

Evania Luiza de Araujo

A DEMOCRACIA QUE PRATICA A ESCOLA

Princípios e direitos pedagógicos para avaliar a educação: um estudo em escolas públicas no sudoeste do Paraná

Porto Alegre
2002

Evania Luiza de Araujo

A DEMOCRACIA QUE PRATICA A ESCOLA
Princípios e direitos pedagógicos para avaliar a educação: um
estudo em escolas públicas no sudoeste do Paraná

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profª Drª Maria Helena Degani Veit

Porto Alegre
2002

Evania Luiza de Araujo

A DEMOCRACIA QUE PRATICA A ESCOLA
Princípios e direitos pedagógicos para avaliar a educação: um
estudo em escolas públicas do sudoeste do Paraná

Aprovado em Porto Alegre, 23 de dezembro de 2002.

Prof^a. Dra. Maria Helena Degani Veit

-Orientadora

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Prof^a Dra. Denise Balerine Leite

Prof^a Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Prof^a Dra. Helenize Sangoi Antunes

*Para minha família,
João Antonio, Eduardo Vinícius, Pedro Rodrigo e Moisés Augusto
que sempre estiveram ao meu lado
enfrentando desafios,
longe ou perto.
A generosidade, o engajamento, a perspicácia, a paciência e o amor
possibilitaram que esse trabalho acontecesse.*

*Também para minha mãe, Stanislava Szadkoski Wieczorek
(in memoriam)
que partiu durante o processo,
origem de nossas raízes de felicidade,
tanto nos ensinou e incentivou,
mas com sua partida
levou alguns segredos da vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho quero agradecer à nossa orientadora, Prof^a. Dra. Maria Helena Degani Veit, presença marcante, firme e generosa que acompanhou e orientou nossa travessia com sabedoria. Agradeço o constante incentivo e a confiança.

Aos professores, em cujas aulas pudemos rever conceitos e ampliar nossa compreensão dos processos educativos: Maria Helena Degani Veit, Laetus Mario Veit, Nilton Bueno Fischer, Nadja Hermann Prestes, Rosa Maria Hessel Silveira, Dinorá Fraga da Silva.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, cujas idéias ajudaram a fecundar esta tese: Ligia, Mariasinha, Elza, Carmem Lúcia, Viviane, Clairton, Mireila, Carmem, Catarina, Cecília, Maria Cecília, Ania, Russel e Andréia.

Aos colegas professores da Universidade de Passo Fundo pela amizade e afeto demonstrados nos momentos cruciais, com os quais aprendemos a olhar para democracia e educação com olhos voltados aos tempos, percursos e percalços do cotidiano: Ocsana Sonia Danyluck, Marisa Potiens Zílio, Arita de Moraes Dávila, Cenira Ribeiro da Silva.

Aos colegas professores da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/Carazinho que nos ajudaram a pensar democracia e educação na prática: Remi Rigo, Nelci Renharth, Maria Eleni, Maria Lourdes Hartmann, Vera Biolchi, Gisela Quadros, Naime Pigatto, Mara Viecieli

de Azambuja, Valesca, Lisandra, Ana Paula, Analice, Eloísa, Rudimar, Lutecildo, Daniel, Maristela e pastor Waldemar.

À diretora Ana Catarina Hack Pieta, do Instituto Educacional Metodista de Passo Fundo, pela confiança em nosso trabalho.

Aos colegas professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE/Francisco Beltrão/PR, Martha Lenocho, Dirce Medeiros, José Luis, Maria Inês, Justina, sempre atentos às nossas necessidades.

Aos professores das equipes diretivas das escolas onde desenvolvemos a investigação em agosto/dezembro de 2000, pelo apoio, disposição e pela paciência nos encontros e reencontros que nos ajudaram a construir o tecido significativo que sustenta esta tese.

Aos professores das escolas investigadas que disponibilizaram suas turmas e aulas para as observações e entrevistas, partilhando dados, informações, com responsabilidade, esperança e alegria, nosso efusivo “muito obrigada”.

