernizar, no contexto das sociedades atuais. O desafio é encontrar, para a escola, o caminho a percorrer em busca de uma atualização que lhe garanta um senso de responsabilidade social e, ao mesmo tempo, um sentido coletivo que a justifique como instituição, o que vale também para todos os seus agentes. Cabe à escola a difícil tarefa de se auto organizar em meio ao ruído. E sem perder de vista a “aposta categórica na potência reformadora da ‘sociedade civil’ [que se converteu] num dos mais decisivos campos políticos e intelectuais da modernidade” (NOGUEIRA, 2011, p. 86). O gestor escolar, diante desse quadro,

[...] precisa agir como educador, como político, como alguém que produz sentido para os demais e que promove a constante aproximação entre as pessoas e a organização: um intelectual, mais que um especialista, para usar uma famosa conceituação de Antônio Gramsci (NOGUEIRA, 2011, p. 212-3).

É a partir desse quadro de referência que os dados empíricos encontrados na pesquisa são analisados. Buscam-se indícios de como as políticas chegam às escolas e de como seus efeitos são percebidos por suas diretoras, sempre considerando os avanços e os retrocessos, e mais do que isso as ambiguidades presentes, em especial no que tange à autonomia e à participação, na perspectiva da gestão democrática das unidades escolares.

Políticas públicas e determinações legais educacionais na visão das diretoras

Nesta seção apresentamos e problematizamos os resultados referentes a: PDDE, PPP, articulação da escola com as famílias, articulação da escola com a comunidade de entorno.

• Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

Com relação aos **efeitos do PDDE sobre a escola**, o conjunto de respostas válidas revela as seguintes visões das diretoras: 87% indicam efeito positivo; 2% negativo e 11% entendem que o PDDE não produz efeito na escola.

Foram considerados os seguintes aspectos: infraestrutura física, infraestrutura pedagógica, autogestão escolar no plano financeiro, autogestão escolar no plano administrativo e autogestão escolar no plano didático, entre os quais chama a atenção o fato de ter havido unanimidade quanto ao efeito positivo do PDDE sobre a *infraestrutura pedagógica*. Nesse caso, o grande destaque foi para a aquisição de materiais pedagógicos (livros, brinquedos, jogos, materiais escolares) e equipamentos (computador, impressora, rádio, data show). Um dado interessante é a possibilidade de liberdade e autonomia, por parte das diretoras, na aquisição de tais materiais.

Quanto aos demais itens, temos a seguinte situação:

Infraestrutura física – manutenção do prédio (elétrica, hidráulica e pintura) e, com menos ênfase, dos equipamentos;

Autogestão escolar no plano financeiro – ênfase na liberdade de efetuar aquisições mais condizentes com a realidade da escola:

A escola pode, com esta pequena verba, decidir o que fará com o dinheiro, e essas necessidades conversam mais com a realidade da escola. Às vezes recebemos, já comprados da Secretaria, alguns materiais até um pouco ‘estranhos’ às nossas necessidades. Com o dinheiro do PDDE podemos refletir melhor sobre os rumos do dinheiro (D18);

Autogestão escolar no plano administrativo – possibilidade de maior envolvimento da comunidade escolar em função de mais autonomia/liberdade do uso dos recursos financeiros:

As decisões do gasto da verba do PDDE dependem do Conselho de Escola, e isso facilita o trabalho e a autogestão da execução do plano administrativo (D49);

Permite diagnosticar as necessidades e traçar plano de ação, priorizando-se os itens mais relevantes (D50).

Autogestão escolar no plano didático – reitera-se a ideia de autonomia e liberdade:

“[...] aquisição de recursos didáticos que auxiliem no processo ensino-aprendizagem” (D38);

“[...] didaticamente, podemos atender às necessidades dos professores e alunos” (D42).

Das respostas negativas (2%), sobressai a indicação de insuficiência dos recursos e conseqüente não atendimento de todas as necessidades.

Indagadas sobre a relação entre a elevação dos índices de desempenho escolar e a aplicação dos recursos do PDDE, a maioria respondeu afirmativamente (74%). A análise das justificativas apresentadas denota respostas genéricas, sem apoio em dados objetivos que correlacionem ambos os aspectos. Isso pode ser observado em respostas como as seguintes: “Os professores registram o aumento de interesses dos alunos quanto às aulas, devido às mesmas serem mais práticas, pois são utilizados os materiais concretos e tecnológicos adquiridos com a verba do PDDE” (D4); “[...] aquisição de jogos, materiais pedagógicos, materiais de educação física tem melhorado a concentração [dos estudantes], transformando a escola num lugar de aprender com alegria” (D5).

As referidas análises podem ser indícios de ausência de estudos mais sistemáticos acerca dos efeitos dos programas governamentais, tanto na atividade gestora das escolas, quanto na das administrações centrais nos diversos âmbitos, haja vista a inconsistência na correlação entre os aspectos mencionados pelas

diretoras. Exemplo: a disponibilidade do recurso permite a aquisição de materiais didáticos que tornariam as aulas mais “práticas”, “alegres”, resultando, assim, em melhora na “concentração” e em uma aprendizagem “com alegria”.

Pode-se, ainda, observar que as diretoras têm uma visão bastante positiva sobre os efeitos do PDDE na escola, principalmente porque ele favoreceria maior grau de autonomia e liberdade no uso de recursos para possibilitar aquisições mais condizentes com a realidade da escola, destacando-se a ênfase atribuída por elas à infraestrutura pedagógica.

A partir dos dados sobre o PDDE, destacamos dois aspectos: valorização dos efeitos positivos dessa política *versus* dificuldade de reconhecer seus pontos negativos; concepção de autonomia e liberdade subjacentes a tal política.

• Projeto Político Pedagógico (PPP)

As respostas indicam que 97% das escolas **têm PPP**. Quanto a **quem participa** da sua elaboração, elas apontam o seguinte, em ordem decrescente: diretoras (94%); coordenadoras pedagógicas (89%); professoras (76%); representantes das Secretarias de Educação (39%); demais funcionários (30%); alunos (18%); familiares dos/as alunos/as (17%); comunidade de entorno (7,5%).

Esses dados podem ser comparados com aqueles revelados sobre a composição da equipe gestora, nos quais aparece a alusão de que 100% das diretoras e 100% de coordenadoras pedagógicas, professoras de apoio a docentes ou correlatos a compõem. Se for assim, por que nem todos os componentes da própria equipe gestora participam da elaboração do PPP?

Chama a atenção, ainda, que em 34% das escolas as professoras estejam ausentes da elaboração do PPP. Outro dado relevante é a baixíssima participação da comunidade de entorno.

Com relação à **atualização** do PPP, 94% das diretoras informam que ele é atualizado periodicamente, prevalecendo as

que o atualizam no período de um a dois anos, seguidos das que indicam três e quatro anos.

Merece destaque o fato de que a participação da diretora não foi apontada em 6% das escolas e a das coordenadoras pedagógicas em 11% delas. Nota-se, ainda, que 100% das diretoras dizem haver articulação entre escola e família, sendo esta intensa ou muito intensa (79%). Por outro lado, apenas 17% das famílias participariam da elaboração do PPP.

Em suma, nota-se que a determinação feita pela LDBN (BRASIL, 1996) sobre a obrigatoriedade do PPP parece estar incorporada à cultura das escolas, tanto que, além de ele ser elaborado, é periodicamente atualizado. Os dados permitem problematizar a concepção de participação a eles subjacente, além de indicar quem participa.

• **Articulação da escola com as famílias**

Quanto à **articulação da escola com as famílias** (BRASIL, 1996), 100% apontam que ela existe. Já com relação à intensidade com que ela se dá, 71% indicam ser intensa, seguidos de 21% pouco intensa e 8% muito intensa.

Perguntadas sobre *como* a articulação da escola com as famílias interfere na atuação da diretora, destacam-se as justificativas voltadas a *aspectos pedagógicos*, visando à aprendizagem dos alunos. Isso se daria por meio da possibilidade de a escola conhecer melhor a realidade dos alunos e as expectativas das famílias com relação ao trabalho escolar. As famílias, por sua vez, passariam a confiar mais na escola e, conseqüentemente, a colaborar com ela, gerando corresponsabilidade na tomada de decisões e aumentando a eficiência do trabalho escolar.

A articulação com as famílias traduz os anseios dos pais quanto aos rumos da escola; isso faz com que os pais tenham um sentimento de pertença e, assim, participem mais e sejam mais colaboradores.

Assim, facilita a atuação do diretor [sic] que busca a implementação da gestão democrática (D34).

Com menor intensidade, também aparecem a possibilidade de troca de experiências; a *desmistificação da autoridade incontestável e centralizadora* [da diretora] (D24); a ajuda na gestão de conflitos e na articulação com segmentos como Conselho Escolar e APM.

Em síntese, os dados fornecem indícios de que a relação escola-família teria um sentido de “mão única”, ou seja, o de qualificar a demanda das famílias e trazê-las para a escola como corresponsáveis na tomada de decisões e no aumento da eficiência do trabalho escolar.

• **Articulação da escola com a comunidade de entorno**

No que se refere à **articulação da escola com a comunidade de entorno** (BRASIL, 1996), verificam-se indicadores próximos aos anteriores, a saber: 62% das diretoras a consideram intensa; 26% pouco intensa e 7,5% muito intensa. Diverge apenas o fato de 3% indicarem ausência de articulação com o entorno e de uma diretora não ter respondido.

Diferentemente da relação com as famílias, em que se destacou a preocupação pedagógica, aqui prevalece a alusão à *parte física* da escola. Nesse sentido, quanto às demandas da escola em relação à comunidade de entorno, são citados, entre outros, aspectos relacionados à manutenção predial e patrimonial; realização de eventos e festas. São feitas alusões também, com menor intensidade, à resolução de conflitos; à sensação de conforto e de respaldo na tomada de decisões; à rapidez e eficiência nas ações.

Interfere muito, pois com o apoio da comunidade tudo se resolve mais rapidamente (D65);

Quando ocorrem furtos, eventos, cursos, a escola necessita de parcerias com o comércio local e associações sociais. O diretor [sic]

faz um BO, mas pede ajuda aos comerciantes para averiguarem se viram algo anormal, e prontamente eles informam, apesar de não gostarem de delatar ninguém do bairro. No caso de eventos, a comunidade participa (D25); Interfere positivamente [...], pois a escola aberta representa oportunidades de escuta e isso me dá conforto para as decisões tomadas (D51).

Já quanto à demanda da comunidade em relação à escola, destaca-se o uso das dependências desta por entidades como igrejas, associações, ex-alunos etc., como forma de suprir a ausência de espaços comunitários (praças, centros, locais de lazer).

O bairro não é antigo, está se formando há uns sete anos; não há centro comunitário, praças, local de lazer. Temos uma grande quantidade de igreja de diversas religiões, e a escola cede espaço para essas entidades fazerem seu trabalho semanalmente. Interfere diretamente no meu trabalho, pois garanto parceiros que colaboram no zelo e nas atividades como voluntariado, propagando para o bairro que a escola também é colaboradora (D40).

Como contraponto aos aspectos positivos da participação da comunidade de entorno, há alusão às dificuldades decorrentes de tal participação, mormente quanto à sobrecarga de trabalho, dando indícios de que a participação seria vista como acréscimo às funções próprias da diretora. Conseqüentemente, sendo considerada como algo secundário, as diretoras a realizariam dentro do possível. “Toma bastante tempo também, e isso às vezes atravanca um pouco o trabalho, muito em relação à burocracia, que não pode ser deixada de lado, como pagamento dos funcionários, organização das faltas, gestão administrativa da unidade (D18).”

Outro dado que chama a atenção é o de que uma parte das diretoras entende “comunidade de entorno” como “cidade”, analisando que se esta for grande, dificulta e, se for pequena, facilita a articulação escola-comunidade. Por outro lado, algumas a entendem como “bairro”, o que possibilitaria maior aproximação.

Resumidamente, desses dados também se depreende a ideia de qualificação da demanda da comunidade, dessa vez de entorno, especialmente relacionada ao uso do espaço físico. Observa-se, ainda, uma visão positiva acerca dessa relação, ao mesmo tempo em que se revela uma outra face da questão: a visão das diretoras de que o desempenho dessa função representaria um *plus* em relação às suas funções essenciais.

Discussão dos resultados: participação, autonomia e gestão democrática

O conjunto das políticas públicas e determinações legais educacionais brasileiras que afetam diretamente as escolas é perpassado por alguns princípios, entre os quais os de participação e autonomia, na perspectiva constitucional da gestão democrática (BRASIL, 1988). Nesta seção, problematizamos os resultados à luz desses princípios.

Observa-se a existência de uma valorização, por parte das diretoras, das ideias de autonomia e participação, embora se possa perceber que tais ideias não assumem contornos bem definidos, do ponto de vista das matrizes teórico-ideológicas. Isso se deve ao fato de que:

[...] há um discurso institucional produzido e disseminado por meio de diretrizes curriculares oficiais e pela mass media que fagocita os conceitos originados, em geral, nas teorias de esquerda, os recontextualiza e apresenta como sendo princípios seus. Assim, expressões como cidadania, autonomia, direitos sociais, direitos humanos e inclusão, por exemplo, são frequentemente encontradas nos textos orais e escritos. O que se vê são discursos liberais mascarados com alguma panfletagem de tonalidade democrática (THIESEN 2014, p. 194).

Nessa direção, há a incorporação de uma determinada forma de gestão por parte das escolas, o que também se evidencia nos resultados. Há uma forte presença de elementos característicos do

gerencialismo, entendido como uma nova forma de poder que orienta a reforma da estrutura e da cultura dos serviços públicos (BALL, 2005).

A eficiência e a eficácia, por exemplo, podem ser percebidas quando observamos nos resultados a questão da participação. Esta se revela, para as diretoras, como uma espécie de “recurso gerencial”, pois ela:

[...] tende a converter-se em um instrumento para solidarizar governantes e governados, para aliviar e agilizar a ação governamental, para compartilhar custos e decisões, para reduzir atritos entre governos e sociedade. Participar passa a significar também uma forma de interferir, colaborar, administrar. (NOGUEIRA, 2011, p. 144-5).

Essa forma de participação se observa nos dados, em alguma medida, na relação da escola tanto com as famílias quanto com a comunidade de entorno. Ambas são vistas pelas diretoras como meios de explicitar melhor as demandas em relação à escola e para ajudá-la a atendê-las, configurando-se, assim, como uma relação de mão única, característica de um modelo de tipo clientelista. Desse modo, a diretora, premida pela necessidade de compreender e satisfazer demandas das mais variadas, vê-se numa posição defensiva, buscando sempre uma zona de conforto frente a uma realidade cambiante, insegura e instável. Nos dados essa ideia aparece associada ao “respaldo na tomada de decisões”. O tema da participação implica diretamente o da autonomia, com relação à qual é importante indicar, logo de partida, a distinção entre os conceitos de *autonomia decretada* e *autonomia construída* (BARROSO, 1996). O primeiro é entendido como o conjunto de normas estabelecido por órgãos superiores, responsáveis pela administração da educação, que define as margens de liberdade de ação das unidades escolares. O segundo refere-se às formas autônomas de tomada de decisão desenvolvidas pelas escolas em

diferentes domínios, por meio de ação organizada e em função de objetivos coletivos próprios.

Para Levacic (*apud* BARROSO, 1996), há diferentes configurações possíveis de autonomia das escolas, relacionadas com o contexto em que ela se desenvolve. Tais configurações se definem em função de três elementos-chave: os *órgãos de decisão* para os quais o poder será descentralizado (diretores, professores, pais, comunidade local, setor econômico); os *domínios de gestão* em que o poder será exercido (orçamento, recursos físicos, professores, currículo, seleção dos alunos); e as *formas de regulação* pelas quais se dará o controle (usos de recursos, especificação de produtos, condições de mercado). Os resultados considerados no presente trabalho dizem respeito aos dois primeiros elementos.

Com relação aos *órgãos de decisão* sobre os quais recai a descentralização, podemos observar que a diretora aparece como figura central em termos de acumulação de poder. Isso não significa que não haja alguma participação de outros atores. Assim, por exemplo, 100% das diretoras responderam que existe relação intensa ou muito intensa da escola com as famílias (79%). Só que, correlacionando esse dado com o dos setores que participam da elaboração do PPP, vemos que apenas 17% das diretoras indicam a existência dessa participação. Por outro lado, se for considerada a participação de outros segmentos, fica evidente uma correlação entre grau de participação e níveis hierárquicos na escola. Dessa forma, observam-se nitidamente dois extremos: o que envolve diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras em um extremo, e o que congrega os funcionários (não docentes), os alunos, as famílias e a comunidade de entorno, nessa ordem.

A participação desses últimos segmentos é vista pelas diretoras como um recurso necessário para que suas funções, nos limites do que lhes é outorgado pelas regras formais, sejam desempenhadas de forma mais eficiente e eficaz, porém de modo a não ameaçar seu poder. Assim, não se verifica uma descentralização de poder no âmbito da escola, mas uma concentração dele principalmente na mão da diretora. Talvez isso

se deva a uma certa indução presente nos novos modelos de gestão que preconizam o controle do produto mais do que do processo, jogando nos ombros da autoridade máxima da escola a responsabilidade de alcançar metas e objetivos estabelecidos pelas instâncias superiores da administração da educação.

Quanto aos *domínios de gestão*, prevalece o referente ao uso de recursos financeiros, especificamente os advindos do PDDE. Eles são utilizados, majoritariamente, na infraestrutura pedagógica, em especial para a aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos, o que, na visão das diretoras, incidiria positivamente sobre o desempenho escolar dos alunos. Já a infraestrutura física, financeira e administrativa aparece nos dados como envolvendo menor autonomia.

Esses dados são corroborados pelos oriundos de outras respostas em que as diretoras foram instadas a citarem dimensões nas quais teriam *muita* autonomia. Neste caso, elas indicam as seguintes: elaboração do PPP (82%), manutenção da disciplina (75,5%), desempenho escolar dos alunos (71%). Com menor intensidade aparecem a gestão administrativa (57,5%), a gestão financeira (50%) e as definições de caráter didático (48,5), dimensões nas quais se verifica uma grande dispersão nas respostas, indicando maior diferença de visão entre as diretoras. Já com relação à manutenção do espaço físico e definições curriculares predominam as respostas referentes a uma razoável autonomia (42% e 41% respectivamente). Ademais, na dimensão de ampliação do espaço físico há indicação de pouca ou nenhuma autonomia (77%). Esses dados foram solicitados por meio de uma questão objetiva, que interrogava sobre em que medida a diretora se via com autonomia em seu trabalho nas diferentes dimensões. Note-se que havia a possibilidade de apontar e especificar “outras opções”, o que não ocorreu.

Fica reiterada a priorização de aspectos pedagógicos sobre os demais (físico, financeiro e administrativo), o que tem a ver com o fato de os recursos serem escassos e, portanto, insuficientes para atender a todos os âmbitos da gestão.

Do que se vê nos resultados, não se poderia falar em uma *autonomia construída*, já que esta implica a existência de objetivos próprios da unidade escolar, construídos coletivamente. Como se disse, há um centralismo de poder, principalmente nas mãos da diretora, em função das demandas que ela tem de atender, nos limites estreitos dos recursos que lhe são disponibilizados – como é o caso dos recursos financeiros, gastos majoritariamente na infraestrutura pedagógica –, ou seja, nos limites próprios da *autonomia decretada*.

Considerações finais

Neste trabalho tentamos compreender as visões de um grupo de diretoras sobre os efeitos de algumas políticas públicas em suas escolas. A tematização dos dados evidenciou que a administração das escolas permanece em uma *lógica de controle* em padrões hierarquizados, ainda que no plano discursivo nunca tenham estado tão presentes elementos que apontam numa direção contrária. Legalmente ratificado, esse discurso não é inócuo, ele interfere na vida da escola gerando instabilidades na ação gestora e inclusive no plano pessoal dos atores escolares. Isso explica o fato de as diretoras buscarem “corresponsabilidade” e “conforto” no respaldo da comunidade. Dessa maneira a participação assume um caráter de “recurso gerencial”.

Figurativamente, as relações entre sistema, escola e comunidade poderiam ser apresentadas como concêntricas, de modo que a segunda se coloca a serviço da primeira e a terceira a serviço da segunda, em interações mais marcadas pela heteronomia do que pela autonomia. Isso, no entanto, não parece ser percebido pelas diretoras, haja vista, por exemplo, o caso do PDDE, em que a verba é diminuta e mesmo assim é supervalorizado pelas diretoras em função de suposta liberdade e autonomia que ele proporcionaria.

Cabe ainda destacar a visão altamente positiva da quase totalidade das diretoras em relação às determinações legais e às

políticas educacionais estudadas. Muitos dos excertos analisados tinham características de ilações, sem amparo em dados objetivos. Outro aspecto que corrobora essa assertiva é a visão da participação como uma das inúmeras responsabilidades a serem assumidas pelas diretoras, um *plus* na escola, ao invés de ser um elemento fulcral na efetivação de uma gestão democrática.

Finalmente, do conjunto dos resultados depreende-se a ideia de que os elementos da chamada nova gestão pública vão sendo inseridos no modelo burocrático, que permanece vigoroso, gerando uma sinalização ambígua, confusa em termos dos rumos e da forma de agir das escolas e de seus atores.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 211-231, maio/ago. 2009.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.
- BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 117-143.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/>. Acesso em: 20 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**, Brasília/DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor>> Acesso em: 4 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/>. Acesso em 4 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/> Acesso: 4 mar. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAGNINO, Evelina ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/venezuela/faces/mato/Dagnino.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2010.

FREITAS, Cecília Carolina Simeão de; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. **Revista brasileira de**

política e administração da educação, vol. 32, nº 1, p. 69-88, jan./abril, 2016.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p. 13-42.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-210, maio/ago. 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 3. ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Record, 1999.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

A ILEGITIMIDADE DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

*Luiz Henrique Martim Herrera
Celso Luiz Aparecido Conti*

Introdução

Fatores como incapacidade da administração pública para executar de forma eficaz e eficiente as funções do Estado, a inapetência para aplicação dos recursos públicos na educação e a dinâmica de parametrização da qualidade de ensino e de aprendizagem por indicadores têm provocado uma onda atrativa, porém ilusória, de que as Parcerias Público-Privadas trariam vantagens tanto para a administração pública como para os beneficiários diretos desse serviço essencial.

Tal visão sobre a educação tem sido impulsionada por organismos internacionais de financiamento, tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional. Não há dúvidas sobre a inserção da educação como fator de desenvolvimento econômico, político e social, à medida que seus bons resultados promovem a diminuição das desigualdades e da pobreza. De outro lado, a partir da perspectiva econômica, os resultados são peças-chaves para metas de crescimento econômico, o que, paradoxalmente, acentuam as desigualdades. Esta perspectiva se coaduna com a advertência de Thiesen (2014, p. 193), no sentido de que:

[...] a racionalidade neoliberal do Estado-mercado, promotora da lógica da padronização e o ranqueamento, vê a educação essencialmente como imperativo do crescimento econômico e como instrumento de manutenção do modelo capitalista.

Diante desse quadro, surgem fundações privadas, sem fins lucrativos, ONGs, empresas e grupos econômicos e fundos de investimento, engajados em projetos¹ que têm como escopo a gestão de escolas públicas, especificamente a gestão estratégica para alcançar melhores resultados e, conseqüentemente, realizar o ajustamento de índices globais de referência em educação. Outro cenário é o esforço de concentração de capital na educação, por meio de aquisições e fusões por grupos econômicos e fundos de investimento de escolas de educação básica e ensino superior², com declarada meta de disputar parcerias público-privadas.

Muito embora tais projetos se realizem sob o manto do regime jurídico que lhes confere legalidade, com estímulo governamental, questionamos aqui sua legitimidade.

Para nós, esses projetos configuram forma velada de mercadorização da educação e, portanto, são ilegítimos. A despeito dos sérios problemas na área, tais parcerias com escolas públicas implicam transferência de dinheiro público para empresas privadas ou, ainda que sejam beneméritas, invariavelmente servem como meio para transformar um produto, que é a educação (TORO, 2007), em uma mercadoria.

A simbiose do que é essencialmente público com o que é estrategicamente privado não se afigura legítima no contexto da educação pública, na medida em que a intersecção de elementos da lógica empresarial com elementos da escola atinge, fundamentalmente, e de maneira inadequada – do ponto de vista

¹ Sobre o assunto: “Fundações investem na formação de gestores de escolas públicas”, in: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704922-fundacoes-investem-na-formacao-de-gestores-de-escolas-publicas.shtml>; Ainda sobre o assunto, veja matéria sobre proposta do Governo do Estado de São Paulo para terceirização da gestão de 122 escolas públicas, por meio do chamado “Contrato de Impacto Social em Educação”: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/consulta-publica-sobre-contrato-de-impacto-social-em-educacao-termina-hoje-19/>

² Sobre o assunto: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-comprada-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>

democrático, no marco de um Estado republicano – dois pilares estruturantes: o currículo e a gestão.

O funcionamento da organização escolar tendo como pauta sua eficácia, medida em termos de resultados expressos em índices, impacta necessariamente a noção de currículo – meio essencial para a realização da finalidade da escola – descaracterizando-o, de modo que ele passa a ser mero mecanismo de legitimação de procedimentos habituais de gestão empresarial.

Feitas essas considerações e já revelado nosso intuito de conduzir este trabalho sob o pressuposto de serem ilegítimas as Parcerias Público-Privadas nas escolas públicas, dedicaremos-nos a demonstrar como o currículo e a gestão se apresentam como dispositivos permeáveis e estratégicos às conveniências econômicas e empresariais.

Legalidade e legitimidade: uma questão preliminar

As Parcerias Público-Privadas estão reguladas na Lei Federal nº 11.079/04. Referida lei abriu caminho para a utilização mais ampla dos contratos de concessão, cujo marco regulatório foi iniciado pelas Leis Federais nº 8.987/95 e Lei nº 9.074/95, dado o permissivo constitucional previsto no art. 175³. O advento das Parcerias Público-Privadas, conforme explica Peixinho (2010, p. 50):

[...] coincide com o processo de reforma do Estado iniciado a partir do início da década de 1990 e com o processo de desestatização e desregulamentação da economia. Os investimentos privados foram

³ Constituição Federal de 1988: Art. 175. Incumbe ao Poder Público, na forma da lei, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, sempre através de licitação, a prestação de serviços públicos. Parágrafo único. A lei disporá sobre: I - o regime das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos, o caráter especial de seu contrato e de sua prorrogação, bem como as condições de caducidade, fiscalização e rescisão da concessão ou permissão; II - os direitos dos usuários; III - política tarifária; IV - a obrigação de manter serviço adequado.

impulsionados pelas privatizações dos serviços públicos que abriram caminho para a utilização mais ampla dos contratos de concessão; [...] ampliou as possibilidades de contratação de acordo com a previsão de maior segurança jurídica para o parceiro privado, inclusive com previsão de divisão dos ganhos e dos prejuízos decorrentes do empreendimento objeto da parceria. (2010, p. 50-51)

Sob a perspectiva do Estado-mercado – impulsionado e pressionado pelos organismos econômicos internacionais – as parcerias entre os setores público e privado seriam fundamentais para garantir a viabilização de políticas públicas diante das supostas escassezes de recursos e histórica ineficiência do Estado. Com efeito, o desenvolvimento humano e a concretização do direito fundamental à educação somente seriam realizáveis a contento – ressalte-se, segundo métricas do mercado e da lógica da competitividade e concorrência –, se se permitisse acordos economicamente rentáveis aos parceiros privados e politicamente estratégicos para o Estado.