À Corina Dotti, Tânia Lúcia Lupatini e Noeli Pastro Signorini pelas professoras que são, pelo exemplo, pela solidariedade, nos animando quando vacilamos, oferecendo a mão e o coração, o nosso carinho.

Aos amigos que aqueceram nosso coração e de nossa família dando forças ao longo da travessia, o nosso reconhecimento.

Aos que virão, e buscarem olhar para horizontes sem fim na perspectiva do crescimento pleno desejando uma sociedade que inclua ao invés de excluir, que construa um projeto coletivo em que a participação implique marcar o destino de cada um e de todos, dedico meus sonhos de confiança num mundo generoso e solidário.

RESUMO

Este trabalho discute o que vem sendo entendido e praticado como democracia escolar. Embasa-se na teoria de Basil Bernstein (1996,1998, 2000) sobre “democracia e direitos pedagógicos”, avaliando o ensino fundamental e médio, em três escolas públicas no sudoeste do Paraná. Utiliza, na coleta de dados, os princípios de distribuição de imagens, de distribuição de conhecimentos e de disponibilização de recursos, que subsidiam e caracterizam os direitos de crescimento pleno, de inclusão e de participação. Explicita o processo de organização escolar, seus limites e possibilidades tendo em vista a gestão democrática. Realiza, através da pesquisa qualitativa etnográfica, uma leitura e compreensão de diferentes contextos de escola pública, interpretando suas semelhanças e diferenças, face à escola democrática possível. Apresenta questões para reflexão que envolve as possibilidades a) do crescimento pleno, b) do processo de inclusão e c) da dinâmica da participação, que podem levar as pessoas a manter, a transformar e a construir uma nova ordem social.

Palavras chave: democracia escolar; direitos pedagógicos; crescimento pleno; inclusão; participação; educação democrática.

ABSTRACT.

This work discusses what has been understood and practiced as school democracy. Its fundamental premisses have as support Basil Bernstein's model (1996, 1998, 2000) of democracy and pedagogical rights evaluating the elementary and high school teaching of three public schools in the south-west of Paraná (Brazil). The principles of image distribution, knowledge distribution and resource availability, are employed for data collection these principles support and characterize the "individual enhancement" right, the "right to be included" and the "right to participate". It exposes the process of school organization, as limites and possibilities, aiming at the democratic administration. It accomplishes through qualitative ethnographic research, a reading and understanding of different contexts public school, by interpreting its similarities and differences, facing the possible democratic school. It presents questions for reflection on what is to be understood by a) individual enhancement, b) process of inclusion, and c) dynamics of participation and its possibilities, which can lead the persons to maintain, to transform and to build a new social order.

Key-words: school democracy; pedagogic rights; enhancement; inclusion; participation; democratic education.

SUMÁRIO

Folha de aprovação.....	02
Dedicatória.....	03
Agradecimentos.....	04
Epígrafe.....	05
Resumo na língua portuguesa.....	06
Resumo em língua estrangeira.....	07
Sumário.....	08
Lista de ilustrações.....	10
 INTRODUÇÃO:	 11
 1. - DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: problematização, conceitos e perspectivas.....	 16
1.1. A origem do tema.....	16
1.2. Ampliando a compreensão da relação entre democracia e educação.....	35
1.3. A perspectiva de Basil Bernstein sobre a relação entre democracia e a educação.....	49
1.3.1. Democracia e direitos pedagógicos.....	49
1.3.1.1. Distribuição de imagens.....	54
1.3.1.2. Distribuição de conhecimento.....	55
1.3.1.3. Recursos.....	56
 2. - O DISCURSO PEDAGÓGICO E A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: currículo, pedagogia e avaliação.....	 59
2.1. Regras distributivas.....	61
2.2. Regras de recontextualização.....	64
2.3. Regras de avaliação.....	67
2.4. Concepção de códigos.....	70
2.5. Currículo na abordagem de autores que consideram a contribuição de Basil Bernstein.....	75
2.6. Tipos de Currículo	84
 3. CAPÍTULO III- METODOLOGIA.....	 91
3.1. O tipo de pesquisa.....	91
3.2. Campos de pesquisa.....	95
3.3. As técnicas de pesquisa.....	98
3.4. Foco das observações.....	100
3.5. Foco das entrevistas.....	100

4.- A ESCOLA DO BAIRRO	104
4.1.Descrevendo a escola A	104
4.2.Distribuição de imagens na escola A	111
4.3.Distribuição de conhecimentos na escola A	124
4.4.Recursos.....	142
4.5.Os princípios distributivos na escola A – alunos, mães de alunos e funcionárias.....	147
5.- A LUTA PELA EXISTÊNCIA DA ESCOLA B	151
5.1.Descrevendo a escola B	151
5.2.Distribuição de imagens na escola B	157
5.3.Distribuição de conhecimentos na escola B	172
5.4.Recursos.....	186
5.5.Os princípios distributivos na escola B – alunos, mães de alunos e funcionárias.....	190
6.- A ESCOLA DESEJADA	197
6.1.Descrevendo a escola C	197
6.2.Distribuição de imagens na escola C	203
6.3.Distribuição de conhecimentos na escola C	218
6.4.Recursos.....	227
6.5.Os princípios distributivos na escola C – alunos, mães de alunos e funcionárias.....	229
7. - OS DIREITOS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS A, B e C.....	236
7.1.O direito ao crescimento pleno.....	237
7.2.O direito à inclusão.....	246
7.3.O direito à participação.....	254
8. - A DEMOCRACIA QUE PRATICA A ESCOLA: princípios e direitos pedagógicos para avaliar o ensino fundamental e médio.....	262
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	278
11. ANEXOS.....	284

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

I.Quadro 1	.....	50
II.Quadro 2	.....	67
III.Quadro 3	.....	99
IV.Quadro 4	.....	101
V.Quadro 5	.....	102
VI.Quadro 6	.....	102
VII.Quadro 7	.....	103
VIII.Quadro 8	.....	239
IX.Quadro 9	.....	245
X.Quadro 10	.....	249
XI.Quadro 11	.....	252
XII.Quadro 12	.....	256
XIII.Quadro 13	.....	259

TABELA

1. Tabela 1.	148
--------------	-------	-----

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado *“A democracia que pratica a escola: princípios e direitos pedagógicos para avaliar a democracia no ensino fundamental e médio”*, questiona a possibilidade de se avaliar a democracia na educação no sentido de definir a escola que temos e a escola que queremos e podemos construir, especialmente no início deste século XXI, quando temos no Brasil uma Carta constitucional que, desde 1988, acena com possibilidades democratizantes para o país e, a partir da lei federal n. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que confirma as tendências sociais democráticas nas instituições escolares como princípios norteadores da legislação.

Levando em conta a história da educação brasileira, não podemos esquecer a luta pela democracia, os debates que há mais de um século clamam pela escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, enfatizando que as verbas públicas destinadas à educação devem ser aplicadas somente em instituições públicas, cabendo ao Estado manter ensino gratuito em todos os níveis, democratizando as oportunidades de conhecimento com acesso garantido nas escolas para todos os brasileiros (ARANHA, 1996). Spósito (2001, p. 46) argumenta que a educação não pode servir “aos interesses privados, patrimoniais, clientelistas ou meramente corporativos”.

A questão do debate que se alarga é sobre a necessidade de tornar as ações, na escola, mais flexíveis, autônomas e democráticas, buscando-se mais qualidade no ensino que nela se realiza, em direção à cidadania. Essa mudança implica discutir os princípios que podem gerar os espaços coletivos para o conhecimento, a inclusão e a

participação. Por isso, acreditamos que é preciso investigar como as pessoas se utilizam da educação para se educarem a si mesmas e aos outros, procurando compreender a importância do conhecimento, do saber produzido pela humanidade e do saber produzido no cotidiano escolar e sua respectiva repercussão na vida das pessoas e do grupo social a que pertencem.

Outra questão é a de como se realizam as relações entre os atores no ambiente escolar. Todos nós somos cientes de que uma sociedade como a brasileira, marcada pela subordinação econômica e pela exclusão política e social, percebe o frágil poder de decisão dos atores na escola pública. A descrença no poder das pessoas assim excluídas, resulta no surgimento de preconceitos como o da necessidade de “melhorar o nível cultural das famílias pobres”, limitando a real possibilidade de interferência destes na escola. A exclusão geralmente não é explícita, mas decorre das próprias orientações do sistema oficial, que subtrai o poder das classes economicamente desfavorecidas, exercendo poder em relação aos atores que estudam e trabalham na escola pública.