A ideia de educação de qualidade que aparece no discurso dos gestores públicos revela a adoção do modelo de organização das empresas, trazendo os referenciais de produtividade e competitividade para dentro do sistema educacional. [...] A qualidade tornou-se uma palavra mobilizadora para a sociedade em geral: governo, professores, alunos, pais, empresários, políticos e pesquisadores, todos devem juntar esforços para garantir qualidade na educação. Daí o argumento de que a proposta de parceria seria um instrumento da sociedade para desencadear um processo de melhoria da Escola Pública (GALINI, 2012, p. 24-25).

Tem-se, com isso, o cenário perfeito para o reconhecimento da necessidade de uma intervenção privada na educação pública. Soma-se a isso a crescente propagação, especialmente por parte de economistas, – que acabou por convencer muita gente – de que a educação é uma coisa muito importante para deixar nas mãos dos

educadores do setor público, já que este seria ineficiente por definição (SILVA JUNIOR, 2015, p. 68).

Por certo que é atraente a narrativa de que as parcerias (diante da falência do Estado) supririam as carências básicas do ensino público, dariam visibilidade ao trabalho da escola e conduziriam à melhoria dos indicadores educacionais. De fato, diante de um quadro de abandono histórico da educação pública, não há cenário mais apropriado para dar marcha ao propósito de reestruturação do Estado e dos gastos públicos do que por meio do estímulo para que as escolas consigam, por meio de novas formas de financiamento, alterar radicalmente suas condições de funcionamento.

Este discurso otimista acerca do potencial das Parcerias Público-Privadas na educação pública, enredado pela narrativa pessimista do *status* da educação pública no Brasil, vem a ser, justamente, o pano de fundo em que está assentada a crença na legitimidade da legalidade. Diante disso, “a solução apontada não poderia ser outra: trazer para o interior do setor público os procedimentos, os valores e os critérios do setor privado, este sim, inegavelmente, competente, também por definição...” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 68).

Frente a esse discurso, os dominados acreditam nos princípios de justificação e conferem autoridade à decisão política de implantar tais concessões. Além disso, admitem a validade normativa como garantia para suas ações. É que “a forma de legitimidade hoje mais corrente é a crença na legalidade, a submissão a estatutos estabelecidos pelo procedimento habitual e formalmente correto” (WEBER, 2000, p. 23). De fato, a legalidade mostra ser a forma mais forte de validade e, por conseguinte, a forma sublime de legitimidade (SCHMITT, 2008, p. 59). É preciso, pois, alertar sobre o perigo de redução da legitimidade à legalidade, por meio de justificações sedutoras.

Na compreensão do Estado Moderno, a autoridade política, pela lei, confere legitimidade à norma jurídica. Portanto, o que é legal seria legítimo. A legitimação, entretanto, deve ser analisada sob uma perspectiva substancialista. Em primeiro lugar, não se

pode confundir legalidade com legitimidade. Numa perspectiva procedimentalista, o regime nazista foi legítimo, porque fundado em lei. A subserviência à lei, como instrumento de dominação racional e técnica, sustentava a ideia de correção dos atos do Estado. Substancialmente, entretanto, há valores que dão bases sólidas para se concluir ter sido absolutamente atentatório a direitos fundamentais.

A Lei Federal nº 11.079/04, que regulamenta as Parcerias Público-Privadas, dá ensejo a projetos na educação pública pela via da legalidade. Ocorre que sua aplicabilidade nesta seara implica refletir que nem sempre a ação em conformidade com a lei constitui um agir em conformidade com a justiça: plano da legitimidade. Devemos aceitar as leis indistintamente? Este é o cerne da questão da legalidade e legitimidade. Logo, diante dos valores fundamentais encartados nos arts. 205 e 206 da Constituição Federal, o funcionamento das Parcerias Público-Privadas na Escola Pública implicaria ato atentatório aos valores de justiça da Escola Pública.

Em outras palavras: o projeto constitucional de escola essencialmente pública e democrática, marcado pelos elementos essenciais da gestão, do currículo e da avaliação, estariam pautados, invariavelmente, pelas narrativas e códigos próprios do capitalismo, a saber, eficiência e produtividade, para dizer apenas estes. Em síntese: a implantação de Parcerias Público-Privadas na Escola Pública é inconstitucional por violação a preceitos fundamentais.

No sentido weberiano, o discurso da ineficiência aliado à melhoria da qualidade do ensino é a justificação que se traduz como uma pretensão à legitimidade (WEBER, 1999, p. 197). Sob o pilar da eficiência do privado em detrimento do público, as políticas de educação e a formação são legitimadas:

[...] pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, baseando-se na recontextualização do currículo, com vista à melhoria de níveis de performance num quadro de qualificação definido em *standards* (PACHECO, 2011, p. 382).

Não podemos nos furtar de afirmar, sobre esse aspecto, que o capitalismo e os mecanismos do liberalismo econômico são hábeis em produzir crenças em valores para validar imposições. Não é por outra razão que, mesmo para os defensores da escola pública, a questão parece não ser visível, e isso porque:

A lógica de mercado e seu corolário, a 'administração pública', estão hegemonicamente introjetados no inconsciente coletivo e da própria organização social. Constituem-se em critérios de verdade para a maioria da população e também para a maioria das autoridades governamentais. Associados à ideologia da modernização e ao espírito da 'pós-modernidade', tornam-se referências sólidas na busca de solução para a 'ineficácia (por definição) do poder público', que só teria a ganhar e a favorecer a população se trouxesse para seu interior a atualidade e a 'racionalidade' desses procedimentos (SILVA JUNIOR, 2015, p. 132).

Sob este prisma, a temática da legalidade e legitimidade é essencial para se compreender o fenômeno das Parcerias Público-Privadas na educação pública. É tempo de se pensar a forma jurídica não mais como normatividade abstrata, mas como um direito em relação à moralidade. A lei não é sinônima de justiça. Daí também haver uma relação direta entre legalidade e legitimidade com o Estado de Exceção, quando a moralidade não é devidamente considerada e a lei se confunde com a justiça, pura e simplesmente.

Parte-se do argumento de que ordem jurídica representa a salvação ou a restauração da escola pública, ao passo que se está diante, isso sim, de uma articulação estratégica de suspensão da própria ordem constitucional de uma educação pública, universal, autônoma, livre e plural (Constituição Federal, arts. 205 e 206). A lei aplica-se desaplicando-se, de modo a não ser mais possível distinguir entre a transgressão do direito fundamental à educação pública e sua execução.

Isso significa dizer que, muito embora as Parcerias Público-Privadas estejam na pauta governamental e que a aplicação de tal mecanismo de concessão pública assegure legalidade e possa,

eventualmente, revelar-se justa em determinadas áreas do setor público, no mesmo sentido não se pode concluir quanto à retidão da mesma norma jurídica em face da educação pública. É que o normativo que a autoriza – sob a força e validade da lei – encontra-se, nesta hipótese, permeado com uma relação mercantil de troca entre os sujeitos, em que a forma jurídica surge como dispositivo de captura da escola pública, fazendo deste elemento estratégia econômica. A legalidade assume feição de racionalização das anormalidades (privatização da gestão da escola pública) e, por consequência, possibilita à iniciativa privada, antecipadamente, fazer cálculo das consequências de suas ações no mercado.

Sob nossa perspectiva, permitindo-se as parcerias público-privadas no âmbito das escolas públicas, autoriza-se a inclusão na esfera pública de “soluções de mercado” que, invariavelmente, produzirão um processo paradoxal e perverso: o de inclusão para excluir. Explica-se: incluem-se elementos privados com o desiderato de melhorar a qualidade da educação pública, ao passo que esta inserção impulsiona um movimento de desintegração da relação educação básica/cultura, de aniquilamento da materialização do interesse coletivo de significação e identidade.

Infere-se de tais projetos de concessão a pretensão de reduzir “a atividade do ensino ao projeto e a utilização dos meios mais adequados para alcançar os objetivos determinados previamente e externamente”, conforme denuncia Pérez Gómez (2001, p. 282). A escola, assim, como espaço elementar do esclarecimento, viria a ser justamente a própria técnica engendrada pelo setor privado que levaria à “autodestruição do esclarecimento”, tal como sentenciam Adorno e Horkheimer (1986, p. 13) em pertinente lição:

A aporia com que nos defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a auto-destruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma - e nisto consiste nossa *petitio principii* - de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito deste pensamento, tanto

quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre este elemento regressivo, está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isto, também sua relação com a verdade.

A captura da escola como técnica a serviço da iniciativa privada compromete de modo vital a própria potência da escola de rever criticamente a qualidade de sua própria elaboração teórica (SILVA JUNIOR, 2015, p. 77). Esta revisão, segundo aponta Silva Junior (2015, p. 49), prescindiria de uma "dupla ruptura epistemológica", expressão e ideia desenvolvida pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Em síntese, seria necessário reconstruir os discursos em forma de um novo discurso que o faça transformar novamente em conhecimento comum, acessível e aberto ao diálogo (desnivelamento de discurso), ao questionamento e ao debate. Nas palavras do sociólogo português:

Do meu ponto de vista, deixou de ter sentido criar um conhecimento novo e autónomo em confronto com o senso comum (primeira ruptura) se esse conhecimento não se destinar a transformar o senso comum e a transformar-se nele (segunda ruptura). Depois de três séculos de prodigioso desenvolvimento científico, torna-se intoleravelmente alienante concluir com Wittgenstein, citado em epígrafe, que a acumulação de tanto conhecimento sobre o mundo se tenha traduzido em tão pouca sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros, com a natureza. (SANTOS, 2003, p. 168)

Abrir as portas da escola pública para a iniciativa privada geraria, portanto, um engodo na forma de um "impulso renovatório" sedutor, com o que, em última instância, a escola pública se veria aprisionada e já longe de seus propósitos

republicanos. O discurso privatizante reduziria qualquer possibilidade de viabilizar as rupturas necessárias.

Dadas estas considerações preliminares de aporte para se compreender a dimensão da ilegitimidade da intervenção privada na educação pública e, também, dos propósitos velados de ação da lógica economicista sobre a lógica pedagógica, abre-se espaço analítico para outra chave de interpretação acerca do currículo e da gestão.

Currículo e gestão em face das parcerias público-privadas

Segundo Pacheco (2011, p. 378), currículo e gestão são elementos que se inter-relacionam. A assertiva procede, mesmo porque a prática curricular depende de alguma forma de gestão que lhe dê movimento (THIESEN, 2014, p. 199).⁴

Tomamos o termo “gestão” à luz da reconstrução feita por Silva Junior (2015, p. 17-23), para quem é fundamental perceber que nessa expressão há uma memória semântica voltada para a ideia de privado (gestão empresarial). Quer dizer o autor, na digressão teórica que realiza, que do termo “gestão” extrai-se muito mais facilmente as palavras eficiência e produtividade – ligadas à iniciativa privada – do que expressões que se relacionem com a “coisa pública”.

Esta crença produzida tem o firme propósito de superar a tradição escolar ligada à ideia de “administração”, “coisa pública” e burocracia. Sob tal perspectiva, o termo gestão assume propósito para além de sua gramática, na medida em que “favorece a intensificação ‘por dentro’ da privatização de nossos sistemas e de nossas unidades escolares” e que “leva ao embotamento da

⁴ Muito embora seja complexa a discussão de como estes elementos se conectam, assumo posição provisória de que a gestão integra o currículo, sendo este, mobilizador da forma de gestão. Trata-se de reflexão intuitiva, a partir dos referenciais utilizados neste trabalho, os quais foram fornecidos por ocasião da disciplina “Teorização da Escola Pública: relações entre administração/gestão e currículo”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

produção do significado de gestão educacional e à mercadorização de seus critérios de ação” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 23-24).

De outro lado, se o currículo – para além de uma acepção simplista de regulação e de esquema de práticas e representações da realidade expressa por conteúdos selecionados – pode ser compreendido como um processo permanente de observação e elaboração realizável na experimentação por sujeitos concretos e inseridos em um contexto (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 16-26), cremos que qualquer interferência de empresas e entidades privadas no âmbito da gestão da escola pública contribuirá para o reforço da dimensão do currículo como dispositivo de normalização, ou seja, um dispositivo de poder. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 15 e 16).

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Em síntese, o que se quer enfatizar é que a relação indissociável entre currículo e gestão é o canal de maior permeabilidade. Na prática, a tomada da gestão da escola pelo setor privado conduziria à significativa mudança estrutural na forma de se pensar e praticar o currículo, a despeito das deformações já empreendidas pelo Estado-mercado regulador.

E é justamente esta premissa de que o currículo e a gestão caminham juntos que traz luz para se entender algumas das razões pelas quais cresce o interesse do setor privado pelos resultados da educação escolarizada (THIESEN, 2014, p. 198), quer por meio de programas e terceirização de serviços educacionais (licitações públicas para contratação de empresas privadas com fins lucrativos), pela prestação de assessorias técnicas, apostilamento de sistemas

públicos de ensino, dentre outros ingredientes atrativos, tais como o livro-texto, a formação por competências, a gestão empresarial da escola e da sala de aula, as tutorias, a logística de aplicação de testes, e as avaliações internas em consonância com avaliações externas, para citar apenas estes.

Não tão evidentes quanto esses mecanismos de acoplamento da lógica empresarial à escola, as estratégias mercadológicas podem ser mais sutis, de modo a não caracterizar à primeira vista a utilização plena de princípios empresariais de gestão. A fragmentação da jornada de trabalho docente com a consequente multiplicação dos locais de trabalho diários é um exemplo. Muito embora nenhuma empresa privada se organizaria dessa maneira – pois é improdutivo e mais custoso – trata-se de prática frequente nos inúmeros sistemas de ensino municipal e estadual (SILVA JUNIOR, 2015, p. 24). Por certo que esta prática amplia a pressão sobre os professores, impossibilita a identidade docente com o ambiente escolar, mina a motivação pelo trabalho e obstrui a criação e continuidade de projetos nas unidades escolares.

Outro mecanismo interessante é a competição entre escolas, estimulada pelos discursos oficiais de “eficiência” e “eficácia” com base em índices de “qualidade” extraídos do resultado de avaliações globais (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, IDEB, ENADE, SARESP-SP, dentre outros, de cada estado e município da federação).

Deste modo, a ideia de administração escolar pública reforça-se como irracional, burocrática, ineficiente e de alto custo, assim como incapaz de diminuir as desigualdades. Por outro lado, esse cenário apresenta-se tentador para o incremento, na educação pública, de lógicas empresariais reconhecidas pelo emprego de técnicas eficientes (dimensão econômica) e eficazes (dimensão dos resultados).

O aspecto fundamental que nos conduz a concluir pela ilegitimidade da intervenção privada na escola pública é que esta estaria a serviço (meio) da experimentação da racionalidade técnica (instrumental ou utilitária), tal como um objeto submetido a lógicas

burocráticas e de administração hegemônica para transformá-lo em mais uma peça da engrenagem da estratégia de desenvolvimento do lucro acumulativo (fim)⁵.

Tal fenômeno não é novo no âmbito escolar. No campo das ciências sociais, trata-se de movimento que se inicia com os trabalhos de Frederick Taylor – “Princípios de administração científica”, de 1911 – e, no campo da educação, com a teoria curricular de John Franklin Bobbitt, com a obra “O currículo”, de 1918 (PACHECO, 2011, p. 381; THIESEN, 2014, p. 196).

Tendo por base as ideias científicas de Taylor, Bobbitt apresenta um modelo voltado para a economia, propondo que o funcionamento da escola aconteça de maneira semelhante às empresas. A propósito, conforme sintetiza Pacheco (2011, p. 378):

[...] a ideia de tornar o currículo e as escolas mais práticas deve-se, em grande parte, à pressão do utilitarismo educacional e do modelo tayloriano de gestão científica, descrito, por vezes, como o poder mágico porque é a panaceia para todas as doenças econômicas.

Em suma, a atribuição da função técnica ao currículo traria eficiência e eficácia à escola. No Brasil, o tecnicismo ou a pedagogia tecnicista foram amplamente discutidos na última década do século XX, em especial por Demerval Saviani e José Carlos Libâneo⁶. A gestão, como elemento constitutivo da escola, não

⁵ Os indícios sociológicos sobre esta dimensão podem ser entendidos em Max Weber, no texto “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” (1987, *passim*).

⁶ “O enfoque renovado-tecnicista, inspirado numa concepção de sociedade assentada na produtividade, na eficiência e no rendimento, foi incorporado à tendência escolanovista como continuidade dela. [...] com respaldo no movimento escolanovista, que vinha se impondo desde 1920, o enfoque tecnicista é difundido nos organismos de ensino oficial, das universidades ao ensino de 1º e 2º graus” (LIBÂNIO, 2006, p. 129-130). Toda esta ambiguidade resultaria na bem formulada síntese de SAVIANI (1986, p. 65): “Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê

estaria isenta desta interferência: viria a ser o fio condutor de procedimentos habituais da gestão empresarial para definir metas, produção de indicadores, cobrança de resultados, avaliação de desempenho, remuneração eventual por “bônus” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 77).

Fato é que, em alta medida, o movimento tecnicista conformou o currículo escolar da escola ocidental durante o Século XX e permanece produzindo seus efeitos, “sobretudo pela capacidade de metamorfosear-se incorporando discursos híbridos em seus textos orais e escritos”. (THIESEN, 2014, p. 196). Mas o que isso quer dizer?

As velhas práticas, alimentadas agora na atualização dos discursos, se nutrem pela adjetivação do conceito de eficiência com argumentos que incluem qualidade, performance, inovação, mérito, competência, desempenho, rendimento, etc. Todavia, o movimento de atualização discursiva não inclui apenas novas terminologias para justificar a padronização educativa, traz consigo também outros conceitos de gestão, um claro gesto político que associa elementos do recente progressivíssimo aos antigos conceitos liberais. (THIESEN, 2014, p. 196-197).

Tal como dissemos, o entrelaçamento do currículo com a gestão vem a ser caminho fértil para o desenvolvimento da suposta eficácia gerencial da escola pública. Ademais, também deixamos claro que a acepção de administração escolar (dimensão publicista) tem sofrido mutação interpretativa ao longo dos anos para abrir espaço ao termo “gestão”. Justamente neste ponto que a advertência de Thiesen (2014) sobre a metamorfose dos discursos se encaixa. Não por acaso, sob certa perspectiva, ao termo gestão escolar tem-se acrescido o complemento “democrático”, por exemplo.

Ora, o complemento “democrático” ao movimento da “gestão” significa, justamente, um elemento perverso da racionalidade

pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo).”

instrumental que ilude os atores e favorece, pela via do controle social, a configuração de sistemas de ensino cada vez mais controlados. Conforme explica Thiesen (2014, p. 195) – por inferência extraída dos documentos de diretrizes para a educação – “a contradição está no fato de o Estado propor gestão democrática escolar como princípio pedagógico e, ao mesmo tempo, exigir que o produto de seu trabalho escolar atenda o que está prescrito fora dela”. No mesmo sentido são expressões como cidadania, autonomia, direitos sociais, direitos humanos e inclusão, por exemplo, frequentemente utilizadas com tonalidade democrática nos discursos liberais (THIESEN, 2014, p. 194). Adverte ainda o referido autor:

Ora, em que medida o projeto da escola pode definir finalidades educativas, configuração curricular e sistemas próprios de avaliação se os produtos da aprendizagem, elementos finalísticos da ação das escolas, são definidos, regulados e mensurados pelo Estado-mercado (THIESEN, 2014, p. 195).

Nesse sentido, não há como se falar em autonomia da escola face às interferências do “Estado-mercado”. A propósito, o comprometimento da gestão e do currículo eleva-se diante da perda de autonomia didático-pedagógica das escolas a frente de seus projetos.⁷ Tudo isso se resume, para o referido autor, com o novo conceito de gerencialismo associado à ideia de pragmatismo, com foco em resultados.

Esta é a intencionalidade real do movimento do liberalismo econômico na educação pública, apresentada sob a forma de uma narrativa híbrida, adjetivada e atualizada de conceitos, que obnubilam a agressividade liberal. Na prática, pois, o currículo e a

⁷ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

gestão seriam performáticos, *standards* de ensino e aprendizagem; seriam capturados como trilhos ideológicos para estabelecimento de parâmetros de controle e normalização.

Esta seria, justamente, a forma de dominação constituída pelo capitalismo. Ela não se dá pela violência, mas pelo seu suposto caráter produtivo, transformador, educativo, e se exerce em toda sociedade por meio de uma rede de micropoderes. A propósito, sob a perspectiva econômica, a escola é uma espécie de aparelho de exame sob vigilância constante que fornece saberes para, com base neles, o mercado fabricar outros saberes a serem utilizados num espectro de valor e utilidade⁸.

O impacto de tal perspectiva que incide sobre a educação constitui o problema fundamental que a escola é incapaz de enfrentar. As assertivas de Pacheco (2011) e de Thiesen (2014), em diálogo, revelam que os projetos privados de gestão nas escolas públicas estimulam, justamente, uma gestão hierarquizada, um currículo prescritivo, e os resultados serviriam para mensuração por provas padronizadas (THIESEN, 2014, p. 195). Esta lógica da standardização, além de esconder os processos de ensino e aprendizagem,

[...] estimula a presença de atores e agentes privados no cenário educacional os quais coadunam com esta mesma racionalidade e, por isso, passam a ocupar lugares estratégicos na gestão educacional e escolar prometendo resultados mais imediatos e visíveis do ponto de vista das exigências dos organismos internacionais. (THIESEN, 2014, p. 193)

⁸ Exemplo máximo e atual disso é o programa “Future-se”, lançado pelo Governo Federal em 17 de julho de 2019. Sob a narrativa da necessidade de uma “mudança de cultura” nas instituições públicas de ensino superior, o modelo tem por objetivo permitir que fundos de investimento e parcerias público-privadas atuem diretamente na universidade pública. Especificamente, o programa faz menção expressa de fomento à competição entre departamentos. Sobre o assunto: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>

Essa lógica, que traz contida a proposta de eficiência e eficácia parece estar convencendo parcela significativa dos gestores educacionais que, representando consciente ou inconscientemente os interesses do Estado-mercado, trabalham para alcançar melhores indicadores nos *rankings* da educação. (THIESEN, 2014, p. 197). Com efeito, haveria uma recontextualização do currículo para transformá-lo de “uma escolha de sociedades individuais no sentido de reunir determinadas condições locais” numa “ativação ritual de normas e convenções mundiais” (PACHECO, 2011, p. 382); a avaliação, por sua vez, vem a ser o instrumento mais explícito desta engenharia (THIESEN, 2014, p. 196). Este vem a ser o fim desejado com a melhoria dos índices globais de aferição de “qualidade” da educação, os quais, por consequência, servirão como logaritmos econômicos. Toda esta estratégia custa a ser desvelada, pelas razões anteriormente expostas; mais do que isso: coisifica a alma⁹.

Este fenômeno enreda os atores da escola ao compromisso de serem sujeitos economicamente produtivos, sem, entretanto, expulsar o discurso estratégico da “gestão democrática”. De outro lado, o currículo – estrategicamente – é elevado à categoria de projeto educacional, tornando abissal a distância entre o discurso e a realidade (GIMENO SACRISTAN, 2013, p. 24). Nesse contexto não reflexivo, o currículo, elemento fundamental para a prática de significações, é travestido em um documento formal que faz da realidade algo generalizado e universalmente válido para todo tempo e contexto (GOMES, 2001, p. 282).

Mas como seria possível debater todo este cenário – sob a perspectiva do currículo e da gestão – com vistas a uma teorização

⁹ O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado as coisas de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 40).

da escola pública? A problematização, em nosso sentir, deve passar pelos seguintes pontos fundamentais:

- 1) visão menos idealista da educação, mais próxima da realidade e comprometida com ela, pois discutir ou pesquisar currículo supõe tocar algo visível e expresso socialmente (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 34);
- 2) compreender a escola como espaço político, para nesta perspectiva também analisá-la (PACHECO, 2011, p. 385);
- 3) esclarecer as ideias da epistemologia da gestão (do currículo) abordando tal elemento como instituto integrante de uma política de Estado e de um processo de (des)centralização (PACHECO, 2011, p. 385), bem como de sua intersecção com interesses privados;
- 4) esclarecer as ideias da epistemologia do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 34), abordando tal elemento como processo de conscientização (PACHECO, 2011, 385), por meio do desenvolvimento de ações que tragam para as mãos dos educadores e das escolas a autonomia docente, o controle dos conhecimentos escolares, enfim, a definição dos objetivos formativos (THIESEN, 2014, p. 201).

Na perspectiva de uma “teorização da escola pública”, de certo que o fim último vem a ser a consolidação do projeto constitucional de uma educação pública, universal, autônoma, livre e plural. Esse é o projeto de Estado elaborado democraticamente em 1988, em Assembleia Nacional Constituinte. Para esta consolidação, a dimensão aqui exposta acerca de currículo e de gestão deve galgar uma dimensão justamente de conscientização dos autores do estatuto epistemológico do currículo e da gestão como elementos constitutivos e estruturantes da Escola Pública. Os estudos desses dois elementos são fundamentais para que a dimensão pública da escola não seja descaracterizada e subtraída por interesses privados. Em suma, a pauta delineada – extraída a partir de uma síntese dos autores acima citados, nos fornece pressupostos para

que a escola seja compreendida como espaço representativo do *ethos* de uma comunidade politicamente implicada em seu tempo, espaço e condições, delineada por um currículo e por uma gestão descentralizada de qualquer projeto de governo, e não espaço-instrumental para fornecimento de métricas e *standards* político-econômico.

Considerações finais

Se se permitir a concessão da gestão da escola pública à iniciativa privada – com as consequentes intervenções no currículo – esta simbiose público-privado, sob a magia das estratégias do capital – começará a se confundir com a normalidade e, nesta marcha, não haverá mais como se afirmar a permanência do funcionamento democrático. Em outras palavras: a educação pública em articulação com interesses privados passará a ser normal e, mais do que isso, um dever-ser, isto é, um modelo moral e normativo a ser perquirido.

Esforçamo-nos em demonstrar que todo esse movimento aparece de forma velada, encoberta pelas narrativas e códigos próprios do capitalismo. Apresentamos no texto algumas chaves de interpretação com o objetivo de colaborar com a identificação do fenômeno, valendo-nos dos estatutos da legitimidade, normalização e controle. Fato é, entretanto, que a racionalidade neoliberal reconhece a educação como elemento do desenvolvimento econômico, isto é, mercadoria que serve como objeto de extração de índices e resultados para fins de *rankings* a serviço de logaritmos para as planilhas e pautas econômicas dos organismos internacionais de financiamento e, por decorrência, para o mercado educacional e para as políticas públicas no Brasil.

Esta vem sendo a pauta política e econômica desde o início da década de 1990, e frutificou na forma de resultados econômicos expressivos para a iniciativa privada. As Parcerias Público-Privadas surgem como nova tecnologia para esta empreitada neoliberal e, para tanto, a escola pública tem sido almejada. A

despeito da viabilidade dessa moderna estratégia neoliberal, o que já se tem por certo é que, de algum modo, os projetos privados na área da educação pública têm causado danos difíceis de serem remediados, no âmbito da prática e das concepções de gestão, currículo e avaliação, elementos centrais que, por sua natureza, caracterizam uma escola essencialmente pública e democrática.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALINI, Marcos Evandro. **Parceria na educação**: iniciativas dos governos no Estado de São Paulo de incentivo à parceria com escolas públicas, a partir de 1987. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05042007-140542/pt-br.php>>. Acesso em: 14 abr. 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 3, mar. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26410/15402>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

PEIXINHO, Manoel Messias. As Parcerias Público-Privadas no Direito estrangeiro e no Brasil: Instrumentos de Concretização de Políticas Públicas e de Direitos Fundamentais. In: PEIXINHO,

Manoel Messias (coord.). CANEN, Doris (coord. adjunta). **Marco Regulatório das Parcerias Público-Privadas no Direito Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010

PÉREZ GÓMES, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHMITT, Carl. O Conceito de Político/Teoria de Partisan. Belo Horizonte: Del Rey, 2008

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Para uma teorização da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. **Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais**. Currículo sem Fronteiras, v. 14, p. 192-202, 2014. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018

TORO, José Bernardo. **Educacion para la democracia**. Disponível em: <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Vol. 1: Fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed. UnB, 2000.