É preciso, pois, novos olhares, novos pensares, criando espaços para a construção de pessoas livres, autônomas, solidárias e democráticas, evitando a manutenção do poder de uns sobre os outros. Esse processo pode ser representado por tentativas de aproximar a escola da comunidade, buscando, além da integração e colaboração, a representação e a participação política. Parece fácil solucionar a pauta de como se realiza a democracia na educação, no entanto a teoria e a prática parecem ser incompatíveis. A estrutura hierárquica e autoritária do sistema de ensino dificulta e limita, muito mais do que se pensa, a ação coletiva e participativa dos atores na escola, no entanto, essas ações são básicas para a relação eficaz entre a democracia e a educação.

Procuramos, no decorrer de nossos estudos, coletar dados teóricos e práticos, que pudessem iluminar o cenário da escola e fornecer elementos para a compreensão da democracia que ela pratica.

Nessa perspectiva, colocamo-nos à escuta dos diversos dizeres e olhares, organizando o nosso pensar sobre a temática que envolvia nossas preocupações. Encontramos em Basil Bernstein (1996, 1998, 2000) e em outros estudiosos do assunto uma fonte teórica para nosso diálogo, a partir do que nos propusemos a examinar o interior da escola de forma singular, buscando compreender o sentido dos discursos e das práticas pedagógicas, clarificando conceitos, observando discussões, registrando dados, desmistificando relações e interações escolares como neutras e criando, assim, espaços para refletir sobre as relações entre democracia e educação.

Os objetivos do estudo foram: a) caracterizar e explicitar a democracia que se pratica nas escolas públicas, discutindo possíveis alternativas de gestão democrática; b) analisar as relações entre os direitos pedagógicos, de crescimento, de inclusão e de participação, como condições da democracia na escola segundo Bernstein (1996, 1998, 2000); c) discutir o conceito de *crescimento pleno*, avaliando as relações entre poder, conhecimento e consciência; d) repensar o conceito de *inclusão* com base na gestão de escola pública democrática brasileira; e) examinar a perspectiva da *participação* para além do discurso, com resultados efetivos na formação da cidadania.

Selecionamos a metodologia qualitativa de cunho etnográfico, por meio da qual organizamos a coleta de dados e os estudos teóricos necessários à compreensão da investigação. Após análise e interpretação, relatamos o estudo, que está constituído por oito capítulos, conforme segue.

No capítulo I, apresentamos a justificativa do tema “Democracia e educação: problematização, conceitos e perspectivas”, onde

argumentamos sobre a trajetória que nos levou a tratar de um tema complexo, cuja diversidade conceitual pode abarcar infinitas dimensões, conforme os contextos e os grupos sociais que se envolvem em formas democráticas possíveis. Uma importante referência teórica utilizada foi Norberto Bobbio (2000), além de importantes estudiosos do tema. No entanto, foi a teoria de Basil Bernstein (1998) que embasou nossas principais questões, como os direitos pedagógicos (de crescimento, de inclusão e de participação), cujas características são examinadas com base nos princípios distributivos, como as imagens que as escolas distribuem, os conhecimentos que possibilitam e os recursos que disponibilizam.

O capítulo II dá seguimento à análise da teoria de Bernstein (1996, 1998, 2000), buscando ampliar a sustentação teórica de que necessitamos para os estudos propostos. O título do capítulo é, pois, “O discurso pedagógico e a teoria de Basil Bernstein: currículo, pedagogia e avaliação”. Esse estudo possibilitou-nos um olhar mais aguçado no interior da escola, na complexidade de sua estrutura física e humana, nas relações mais sutis, já naturalizadas como rotina escolar.

No capítulo III, apresentamos a metodologia utilizada, defendendo sua adequação à investigação do tema proposto. Explicitamos nossa percepção sobre a necessidade do rigor científico e de um comportamento respeitoso no campo de pesquisa. Anunciamos nossas técnicas, instrumentos, questões de entrevista e os procedimentos relevantes para o sucesso do estudo.