_____. **Economia e sociedade**. Vol. 2: Fundamentos da sociologia. Brasília: Ed. UnB, 1999.

_____. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 5 ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

PARA QUE(M) SERVE A EDUCAÇÃO PADRONIZADA? APONTAMENTOS SOBRE CONTRADIÇÕES PRESENTES NA BNCC

*Iara Suzana Tiggemann
Emília Freitas de Lima*

Introdução

O presente artigo tem como objetivo desconstruir alguns pontos do discurso governamental presente na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC) e materiais presentes na sua plataforma virtual, mostrando contradições e lacunas existentes.

Não partimos da ideia de desvelamento de uma ideologia que estaria por trás deste discurso, mas compreendemos que alguns estudiosos tais como Apple (2001), Silva (2012), Gimeno (2013), Alves (2014), Thiesen (2014), Aguiar (2018), Oliveira (2018), dentre outros, nos ajudam a enxergar alguns aspectos – e não outros –, a dirigir nossa atenção, a perscrutar nossa análise.

A escrita deste artigo inicia no calor da homologação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, quando a BNCC do Ensino Médio não integrava o documento. Portanto, esta parte não está incluída em nosso estudo. Dito isso, consideramos importante destacar que o texto a que nos referimos (BRASIL, 2017a) e o portal¹ de onde extraímos dados para análise, de lá para cá, foram alterados. Desta forma, nossa intenção foi a de preservar as informações iniciais publicadas enquanto registro histórico dos acontecimentos.

¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 05 de dez. de 2017. Em março de 2020, momento de conclusão deste artigo, o portal encontrava-se inacessível aos usuários.

Homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, após ter sido aprovada por maioria pelo Conselho Nacional de Educação com apenas 3 votos contrários², a BNCC é um documento de natureza normativa, destinado aos professores da Educação Básica das escolas públicas e privadas do país. A primeira versão deste documento foi constituída por um único volume de 468 páginas no qual constam “Apresentação”, “Introdução”, “A estrutura da BNCC” e na sequência, orientações específicas para “A Etapa Educação Infantil” e para “A Etapa Ensino Fundamental”. As 9 últimas páginas são destinadas a apresentar a equipe que participou desse processo, desde o comitê gestor à equipe de especialistas, dentre eles redatores, leitores críticos, revisores, assessores, pesquisadores, auxiliares de pesquisa e até tradutores, que participaram das três versões do documento. São mais 500³ nomes com o objetivo de oferecer ao leitor uma espécie de respaldo técnico, científico e político do documento. Da primeira para última versão, figuram três Ministros da Educação: Renato Janine Ribeiro, Aloizio Mercadante e, finalmente, Mendonça Filho. No topo desta lista, o nome de Maria Helena Guimarães de Castro, então Secretária Executiva do MEC como presidente do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio.

Embora o documento não se apresente como sendo um currículo nacional, mas como “uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017a, p. 5), argumentamos que tem um

² Para um estudo sobre a composição do Conselho Nacional de Educação, antes e após o Golpe de 2016, as mudanças produzidas no documento e as vozes de resistência sugerimos a leitura de Aguiar (2018).

³ Na lista nominal não fica claro se as pessoas são signatárias do documento. O fato de terem participado de um ou outro momento, de uma ou outra ação, situa-os como colaboradores do processo. Muitos destes certamente manifestaram-se de forma contrária à produção do documento, o que não é dito. O que chamamos atenção diz respeito à decisão de apresentar esses nomes ao final da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental conferindo autoridade ao documento.

caráter unificador e padronizador dos processos de ensino e aprendizagem. Sob uma roupagem democrática, a sua construção se coloca como promotora de um grande avanço ao inaugurar uma nova era na educação brasileira, e alinhada “aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017a, p. 5) - sem ao menos dizer quais são estes países de referência e quais foram os parâmetros utilizados para tal comparação.

Feita esta breve apresentação, o texto que segue se divide em quatro partes. Inicialmente questionamos a construção democrática do documento; na sequência, problematizamos o caráter salvacionista presente na BNCC; seguimos apresentando nossas concepções de currículo e a concepção que fundamenta a construção do documento. Finalmente, evidenciamos a relação entre o documento, materiais didáticos, avaliação e formação de professores, de tal forma que seus desdobramentos impõem um currículo nacional e privilegiam os interesses de mercado.

BNCC e a suposta construção democrática

No discurso governamental a palavra democracia é utilizada para se referir ao processo de construção da BNCC, buscando retratar a imagem de um documento construído coletivamente e de forma democrática, contando com a participação da sociedade e dos educadores. Em dezembro de 2017, a plataforma oficial do MEC apresentava a BNCC como tendo sido edificada em três momentos:

i) a elaboração e disponibilização da primeira versão a uma consulta pública na plataforma virtual do MEC entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, período em que teria recebido 12 milhões de contribuições, que foram sistematizadas e subsidiaram a construção da segunda versão;

ii) elaboração da segunda versão que foi publicada em maio de 2016 bem como a organização de seminários que foram realizados em todas as unidades da federação pelas Secretarias Estaduais de Educação com o apoio da União Nacional dos

Dirigentes de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016. Segundo o MEC, estes seminários contaram com cerca de 9 mil participantes e seus resultados foram sistematizados e organizados em relatórios produzidos pelas duas instituições citadas anteriormente, com o apoio da Universidade de Brasília - UnB;

iii) elaboração da terceira versão e entrega deste documento em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação.

Diante das etapas apresentadas, não compreendemos que o fato de o MEC disponibilizar uma versão elaborada por um corpo de especialistas para consulta pública reflita um processo democrático, que supõe diálogo e participação de todos nas tomadas de decisões. Mesmo que a elaboração da BNCC tenha possibilitado a participação de uma parcela da sociedade em alguns momentos, as decisões sempre foram tomadas por um pequeno grupo.

Consideramos também pertinente o apontamento de Alves (2014), que faz uma importante diferenciação entre a construção de uma Base Nacional Comum e a de uma Base Comum Nacional, afirmando que a última se constitui “[...] não como algo decidido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas” (p.1470). Ou seja, uma Base Comum Nacional derivaria de experiências já construídas, reunindo e contrapondo propostas consolidadas pelas redes escolares. Justamente por não se considerar a pluralidade de currículos, elaborados num processo histórico em cada localidade, esta ação educacional parece realizar-se “em terra arrasada”, partindo novamente do marco zero. Assim, a proposta atual denomina-se Base Nacional Comum Curricular, num movimento vertical de imposição de um currículo único.

Em relação ao processo de sistematização das contribuições questionamos como foram consideradas 12 milhões de colaborações num tempo exíguo entre o encerramento da participação da sociedade civil (março de 2016) e a publicação da segunda versão (maio 2016). Analisando o tópico “A Construção da Base”, presente na plataforma virtual do MEC, que se encontra dividido em três partes: i) pareceres, ii) versões anteriores e iii) estudo comparativo (nota de rodapé dizendo estar inativo), percebemos que este movimento de incorporação, transformação e descarte de contribuições nas diferentes versões da BNCC não é explicitado de forma adequada. Este processo não fica inteligível para os sujeitos implicados na operacionalização deste documento, nem mesmo para aqueles que contribuíram ativamente com sugestões na plataforma.

Assim, compreendemos que o discurso que apresenta a BNCC como um documento construído coletiva e democraticamente não passa de uma falácia. Nesse sentido, Thiesen (2014) é quem nos ajuda a interpretar - e a refletir sobre - os discursos institucionais que se utilizam de conceitos de esquerda de forma recontextualizada, para assumi-los como sendo seus princípios⁴. De acordo com o autor, “o que se vê são discursos liberais mascarados com alguma panfletagem de tonalidade democrática” (p. 194). A “Introdução” da BNCC se vale desta estratégia ao defender equidade, igualdade, autonomia, respeito à diversidade, à coletividade e à democracia, transmitindo a noção de um documento construído por todos e pensado para todos, o que sabemos não ser verdade.

⁴ Thiesen (2014) exemplifica que as palavras cidadania, autonomia, direitos sociais, direitos humanos e inclusão são frequentemente encontradas nas diretrizes curriculares oficiais. Ousaríamos dizer ainda que aos vocábulos de esquerda recontextualizados se misturam vocábulos genuinamente de direita (como habilidades e competências), de modo que o leitor tome tudo como sendo a mesma coisa.

BNCC como “salvadora da pátria”

Já na capa, o documento é impregnado de teor salvacionista apelando para um clichê em letras garrafais: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO É A BASE. A ideia parece consistir em apresentá-la com certa familiaridade ao público ao qual se dirige, já acostumado com a ideia de que a educação é a base de tudo: para a empregabilidade, para baixas taxas de natalidade, para diminuição da criminalidade. Base enquanto fundamento, estrutura, alicerce, é isso que a BNCC parece dizer que propõe, a sustentação para elaboração dos currículos, de modo a promover melhorias na educação brasileira. Por isso dá a entender que a Base é a base da educação.

Temos aqui ideias que precisam ser mais bem compreendidas para que possamos avançar em nossa discussão. Primeiro, se a BNCC é ou não um currículo nacional, e segundo que poder tem um currículo nacional para resolver os problemas educacionais.

Partimos do segundo aspecto, pois entendemos que ao longo da exposição de nossas ideias o primeiro será esclarecido. Assim sendo, perguntamos: Que garantias um currículo unificado oferece em termos de qualidade de ensino? Podem os problemas educacionais ser resolvidos mediante um currículo nacional, quando a problemática não se reduz a uma questão curricular? Alves (2014) nessa direção vem apresentar a construção da BNCC como uma solução fácil para aquilo que convencionamos chamar de “a crise na escola”, ao questionar a necessidade de um currículo nacional.

Entendemos que a resolução dos problemas educacionais enfrentados pelo país está sendo deslocada. Há uma série de fatores a serem revistos quando se fala em melhoria de qualidade de ensino, tais como a valorização do trabalho docente, a distribuição de recursos para as escolas, as condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes, só para citar alguns. Não parece haver uma relação de causa e efeito entre currículo unificado e qualidade de ensino, e nem mesmo o documento oficial evidencia essa articulação. Aliás, a forma como a qualidade de ensino vem sendo

tratada na retórica educacional de um modo geral parece nos remeter a um significado transcendental, a um sentido que ninguém sabe muito bem dizer em que consiste. Falamos de má qualidade, da falta de qualidade nas escolas e não há muita clareza no significado deste termo, por si só polissêmico, havendo uma tentativa de limitá-lo a indicadores quantitativos, o que sugere uma unificação dos currículos⁵.

Silva (2012) nos mostra que numa lógica neoliberal há uma transformação das questões políticas e sociais em questões técnicas. Assim sendo, os problemas sociais/educacionais são reduzidos a questões de gerência e administração. O estado da escola pública em nosso país, nessa retórica, seria resultado do mau gerenciamento de recursos (materiais e humanos) e de métodos e currículos ultrapassados. No entendimento deste autor:

A situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professores/as e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos atrasados e ineficientes de ensino e de **currículos inadequados e anacrônicos**. Tudo se reduz, nessa solução, a questão de melhor gestão e de administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para questões técnicas, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas em técnicas (SILVA, 2012, p. 19, grifos nossos).

Dentro desta lógica a BNCC apresenta em seu discurso a “solução” para elevar a qualidade educacional do país, ao propor os

⁵ Quando o conceito de qualidade fica restrito aos índices caímos facilmente numa generalização indevida na caracterização das escolas brasileiras, como se não houvesse em meio a milhares de estabelecimentos de ensino aqueles que conseguem realizar um trabalho de excelência para sua comunidade, independente desses resultados. Nesse sentido concordamos com Silva Jr (2015) para quem há necessidade de mais estudos etnográficos para falar das boas e más escolas do que estudos estatísticos.

conteúdos essenciais que são direitos de aprendizagem de todos os estudantes⁶. Além da solução proposta nos parecer estranha, damos destaque também à linguagem utilizada. Ou seja, os “conteúdos mínimos” de outrora são substituídos por uma linguagem muito mais atrativa e apelativa: direitos de aprendizagem e conteúdos essenciais. Ora, “conteúdos mínimos” parecem remeter a um referencial quantitativo, enquanto a BNCC refere-se ao que é essencial e, assim, parece oportunizar um salto qualitativo na educação. Importa saber essencial para quem e para que.

Chegamos, pois, a um ponto nevrálgico. Pode mesmo um currículo nacional atingir a todos da mesma maneira? Pode um currículo de fato ser nacional?

Um currículo nacional?

Mesmo que a proposta seja a de um documento apenas orientador (uma base para elaboração dos currículos), ao explicitar o conjunto de direitos de aprendizagem a que todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental devem ter acesso, estamos diante de pretensões de um currículo nacional. Todavia, isso se coloca como contraditório, porque um currículo não se constitui de parcelas pré-existentes de saber. Um currículo em nossa visão é aquilo que se pratica, é o resultado da interação entre professor, estudantes e uma diversidade de variáveis (conhecimentos, métodos, recursos, sequências didáticas, tempos definidos, espaços delimitados, objetivos, etc.). Portanto, um currículo não pode ser nacional, porque não pode ser experienciado nacionalmente.

Gimeno (2013) em seu texto “O que significa o currículo?” apresenta-o como uma “invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem” (p.

⁶Para uma discussão mais aprofundada sobre a nomenclatura “direitos de aprendizagem” consultar Alves (2014).

20), como “instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização” (p. 20).

O autor destaca também que a escolha por certos conteúdos e não outros, tornando o currículo uma dentre muitas possibilidades, não é uma escolha fundamentalmente técnica, pois é uma decisão que incide/reflete na/implica a formação de indivíduos e de sociedades. E embora o currículo sempre regule, as possibilidades sempre são múltiplas e variadas. De acordo com o autor:

Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje quanto no futuro. Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações, que não são as únicas possíveis. (GIMENO, 2013, p. 23).