Os capítulos IV, intitulado “A escola do bairro”; V, “A luta pela existência da escola B”, e VI, “A escola desejada”, respectivamente, relatam os dados da pesquisa realizada nas escolas A, B, e C. Cada capítulo é constituído por dados de uma das escolas, e todos são organizados a partir do que evidenciam as imagens que a escola distribui, o conhecimento que possibilita e os recursos que

disponibiliza. Argumentamos sobre posicionamentos que diferem entre os atores, ou que são semelhantes ao que, teoricamente, já esperávamos. Em muitos momentos, apresentamos a palavra dos atores, manifestada durante as entrevistas realizadas, para justificar, ou dar maior consistência ao que nos propúnhamos avaliar, isto é, a democracia que pratica a escola.

No capítulo VII, examinamos e interpretamos as três escolas, **A**, **B**, e **C**, de acordo com o que consideramos haver correspondência com os direitos pedagógicos: o de crescimento pleno, o de inclusão e o de participação. Relatamos os dados com base nas diferenças e semelhanças que julgamos existir entre as três escolas investigadas. Assim, fomos argumentando sobre a distribuição desigual dos direitos desfrutados pelos atores, à medida que fomos compreendendo ser a democracia uma ação que perpassa a vida individual e coletiva, estabelecendo-se como forma de se organizar a vida social.

Para finalizar o estudo, o capítulo VIII recebe o título “A democracia que pratica a escola: princípios e direitos pedagógicos para avaliar o ensino”. Com ele argumentamos sobre a importância da teoria de Bernstein na avaliação da democracia na educação, mais precisamente na escola. Como a democracia é um conceito complexo, nossos parâmetros para julgar os princípios de igualdade, liberdade, autonomia, cidadania, apresentam limites tênues, ou são, praticamente invisíveis. Não temos critérios claros para avaliar o processo, mais ou menos, democrático nas escolas.

1.DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: problematização, conceitos e perspectivas

1.1. A ORIGEM DO TEMA

O tema em estudo envolve a relação entre democracia e educação buscando compreender “que democracia pratica a escola”. Utilizamos, para isso, alguns questionamentos orientadores tais como: que concepção de democracia e de educação está implícita nos atores que constituem o contexto escolar? Sabemos que comunidades, professores, alunos, pais e funcionários compõem o cenário da escola e ali atuam de diferentes maneiras, mas nossa preocupação é compreender como eles participam do processo de escolarização e como interagem nele, do ponto de vista da democracia que praticam. Acreditamos na existência de princípios e características indicadoras da vivência da democracia na escola, que é tecida no contexto da comunidade escolar e é capaz de construir pessoas na perspectiva do bem viver.

Quando da realização da dissertação de mestrado (1995),¹ acompanhamos as discussões de Arroyo (1986) sobre o sistema de ensino brasileiro e fizemos a reflexão sobre um questionamento do autor: “a escola possível é possível?”, que além de capítulo é título de sua

¹ ARAUJO, Evania Luiza. Poder e controle no início da escolarização no planalto gaúcho: o discurso pedagógico segundo Basil Bernstein. Porto Alegre: UFRGS, 1995. 167f. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995. (Orientadora Dr^a Maria Helena Veit)

obra. A ponderação que fizemos na conclusão daquele trabalho foi de que

[a] mudança na Escola só tem sentido na medida em que se encaminha para o exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade. Prever novos modos de organização social e nova forma de consciência, requer que se conheça a extensão e o *real potencial das práticas pedagógicas* (ARAUJO, 1995, p. 161).

Completávamos nosso pensamento enfatizando que é preciso compreender as características do contexto escolar e sugerimos, naquela oportunidade, ser “necessário investigar, [...] a relação entre educação e democracia”, o que apontávamos como prioridade para entender os processos de mudança que a escola pode almejar (ARAUJO, 1995, p. 116).