Com a expansão da escolarização às grandes massas populacionais, o currículo tornou-se expoente no discurso educacional, sugerindo regulação, controle, poder de decisão sobre um grupo de professores e/ou estudantes.

Dito de outra forma: “sabemos que há muito mais conhecimentos no mundo do que aquilo que se pode ensinar nas escolas. Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros.” (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Popkewitz nos acrescenta: “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu” (2002, p. 174). Nessa linha de entendimento, Carvalho (2015) aponta a inexistência de uma proposição curricular isenta de relações de poder, apresentando o currículo como “um campo de produção e criação de significados que se encontra centralmente implicado naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos (p. 467). Gimeno (2013)

indica ainda que o currículo, ao lado de outras invenções como os métodos de ensino e a divisão da escolaridade em níveis sucessivos, constitui um padrão para julgar o sucesso e o insucesso, o normal e o anormal, o que é e o que não é satisfatório para a escola.

Quanto à possibilidade de se tornar um currículo nacional, Gimeno (2013) assinala uma diferença fundamental no que diz respeito às intenções de uma proposta, seu desenvolvimento e a sua avaliação. O coração do currículo, se assim podemos dizer, não diz respeito ao plano escrito idealizado (uma de suas fases), mas à concretude de suas ações no cotidiano da escola. Se tomamos o currículo escrito como partitura, entendemos que a música que dela se origina, mantém uma relação com ela, embora dela se diferencie. Além disso, uma mesma partitura, em condições diversas, produz músicas diferentes. Há necessidade também de se considerar o impacto, o significado que a música produz nos sujeitos em nível subjetivo, nem sempre ao alcance das avaliações. Ou seja, os efeitos produzidos pelo ensino não são claramente visíveis e tampouco totalmente simétricos⁷.

Portanto, em nosso ponto de vista, um currículo nacional é uma ficção, é uma impossibilidade. Significaria acreditar que todos os professores fariam uma leitura unívoca do documento e que este currículo dito nacional se concretizaria igualmente nas situações mais diversas e adversas. Significaria também supor que os professores e estudantes são meros executores de uma proposta.

Consideramos, portanto, que a BNCC retoma o paradigma tecnicista, desprezando as críticas que foram feitas a esta forma de conceber o trabalho docente. Entendemos que essa tendência reforça a dicotomia entre concepção-execução, sendo a elaboração

⁷ Gimeno (2013) aponta diferentes fases de um currículo visto como processo, dentre eles o texto curricular, o texto interpretado pelos professores e pelos materiais didáticos, as ações realizadas no cotidiano escolar por sujeitos concretos, os efeitos produzidos nos sujeitos, e por fim, os efeitos comprovados e comprováveis.

dos currículos e dos programas realizados pelos especialistas e sua concretização pedagógica pelos professores. Essa ênfase nas características técnicas do trabalho docente coloca o professor como mero cumpridor de tarefas.

Assim, a elaboração da BNCC desconsidera o caráter subjetivo que perpassa a prática desses profissionais, desdenhando seus saberes experienciais. A proposta ignora o fato de que a prática docente ocorrer em diferentes contextos e situações, exigindo do professor maestria para lidar com incertezas, dilemas, percalços e situações que se tornam impossíveis de enfrentar de forma técnica, considerando o seu agir apenas como a interpretação de documentos e a execução do que está expresso neles.

Supomos que possa acontecer algo semelhante registrado por Pezzato (2017) ao acompanhar a produção de relatórios de estágios supervisionados de 690 licenciandos de Geografia da UNESP – Rio Claro no período de 2007 a 2016. O *corpus* da sua pesquisa foi constituído por 416 narrativas nas quais foi analisado o tipo de registro presente nos diários de campo e os conteúdos desenvolvidos pelos professores observados durante os estágios. O autor supracitado demonstra a força de uma política curricular estabelecida pelo estado de São Paulo com a implantação do que inicialmente foi anunciado como “Programa São Paulo Faz Escola” e posteriormente, em 2009, “Currículo Oficial do Estado de São Paulo”. Para o pesquisador, uma mudança significativa ocorreu nos relatórios no que diz respeito ao conteúdo da Geografia Escolar, relacionada diretamente ao Programa que passou a distribuir cadernos bimestrais de atividades nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas estaduais. Se em 2007, “os conteúdos não seguiam uma sequência minimamente unívoca para as mesmas séries”, nos anos seguintes (2008 a 2016) “ocorreu um alinhamento e concentração no tratamento de determinados conteúdos nas classes em que houve estagiários” (PEZZATO, 2017, p. 8-9). Ainda que o Programa tivesse recebido uma série de críticas na época de sua implantação, das quais destacamos a forma arbitrária como se impôs, a excessiva

interferência que provocou no trabalho dos professores e o esvaziamento dos conteúdos escolares, houve adesão de docentes pelos materiais didáticos e pela sequência estabelecida por estes, promovendo homogeneização do conteúdo em turmas de mesmo ano, em mesmas escolas e em estabelecimentos de ensino distintos.

Essa pesquisa é apenas um exemplo de como a vinculação entre uma política de currículo e de produção de material didático pode interferir nas práticas que ocorrem na escola, o quanto pode afetar o trabalho docente, retirando dele uma parte importante que diz respeito à seleção dos conteúdos e de sua sequência, à escolha dos recursos considerados adequados para promover a aprendizagem dos estudantes em contextos específicos.

Na parte seguinte analisaremos, com maior aprofundamento, o quanto a BNCC se amarra à tríade avaliações externas, material didático e formação de professores, promovendo efeitos regulatórios sobre a prática docente.

Vinculação entre BNCC, avaliações externas, material didático e formação de professores

Ao tomarmos o currículo nacional como uma ficção não desprezamos a sua capacidade de produzir uma trama persuasiva. Ou seja, trata-se de uma ficção que gera uma crença de que podemos a partir de uma Base Nacional Comum Curricular ter um sistema de avaliação unificado, capaz de identificar as melhores e as piores escolas, responsabilizar professores e estudantes por desempenhos insatisfatórios, premiar aqueles que fizeram uma interpretação “correta” das aprendizagens ditas essenciais.

Apple ao se referir ao contexto estadunidense da década de 1990 afirma que diante da perda de legitimidade governamental fora preciso que o governo fosse visto “como se estivesse fazendo algo para elevação dos padrões educacionais” (p.66) Transpondo a situação para a realidade brasileira podemos entender que também aqui “um currículo nacional é crucial” (p.66), principalmente por

“prover a infraestrutura na qual uma avaliação nacional possa funcionar” (2001, p. 66).

Até então, sem um currículo único, pairava uma dúvida sobre as avaliações nacionais, de como seria possível aplicar um mesmo instrumento e a partir dele produzir um conjunto de classificações dos sistemas de ensino e dos sistemas escolares, sendo de natureza tão diversa o que se produz em termos de conhecimentos.

Desse modo, o que justificaria o uso do livro didático praticamente padronizado nas escolas de norte a sul? É apontado por Machado (2007) que nenhum país do mundo investe tanto em livros didáticos na Educação Básica como o Brasil, o que reverte em êxito para as editoras sendo que “os resultados efetivos de tal aporte de recursos não são facilmente perceptíveis” (p. 278). Embora Apple (2001) venha explicitar que sequer haveria necessidade de um currículo nacional porque os contornos são dados pelo livro didático (o que ele chama de currículo nacional disfarçado) entendemos que a BNCC emerge com força para validar a produção deste material no Brasil cujo investimento financeiro se faz sem um controle na sua diversificação, distribuição, armazenamento, reutilização e desfazimento deste material⁸.

Além de orientar materiais didáticos⁹, este documento também se propõe a orientar as políticas de formação de

⁸ Poderia parecer imprudência, não fosse mau uso de dinheiro público, o fato de o Edital do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), publicado em janeiro de 2017, se antecipar à homologação da BNCC no final do mesmo ano. Ou seja, os novos livros didáticos foram sendo construídos com base na terceira versão do documento e isso nos põe a pensar sobre a conveniência de um currículo nacional para atender a interesses privados.

⁹ Em março de 2017 foi anunciada a parceria entre Google e Fundação Lemann (mantenedora da Associação Nova Escola) que desenvolverá um projeto que possibilitará aos professores o acesso a milhares de planos de aula alinhados à BNCC via celular. A notícia estimava que em 2019 professores de todo o Brasil pudessem usufruir dessa inventividade tecnológica que deverá funcionar até em condições de baixa conectividade. Dizia a notícia: “O material trará estratégias claras de como ensinar os conteúdos previstos no currículo para estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, dicas e orientações para o professor aplicar as

professores, sendo a primeira tarefa da União “a revisão da formação inicial e continuada dos professores para **alinhá-las** à BNCC.” (BRASIL, 2017a, p.21, grifo nosso).

No que diz respeito a esta discussão questionamos a necessidade de novas orientações para a formação docente, tendo em vista que já dispomos de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores, que apresentou sua última resolução em julho de 2015 - Resolução nº 2 -, guiando de forma geral as novas reformulações das licenciaturas.

Esta resolução tem como função estabelecer “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2). Dentro deste contexto de uma nova resolução para os cursos de formação e de adaptação dos mesmos às suas exigências, tornam dispensáveis novas orientações para as licenciaturas.

Chamamos a atenção ainda para contradição existente entre os dois documentos no que diz respeito às concepções de currículo que fundamentam ambas as construções. A Resolução compreende que o currículo se constitui de “um conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social”, que ganha vida na realidade concreta dos sujeitos. A Resolução ainda

atividades em sala de aula, além de vídeos e sugestões de exercícios e avaliação. A expectativa é de que, em dois anos e meio, o projeto colabore com o trabalho de milhões de educadores brasileiros.” (OLIVEIRA, 2017, p.1). Totalmente gratuito para os professores, o projeto será desenvolvido a um custo de R\$15,8 milhões pelo Google.org – o braço filantrópico do Google. A questão que colocamos é quais são os interesses desses gigantes da economia em promover “soluções mágicas” na educação? O que ganham em “facilitar” o trabalho do professor, retirando-lhe a autonomia, a criatividade em preparar suas aulas, a capacidade de discernimento de escolher o conteúdo adequado para seus estudantes, a metodologia de ensino e os melhores instrumentos de avaliação? Essa iniciativa é uma evidência do quanto a escola e a BNCC nessa mesma lógica servem aos interesses do capital.

indica que os projetos de formação de professores devem ser “contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola.” (BRASIL, 2015, p.2).

Com isso ponderamos que no discurso que propõe alinhar a formação de professores à BNCC, o que talvez esteja em desalinho seja o próprio verbo, devendo ser substituído por padronizar, tendo em vista que as reformulações serão realizadas para atender aos objetivos de uma política de uniformização.

O cerco se fecha quando pensamos em currículo nacional, avaliações externas, materiais didáticos e formação de professores. “Afinal, que autonomia é essa?” – pergunta Thiesen. Ele mesmo nos responde: “a premissa que nos parece válida é que todas as escolas têm liberdade de ação desde que ajam restritivamente na direção do que está definido como necessário e suficiente pelo aparato regulador” (2014, p. 195).

Considerações finais

Ao longo do artigo construímos uma reflexão em torno da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, questionando o discurso oficial em vários aspectos. Este documento reporta-se à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), que preveem e justificam a necessidade de um currículo nacional, sem explicitar claramente as intenções de tal padronização.

No vídeo de divulgação da BNCC (BRASIL, 2017 b) dirigido aos professores, presente no portal da Base à época de sua homologação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) sequer são mencionados, como se as escolas já não operassem com marcos reguladores oficiais. Da mesma forma, indica-se a necessidade de alinhar a formação de professores à BNCC como se já não tivéssemos Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BRASIL, 2015). No vídeo, a BNCC se impõe como promotora de qualidade de ensino, supondo que um currículo nacional possa resolver os problemas educacionais do país.

Em nossa argumentação não só questionamos a necessidade de um currículo nacional, mas problematizamos a sua existência. Compreendemos que um currículo é mais que a especificação precisa de um conjunto de conteúdos essenciais. Um currículo não é apenas uma sequência ou listagem neutra de tópicos nos planos de ensino e nos livros didáticos. Um currículo é ação, sendo concretizado no contexto de cada sala de aula. Portanto, um currículo não pode acontecer em cadeia nacional.

Um currículo também é território de disputas e de poder. De acordo com Apple (2001), ele “sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (p.53).

Na política da BNCC essa seleção do que é definido como sendo “essencial” perfila-se às avaliações, aos materiais didáticos e à formação de professores, e essa articulação torna-se perigosa ao intensificar os mecanismos de controle e a produção de práticas específicas na educação. O que provavelmente ocorra em nossas escolas, diante desse aparato regulador é uma forma de dar aulas na qual os professores se sentem pressionados a seguir os livros/apostilas e se curvar aos exames externos, uma vez que a culpabilização por aquilo que se entende como insucesso escolar recai sobre eles.

Assim como Thiesen (2014) entendemos que a padronização não só diminui a autonomia dos professores, mas mina a sua motivação, reduzindo os processos singulares e criativos desenvolvidos por eles, no trabalho minucioso de fazer uma educação respeitando as especificidades de cada escola e de cada grupo de estudantes. O conceito de qualidade restrito aos

resultados quantitativos gera competição e desarticulação da categoria profissional.

Finalmente, afirmamos que atribuir a um documento o papel de “salvador” da educação é algo perverso em um país onde a educação passa por inúmeros problemas de infraestrutura, de remuneração dos profissionais da educação, de condições inadequadas de trabalho e estudo, de ordem social que impede ou restringe o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na escola, simplificando de forma redutora a complexidade que circunda todos os processos e problemas educacionais. Ainda que se apresente como bem-intencionada, a Base não é a base, e não pode promover as reformas de que a educação necessita. Antes de pensar em um documento que emerge com força reguladora ainda maior em relação aos documentos já existentes, seria primordial a construção de políticas que pudessem de fato minimizar os problemas indicados anteriormente, promover um salto qualitativo na educação, para além dos índices, indicadores, estatísticas.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de voto. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2020.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.3, p.1464-1479 out/dez, 2014.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: APPLE, Michael Whitman.

Política cultural e educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB. 2017 a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso: 5 fev. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, [2017b]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dRTN_4qWGcs>. Acesso em: 16 mar. 2020. 1 vídeo (3 min 30 s).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 de fev. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/ nº 2,** de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso 5 de fev. de 2018.

BRASIL. MEC. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>>. Acesso em: 22 fev. de 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In GIMENO SACRISTÁN, José. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

MACHADO, Nilson José. Qualidade na educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos avançados**, v. 21, n. 61, São Paulo Set./ dez, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300018>. Acesso em 19 fev. 2018.

OLIVEIRA, Vinícius de. Google e Lemann se unem para entregar planos de aula direto no celular do professor. **Moodle Livre**, 25 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/portal/potal/noticias-ead/google-e-lemann-se-unem-para-entregar-planos-de-aula-direto-no-celular-do-professor>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

PEZZATO, João Pedro. Estágio Supervisionado e Formação de Professores de Geografia: evidências do poder de uma política curricular em São Paulo. In: XII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2017, Belo Horizonte. **Anais do XII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Belo Horizonte: UFMG, 2017. v. 1. p. 1-14.

POPKEWITZ, Thomaz. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões críticas. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA JR, Celestino Alves da. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14/iss1articles/thiesen.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL

Lilian Silva de Carvalho
Renata Maria Moschen Nascente

Introdução

O objetivo do capítulo é analisar os Ciclos de Acompanhamento Formativos – CAF, no âmbito do Programa de Ensino Integral – PEI, da SEE/SP, especificamente, realizados em uma Diretoria de Ensino de médio porte, do interior do estado, durante o ano de 2018. Baseia-se em observações de uma Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico – PCNP, uma das responsáveis pelos CAF no período na Diretoria lócus da pesquisa, e também na análise de legislação e documentos relativos ao PEI e aos CAF. Trata-se, assim, de uma análise documental (GIL, 2002) aliada à pesquisa participante (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Logo após à introdução, na segunda parte deste texto, apresentamos uma síntese do desenvolvimento histórico do PEI – como política pública educacional em âmbito estadual, de seus princípios fundamentais e de sua organização. Para isso, são analisados legislação e documentos orientadores do programa (SÃO PAULO, 2011; 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2014b; 2014c), com base em Candau (1996) e Santomé (1998). Na terceira parte analisamos as ações formativas ofertadas no ano de 2018 no escopo do programa, mais especificamente os Ciclos de Acompanhamentos Formativos – CAF, referenciadas por Imbernón (2005; 2009), Alarcão (2005) e Nascente (2015). Finalmente, na quarta seção, explicitamos nossas considerações finais, que indicam a relevância dos CAF na construção de escolas mais participativas, voltadas à educação para a cidadania, ainda que limitados pelo controle exercido sobre eles pela SEE/SP.

O Programa Ensino Integral - PEI

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo foi lançado em 2011, pelo decreto 57.571/2011 (SÃO PAULO, 2011), com o objetivo anunciado de elevar a qualidade de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) da rede estadual. No seu escopo, foi implantado o Programa de Ensino Integral - PEI, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012a), alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012b).

O PEI propôs um novo modelo de escola, tendo sido inicialmente instituído em 16 escolas de Ensino Médio em diversas localidades do estado. Sua característica fundamental é o currículo integrado, que, segundo Santomé (1998), implica em compreensão ampla da educação escolar, integrando as disciplinas da parte comum e da parte diversificada para promover a interdisciplinaridade. Além disso, o PEI propôs a oferta da jornada estendida aos(às) estudantes. Na Diretoria analisada, isso tem significado que, nas escolas que aderiram ao programa, o horário da entrada é 7:30 e a de saída 16:30, com uma hora de almoço. Em âmbito estadual, em 2013 o programa expandiu-se para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio e duas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Houve uma expansão progressiva ao longo dos anos, e, em 2020 o programa está em vigência em 664 escolas abrangidas pela SEE/SP.

Os(as) profissionais para atuarem nas escolas que aderiram ao PEI foram contratados(as) em Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI (SÃO PAULO, 2013), o qual preconiza uma jornada de oito horas diárias, correspondendo a quarenta horas de trabalho semanal, que devem ser cumpridas integralmente na unidade escolar no exercício de atividades multidisciplinares. Essas atividades são constituídas pelo conjunto de horas dedicadas especificamente às disciplinas do currículo oficial em sala de aula, somadas às destinadas ao trabalho pedagógico na escola, que garantiriam o direito de “formação continuada para os

profissionais [...] no local de trabalho”, conforme o parágrafo único do Art. 62, da lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2009). Nessas horas também estariam incluídas as atividades complementares inerentes ao programa, tais como as tutorias – que são grupos de estudantes de diferentes anos sob a tutoria de um(a) professor(a) para a elaboração de projetos de vida e resolução de eventuais problemas e/ou dificuldades apresentadas/vivenciadas por eles(as).

O RDPI possibilitaria o cumprimento de diversas tarefas extraclasse, além de garantir a participação dos(as) professores(as) nas ações de formação, de acordo com o Modelo de Gestão de Desempenho (SÃO PAULO, 2014b, p. 13), oferecendo ferramentas para o desenvolvimento dos modelos pedagógico e de gestão. Dessa forma, as horas de trabalho pedagógico exercidas de forma coletiva deveriam ser empregadas em duas modalidades de encontros: a. reuniões com demais professores(as) de uma das áreas de conhecimento (Ciências humanas: história, geografia, sociologia e filosofia; Linguagens e códigos: Língua Portuguesa, arte, educação física e inglês; Ciências da Natureza e matemática: matemática, ciências, biologia, física e química) com seus respectivos(as) Professores(as) Coordenadores(as) de Área – PCA; e b. reuniões com o(a) Professor(a) Coordenador(a) Geral – PCG e os(as) demais professores(as) da escola. Também são ofertados cursos específicos a distância na plataforma da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EFAPE. As diferentes ações de formação, sejam presenciais ou a distância, individuais ou coletivas, deveriam integrar a formação continuada dos(as) profissionais que atuam no programa.

Importante destacar que a formação continuada é uma das premissas que têm estruturado o modelo pedagógico do PEI, assim como o protagonismo, a corresponsabilidade, a excelência em gestão e a replicabilidade. Segundo o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014c), protagonismo significa entender-se como “sujeito de todas as ações da escola” (p.10); a corresponsabilidade visa “que todos os envolvidos no

cotidiano escolar se responsabilizem pela aprendizagem” (p.10); a excelência em gestão se define pela “utilização competente dos instrumentos e das ferramentas (...) adequadas para alcançar os resultados almejados” (p.11); e, a replicabilidade visa “trocas de experiências que permitem às equipes escolares aprender umas com as outras, aprimorando suas práticas pedagógicas a serviço de uma educação de qualidade” (p.11).

Nesse contexto, as ações de formação continuada se destacariam como pilares para promover a inovação e o fortalecimento das aprendizagens de maneiras “mais amplas que a formação estritamente acadêmica” (SÃO PAULO, 2014b, p. 21), premissa que encontra respaldo no artigo 2º da LDBEN (BRASIL, 1996) e no artigo 3º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Essa perspectiva está em concordância com os estudos de Candau (1996), que destaca o papel da escola na construção da formação reflexiva do educador:

[...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (p. 57).

Candau (1996) também destaca que para o desenvolvimento de um ensino de qualidade comprometido com a cidadania, a formação docente é uma das bases de apoio e há necessidade de ações de formação que abordem questões políticas, sociais e

educacionais atuais, para que os(as) profissionais atualizem seus conhecimentos, competências e atitudes. Corroborando a afirmação da autora, o modelo pedagógico e o modelo de gestão do PEI dependeriam da formação continuada da equipe escolar como um “processo permanente de aprimoramento profissional e comprometido com o autodesenvolvimento na carreira” (SÃO PAULO, 2014a, p. 7). Esse princípio é corroborado pela perspectiva de formação de Imbernón (2005; 2009), isto é, permanente, ao longo da vida, uma síntese dinâmica entre história de vida, formação inicial, continuada e experiências profissionais vivenciadas no cotidiano escolar.

Entendemos, assim, que no PEI o apoio cotidiano e permanente para que os(as) profissionais se desenvolvam seria tão importante quanto o domínio do conhecimento de sua área específica de atuação, adequadas à realidade da escola. Dessa forma, é necessário primar pela qualidade nas ações formativas, para que se promova a disposição para o autodesenvolvimento contínuo por meio de um trabalho reflexivo e colaborativo. Por outro lado, há que se destacar o controle por parte da SEE/SP da formação continuada no âmbito do PEI, que, considerada como um dos seus alicerces, é concebida “em sua plenitude, continuamente, tendo sua execução acompanhada e monitorada pela ação da supervisão de ensino e nas Sessões de Acompanhamento Formativo” (SÃO PAULO, 2014c, p. 13).

Dessa maneira, oficialmente, as ações de formação continuada desenvolvidas no âmbito do PEI poderiam ser compreendidas como parte de um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, no qual as equipes escolares se comprometeriam com sua formação no sentido tanto do autodesenvolvimento de cada profissional, como de seu trabalho na escola, o que estaria em acordo com os princípios formativos de Imbernón (2005; 2009) e Candau (1996). Entretanto, o direcionamento centralizado das ações estabelecido no documento Formação das Equipes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014a) aponta dois focos no aperfeiçoamento da formação do(a) professor(as): o primeiro,

nas bases, conceitos e práticas do PEI; e, o segundo, no âmbito do Currículo Oficial (deve-se esclarecer que a rede estadual paulista tem currículo próprio desde 2008 e para que seus princípios sejam efetivados, têm sido envidadas diversas ações de formação nos últimos 12 anos). Assim sendo, a autonomia, que seria uma das bases da formação docente na perspectiva da continuidade e da cidadania, não seria uma das características das ações formativas no programa.

Compreendemos que a junção dos dois focos tem objetivado o fortalecimento da formação docente no que se refere ao Currículo Oficial do estado no PEI, que é composto pela integração entre Base Nacional Curricular Comum - BNCC e a parte diversificada. Essa integração tem sido feita na busca de oferecer um ensino caracteristicamente interdisciplinar, o que implicaria, segundo as Diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2014b), em um planejamento cuidadoso com o objetivo de compartilhar o modelo pedagógico estabelecido pelo programa por meio de ações de formação continuada. Esse planejamento, de acordo com o documento, deveria: priorizar alguns objetivos; relacionar os conteúdos correspondentes; escolher estratégias de formação; buscar materiais de apoio; antecipar as intervenções necessárias; estar aberto a ajustes com base nos saberes dos participantes; registrar as aprendizagens ocorridas; e realizar avaliações. Portanto, para o bom desenvolvimento do PEI, as ações de formação continuada demandariam metucioso planejamento e implementação por parte dos(as) Supervisores(as) de Ensino e dos(as) PCNP das Diretorias de Ensino, sob orientação da SEE/SP.

Assim sendo, entendemos que as ações que promovem a formação continuada dos(as) profissionais inseridos no PEI têm buscado unir tanto a qualidade de ensino e o bom uso dos materiais didáticos pedagógicos, quanto à produtividade e qualidade do trabalho pedagógico. Para que isso seja possível, essas ações deveriam conectarem-se às diversas realidades escolares e às necessidades de suas equipes, de forma ativa e reflexiva para o desenvolvimento das aprendizagens (SÃO PAULO, 2014a; 2014b).

Em seguida, passamos a analisar os Ciclos de Acompanhamento Formativo – CAF realizados em 2018 na Diretoria foco deste trabalho.

Os Ciclos de Acompanhamento Formativo em 2018

Os CAF (SÃO PAULO, 2013) têm por finalidade precípua subsidiar as equipes escolares quanto ao desenvolvimento de atividades sobre diferentes temáticas abordadas no âmbito do PEI. Seriam ações fundamentais para o programa, na medida que promoveriam o desenvolvimento de estratégias e procedimentos que compõem os processos de ensino e aprendizagem em sentido amplo, na perspectiva do currículo integrado (SANTOMÉ, 1998). A participação de toda a equipe escolar: Supervisor(a) de Ensino; PCNP responsável pelo PEI na Diretoria; Diretor(a) e Vice-diretor(a); Professor(a) Coordenador(a) Geral – PCG; Professores(as) Coordenadores(as) de Área – PCA; professores(as) e funcionários(as), além de estudantes, caracterizariam os CAF como espaços e tempos de discussões de temas relevantes para o desenvolvimento de aprendizagens que integrassem o Currículo Oficial e os princípios fundamentais do PEI: protagonismo, corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade.

Justificamos o recorte temporal restrito a 2018, pois naquele ano houve a implementação das escolas PEI em conjunto com o programa federal Ensino Médio de Tempo Integral – EMTI (BRASIL, 2016). Assim foi necessário retomar os Princípios e Premissas do PEI (SÃO PAULO, 2014c) com as equipes escolares, o que nos deu oportunidade de observar novos integrantes do programa em formação. Também consideramos que no escopo deste texto seria muito difícil analisar mais de um ano dos CAF, bastante amplos em termos de diversidade de ações. Um ano de análise é significativo, também, pela característica cíclica da formação nos CAF.

Os Ciclos são momentos de Formação Continuada e não têm começo e fim, no sentido clássico desses termos. Inicialmente, os Ciclos realizam-se nas Diretorias de Ensino a partir do desenvolvimento de uma pauta formativa elaborada pela equipe central da SEE-SP, processo que se desdobra nas escolas, nas Sessões de Acompanhamento Formativo (SÃO PAULO, 2014a, p.20).