Desenvolvemos agora tal idéia, acrescentando a importância de se investigar as práticas escolares mais utilizadas no sistema público de ensino, buscando compreender o significado dos possíveis avanços democráticos no desenvolvimento educacional, especialmente os que ocorreram a partir da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, argumentamos que a lei contempla princípios (citados no artigo 3º), entre os quais destacamos os de igualdade, liberdade, gestão democrática, qualidade. Nos seus desdobramentos, podem ser incluídos os conceitos de autonomia, de flexibilização, de participação, de inclusão, de conhecimento e outros mais.

Com a definição e o encaminhamento de diretrizes do sistema educacional às escolas do país, por parte do Ministério da Educação, confirmam-se alguns pressupostos legais; no entanto, o que poderia *fazer a diferença*, no sentido da mudança para, efetivamente, qualificar o ensino como propõe a lei, ocorre, muitas vezes, com equívocos de interpretação e apresentação das propostas que vão desde formas ambíguas de redação de documentos com pouca clareza para professores, a categoria mais interessada em compreendê-las, passando pela aquisição de materiais de qualidade duvidosa enviados às escolas,

como a oferta de livros didáticos contendo erros. Chegam à capciosa retórica, que, no intuito de explicar, flexibilizar, dar autonomia, devolvem à comunidade a responsabilidade pela educação, criando, o que se denomina “amigos da escola”, só para citar um exemplo. Essas ações trazem insegurança, propostas político-pedagógicas escolares formais, distantes da realidade social, criando um clima de poucas alternativas que possam mudar o “mesmo” que já vem sendo feito nos discursos e práticas pedagógicas das escolas públicas brasileiras. Queremos dizer que as mudanças possíveis apresentam-se fragmentadas e não compreendidas nas suas potencialidades.

Afora isso, a mudança educacional proposta parece mais pesar e angustiar do que permitir liberdade de expressão, em se tratando de criar e inovar. Cada princípio citado é extremamente complexo, o que exige compreensão sobre sua natureza, conceito e formas de interação na escola-sociedade. Por isso, o estudo que propomos enfoca o princípio da “gestão democrática”, que hoje é tema de preocupação da maioria das escolas brasileiras, envolvidas em suas propostas político-pedagógicas que são ou se denominam “democráticas”. Com base nesse princípio, propomos examinar a relação entre democracia e educação e seus resultados teórico-práticos em algumas escolas públicas brasileiras.

A esse desafio, vivenciado no decorrer de nossa trajetória profissional na rede pública de ensino (1970-1996), outros indícios podem confirmar a importância do tema a partir da nossa participação em congressos, palestras e encontros educacionais no estado do Rio Grande do Sul, na qualidade de professora da rede estadual e de assessora da equipe pedagógica da Secretaria da Educação (1996-1999)². Nesses eventos, pudemos registrar acontecimentos importantes que corroboraram definitivamente para a seleção do estudo da temática que apresentamos. Nas mais diferentes instâncias de decisão do sistema

² Em 1996, trabalhávamos como professora efetiva do Estado do Rio Grande do Sul e, posteriormente (já aposentada), realizamos trabalhos de assessoria pedagógica para a Secretaria de Educação.

estadual, ouvimos a polifonia de vozes que partia de dirigentes dos sistemas, de diretores de escolas, professores, pais e comunidade. Sem pretender fazer dessas observações e registros pontuais um relatório sistemático com avaliação ou posicionamento do que foi proposto pelo sistema de educação no estado do Rio Grande do Sul, na época, enfatizamos que nossas observações tornaram-se argumentos que ajudam a confirmar a relevância da temática que explicitamos no corpo deste trabalho.

Acreditamos ser importante registrar parte daquela experiência profissional, por ter se constituído numa amostra relevante, que alavancou as idéias sobre a necessidade deste estudo. Naquele período (1996-1999), o Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Educação, tinha a responsabilidade de implementar a lei de “Gestão Democrática do Ensino Público” (lei que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, nº 10.576, de 14 de novembro de 1995) a partir de 1996. A reestruturação de responsabilidades administrativas e pedagógicas, certamente, precisava atingir a todas as instâncias hierárquicas escolares, chegando até às salas de aulas de cada escola pública. A redefinição das relações hierárquicas institucionais precisava ser modificada considerando-se o que vinha sendo realizado em anos anteriores. Nesse contexto, participamos de muitos encontros e palestras que buscavam orientar dirigentes de sistema, diretores de escolas e professores³.