As pautas das ações formativas nos CAF, a serem desenvolvidas nas Diretorias, eram elaboradas pela SEE/SP e as temáticas abordadas advinham dos apontamentos das escolas abrangidas pelo PEI. As ações teriam por finalidade diminuir distâncias entre a teoria e a prática, entre os documentos orientadores e as ações que seriam realizadas nas unidades escolares. Os CAF podiam ocorrer separadamente, em cada unidade escolar, ou conjuntamente, na Diretoria de Ensino, com todas as escolas da região. Na Diretoria lócus deste estudo, as ações formativas foram desenvolvidas concomitantemente, com todas as escolas PEI. Quanto à sua organização, eram participantes dos CAF as equipes gestoras escolares, professores(as), estudantes, funcionários(as) e também os(as) supervisores(as) e PCNP, que também atuavam como formadores(as). A participação de professores(as) e estudantes favorecia o ajuste das ações formativas em cada unidade escolar de forma a criar uma situação de corresponsabilidade entre os diferentes segmentos.

Em sintonia com a premissa de que a formação docente no PEI teria como finalidade precípua as aprendizagens dos(as) alunos(as) (SÃO PAULO, 2014a; 2014b), nos CAF, as equipes de administração seriam as primeiras a serem formadas. Dessa forma, nossa escolha por analisá-los se faz por entendermos que as políticas públicas educacionais adentram as escolas por meio dessas equipes, que são as responsáveis diretas por suas implementações.

Segundo o documento orientador (SÃO PAULO, 2013), posteriormente à orientação técnica realizada nas Diretorias de Ensino, pelos(as) supervisores(as) e PCNP, deveria ser realizada

nas escolas a Sessão de Acompanhamento Formativo, visando a execução da proposta de formação continuada da equipe escolar. Seriam desdobramentos das ações formativas nas unidades escolares com os(as) demais integrantes da equipe gestora – vice-diretor(as), PCG e PCA, com parte do grupo de professores(as), de funcionários(as) e de alunos(as) para garantir que todos os segmentos fizessem parte dessa construção.

Não havia uma seleção prévia de professores(as), sendo convidados(as) a fazer parte dos CAF, normalmente, eram aqueles(as) que não estivessem atuando em sala de aula por ocasião dos encontros. Já os(as) alunos(as) eram aqueles(as) que estivessem ocupando espaços de protagonismo na escola, como os(as) líderes turma e presidentes de clubes (que são agremiações de estudantes por interesses específicos, sendo vários em cada escola). Caberia à equipe gestora, posteriormente, ampliar às/aos demais integrantes da comunidade escolar a ação formativa desenvolvida e dar andamento às atividades que visassem a implementação e consolidação do PEI na escola.

Ao final das atividades de cada ciclo era elaborada uma devolutiva por parte da equipe da Diretoria de Ensino, com uma reflexão frente aos diferentes aspectos apontados pelas equipes escolares, visando alinhar as ações da escola. Dessa sessão de acompanhamento deveria resultar um relatório, elaborado pelo(a) Supervisor(a) de Ensino e pelo(a) PCNP que seria utilizado como apoio na avaliação das atividades desenvolvidas em cada unidade escolar. Esse relatório era enviado à SEE/SP que o deveria utilizá-lo como ponto base para a formulação da pauta dos CAF posteriores.

Nos quadros abaixo são apresentadas os CAF desenvolvidos na Diretoria foco deste estudo em 2018:

Quadro 01: 1º Ciclo de Acompanhamento Formativo

Abril de 2018	
Tema	O protagonismo juvenil e a excelência acadêmica. Foco: Fortalecimento do currículo por meio da formação de professores.
Objetivo	Fortalecer a formação continuada das equipes gestoras sobre as concepções do Modelo Pedagógico e de gestão do PEI.
	Subsidiar as equipes escolares às ações dos sujeitos acerca da excelência acadêmica e o protagonismo juvenil, com vistas a consolidar a aprendizagem.
Metodologia	Palestras, relatos de práticas e abertura de debates visando à participação de todos nas temáticas desenvolvidas.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">• Ensino por investigação;• Formação dos professores como meio para o fortalecimento das aprendizagens dos alunos;• Formação Continuada no macro indicador e a Disposição ao autodesenvolvimento contínuo;• Desenvolvimento do currículo e a garantia das aprendizagens;• Integração curricular entre as disciplinas da BNCC e da parte diversificada;• Corresponsabilidade no acompanhamento e o monitoramento das ações;• Indicadores no acompanhamento das ações e aprendizagens em uma escola de excelência;• Excelência acadêmica.
Público-alvo	Supervisores(as), PCNP, diretores(as) e PCG
Carga horária	16h
Local	Diretoria de Ensino

Fonte: Elaboração própria

Quadro 02: 2º Ciclo de Acompanhamento Formativo

Agosto de 2018	
Tema	Articulação entre a premissa e o princípio na perspectiva do Protagonismo. Foco: Ajuste de ritmos e rumos.
Objetivo	Fortalecer a formação continuada das equipes gestoras sobre as concepções do Modelo Pedagógico e de gestão do PEI.
	Subsidiar as equipes escolares quanto às ações dos sujeitos ancorados no princípio da Educação Interdimensional e das premissas da Corresponsabilidade e do Protagonismo, com vistas a ajustar os ritmos e rumos para consolidar a aprendizagem dos alunos.
Metodologia	Palestras, relatos de práticas e abertura de debates visando à participação de todos nas temáticas desenvolvidas
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva do 1º CAF; • Avaliação formativa ou avaliação mediadora; • Princípios e Premissas do Programa; • Gestão de pessoas; • Dimensão ontológica estruturadoras do ser; • Protagonismo e as ações significativa para os estudantes; • O papel do diretor no desempenho dos alunos; • A importância do monitoramento de ritmos e rumos.
Público-alvo	Supervisores(as), PCNP, diretores(as) e PCG
Carga horária	16h
Local	Diretoria de Ensino

Fonte: Elaboração própria

Quadro 03: 3º Ciclo de Acompanhamento Formativo

Tema	Excelência em Gestão: Protagonismo em Ação. Foco: Relação entre Protagonismo e Aprendizagem.
Objetivo	Fortalecer a formação continuada das equipes gestoras sobre as concepções do Modelo Pedagógico e de Gestão do PEI.
	Subsidiar as equipes escolares quanto às ações dos sujeitos ancorados no princípio do Aprender a Ser e das premissas da Formação Continuada e do Protagonismo, com vistas a aprimorar os processos de ensino para consolidar a aprendizagem dos(as) alunos(as).
Metodologia	Palestras, relatos de práticas e abertura de debates visando à participação de todos nas temáticas desenvolvidas
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva do 2ª CAF; • Gestão escolar para resultados na aprendizagem; • Formação mediada pela reflexão; • Interconexões dos processos de gestão de pessoas; • Gestão de desempenho; • Os quatro pilares da educação.
Público-alvo	Supervisores(as), PCNP, diretores(as) e PCG
Carga horária	16h
Local	Diretoria de Ensino

Fonte: Elaboração própria

Quadro 04: 4º Ciclo de Acompanhamento Formativo

Dezembro de 2018	
Tema	Avaliação de Resultados e Tomada de decisão. Foco: Planejamento e Gestão de Resultados.
Objetivo	Fortalecer a formação continuada das equipes gestoras sobre as concepções do Modelo Pedagógico e de Gestão do PEI.
	Subsidiar as equipes escolares quanto às ações dos sujeitos ancorados no princípio do Protagonismo Juvenil e da premissa da Excelência em Gestão, com vistas a aprimorar os processos de ensino para consolidar a aprendizagem dos(as) alunos(as).
Metodologia	Palestras, relatos de práticas e abertura de debates visando à participação de todos nas temáticas desenvolvidas.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva 3º CAF; • Gestão para resultados de aprendizagem; • Gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública; • Planejamento 2019; • Clubes juvenis.
Público-alvo	Supervisores(as), PCNP, diretores(as) e PCG
Carga horária	16h
Local	Diretoria de Ensino

Fonte: Elaboração própria

A SEE/SP predeterminava temas, atividades e cargas horárias das CAF para suas realizações nas Diretorias de Ensino. Posteriormente, eram agendados encontros formativos em cada unidade escolar. Os temas abordados deveriam acompanhar as atividades curriculares a serem realizadas nas escolas ao longo do ano letivo.

O primeiro CAF abordou temáticas de formação de professores(as) para o fortalecimento das aprendizagens dos(as) alunos(as), a importância da disposição ao autodesenvolvimento

contínuo e a integração entre as disciplinas da BNCC com a parte diversificada do currículo oficial. No segundo CAF, após as avaliações internas (da aprendizagem, formulada pelos(as) professores) e as externas, tais como a Avaliação de Aprendizagem em processo - que ocorre bimestralmente), foram propostas reflexões sobre avaliação, incluindo gestão de pessoas, pois o PEI vinha realizando avaliações de professores(as), promovendo ainda discussões sobre o Protagonismo Juvenil e atividades significativas para os(as) estudantes, além do papel do(a) diretor(a) no andamento dos processos pedagógicos. O terceiro CAF contemplou a retomada da formação pela reflexão e a gestão de pessoas e das aprendizagens. Finalmente, no quarto e último CAF do ano, a gestão dos resultados de aprendizagem e o planejamento para o ano seguinte foram abordados, o que poderia indicar a intenção de promover um processo formativo contínuo de reflexão e ação.

Ao longo dos CAF, durante o ano de 2018, foram retomados os princípios e premissas do PEI, o que poderia ter possibilitado às equipes escolares maior compreensão dos conceitos e avanço em sua implementação, contribuindo para a coesão e alinhamento entre elas e o programa.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar uma das ações da formação continuada no âmbito do PEI. O recorte temporal foi o ano de 2018, em função da implementação das escolas PEI/EMTI (BRASIL, 2016) e de nossas próprias condições de levantamento e discussão de dados. Dentre as diversas ações formativas, escolhemos analisar os CAF, por contarem com a participação de todos os segmentos escolares liderados pelas equipes gestoras, que consideramos as mediadoras entre políticas públicas educacionais e escolas. Ademais, são essas equipes que lideram, normalmente, processos de democratização nas escolas, mobilizando processos de decisão, em uma perspectiva participativa, que no PEI, primária,

oficialmente, por uma educação integral preparatória para a vida em sociedade.

Os estudos de Alarcão (2005) ressaltam que: as escolas ainda não compreenderam que, também elas, têm de se repensar “[...] Por dentro, com as pessoas que as constituem: professores, alunos, funcionários. Em interação com a comunidade circundante (p. 36). Nesse sentido, as devolutivas dos relatórios das sessões de acompanhamento nas escolas para a SEE/SP seria a base para as reflexões nos CAF seguintes. As temáticas abordadas promoveriam a reflexão buscando subsidiar ações frente às fragilidades apontadas. Tanto a retomada de temas que ainda precisariam ser desenvolvidos, quanto o avanço para novos, tinham como intenção declarada auxiliar as escolas a refletir sobre suas próprias ações e repensá-las em relação às suas possibilidades. Entretanto, não se pode deixar de ponderar que, o controle quase que total das pautas formativas dos CAF por parte da SEE/SP e sua implementação por meio do(a) supervisor(a) do(a) PCNP, em um movimento das Diretorias de Ensino para as escolas, tem significado uma margem muito diminuta de autonomia das equipes escolares no sentido de se reinventarem no escopo do PEI.

Como observou Nascente (2015), em estudo sobre outra ação de formação continuada no âmbito do Programa Educação - Compromisso de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) – os Grupos de Referência, vigente de 2011 a 2013, em todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, havia uma contradição intrínseca naquela ação, que também se fez presente nos CAF. Apesar e basearem-na na participação de todos os segmentos escolares e de anunciarem uma possibilidade de alguma autonomia na elaboração das pautas formativas nas escolas de acordo com suas demandas específicas, o controle dos planejamentos, dos objetivos e das pautas têm estado sempre com a SEE/SP, que capilariza esse controle por meio das Diretorias de Ensino.

Quanto aos processos formativos permanentes (IMBERNÓN, 2005; 2009), propulsores de uma educação para cidadania (CANDAU, 1996), as observações nos CAF levam a crer que deve

ter faltado tempo e espaço para o desenvolvimento coletivo das equipes escolares, pois nem todos(as) os(as) professores(as) e poucos(as) estudantes tiveram oportunidades de participar dos encontros formativos.

Não obstante as tímidas brechas oferecidas nos CAF para o aumento da autonomia nas escolas e a ampliação da participação dos segmentos em relação ao trabalho pedagógico, foi possível observar que alguns conteúdos desenvolvidos nessa ação formativa estavam conectados às demandas e necessidades específicas de cada escola. Nesse sentido, entendemos como positivo o processo de retomada e avanço de temas no decorrer daquele ano, como um encaminhamento permanente de formação, na busca de ressignificar visões e práticas.

Desse modo, entendemos que tem sido relevante o esforço de compreender as características dos CAF, pois as abordagens de formação neles praticadas criaram oportunidades para debates nas escolas sobre encaminhamentos curriculares e pedagógicos com base em suas próprias realidades, objetivando (re)significar processos de ensino e aprendizagem em razoável sintonia com a complexidade dos tempos que vivemos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL, Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL, Resolução Nº 7, de 3 de novembro de 2016. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 nov. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-enti>>. Acesso em: 28 maio 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros; MUZIKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 4 ed. 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NASCENTE, Renata Maria Moschen. Percursos formativos de gestores escolares: grupos de referência. **Política e gestão educacional** (Online), v.18, p. 05-25, 2015.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011. **Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.** São Paulo, SP, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acesso em: 29 maio 2020.

SÃO PAULO. Lei Complementar n. 1.164, de 04 de janeiro de 2012a. **Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral.** São Paulo, SP, jan. 2012. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/49_13.HTM>. Acesso em: 29 maio 2020.

SÃO PAULO. Lei Complementar n. 1.191, de 28 de dezembro de 2012b. **Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral e dá providências correlatas.** São Paulo, SP, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/169046>>. Acesso em: 29 maio 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 59.354, 15 de julho de 2013. **Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012,** São Paulo, SP, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>>. Acesso em: 29 maio 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Formação das Equipes do Programa Ensino Integral:** caderno do gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: caderno do gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral**: caderno do gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014c.

"A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde se possa recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde os estudantes e os docentes aprendem ao mesmo tempo que vivem e vivem ao mesmo tempo que aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana. A escola assim considerada se converte numa comunidade democrática de vida e aprendizagem".

(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 264).