³ O esforço do governo parecia diluir-se entre a complexidade paradigmática proposta na Lei de “Gestão Democrática” (RS) como um novo modelo de gestão, reconhecido, legalizado, e o que se esperava como resultado efetivo das ações administrativas e pedagógicas nas escolas, a partir dela. A expectativa dos professores estaduais voltava-se para saber como seria cumprida a Lei, como se daria a legitimação em si, pois especulavam sobre as possibilidades abrangentes da mudança, tendo como pano de fundo, a necessidade da valorização do magistério, que, em última instância, definiria o sucesso pretendido. Os professores sentiram-se excluídos das decisões que legitimaram o decreto Lei da “Gestão Democrática” no Estado, e uma grande maioria negava-se a participar na implementação da referida Lei. O primeiro impasse surgiu com a não-participação de todos os professores nas discussões gerais realizadas regionalmente, em todo Estado, sobre as propostas em direção à “gestão democrática”, criando-se um clima de expectativa — Havia pouca explicitação dos conceitos e a própria abrangência democrática não mencionava, com clareza, as condições de trabalho dos professores.

Pensava-se em atingir todos os atores envolvidos em educação pública a partir das instâncias hierárquicas estruturais da Secretaria de Educação, passando pelas delegacias de Educação (órgãos administrativos educacionais regionais), escolas, professores, alunos, pais, funcionários⁴. A proposta governamental, a partir da lei nº 10.576/95, apontava na direção de diretor e professores democráticos e cooperativos em suas escolas, no entanto, previa-se o monitoramento do sistema através de controle e avaliação (art 3º, 78º, 79º, 80º)⁵.

Como estabelecer a relação “democracia e educação” parecia ser um dos “nós” relevantes da proposta que o sistema estadual de ensino pretendia articular e implantar. Na época, os professores participaram de eleição para escolha, entre os pares, do diretor de escola, seguindo, então, a lei da “Gestão Democrática”. Se a forma de escolha dos diretores, até então, não agradava, esse novo processo e seus critérios eleitorais também foram considerados polêmicos por um grande número de professores. A valorização do magistério não fora contemplada na visão dos professores e a questão salarial continuava na pauta de discussões, claramente insatisfatória, implicando na desmotivação pela luta da instalação de mudanças naquele momento histórico.

⁴ Nossa percepção, na época, era de que a estratégia traçada pelo governo estadual poderia não alcançar o sucesso esperado se não envolvesse toda a estrutura de decisões na educação. Acreditávamos que se se limitasse às instituições escolares, apenas algumas escolas realizariam tentativas de reforma escolar, buscando a perspectiva da “gestão democrática” para cumprir a Lei. Nossa hipótese era de que as competências, em cada nível de gestão, careciam de maior discussão e compreensão.

⁵ Não era explicitado o grau de autonomia das escolas, e nós compreendíamos que apenas a retórica não convenceria os participantes dos debates. Pairavam no ar a desconfiança e a dúvida sobre as possibilidades reais do fortalecimento do sistema escolar. Se o modelo vigente de escola era autoritário, monitorado, controlado hierarquicamente, que ações poderiam desencadear uma nova proposta escolar? Como realizar o debate sem a participação de uma parte dos professores? Se não fosse discutida a questão salarial, o plano de carreira e as condições de trabalho docente, dificilmente teríamos condições de discutir “gestão democrática”, descolada das necessidades prementes dos professores. Questionava-se, ainda, sobre a possibilidade real de se devolver o currículo à escola; isto é, se ela poderia implantar um currículo conforme seu contexto escolar. E questionava-se, por fim, sobre a confiança depositada pelo sistema no trabalho dos professores e vice-versa, entre muitas outras preocupações. Tantas questões explicitavam a dificuldade da gestão do sistema público estadual de educação e a necessidade do debate coletivo. Havia premência de maior compreensão sobre a democracia e a educação.

No entanto, havia, ainda, outro desafio obstaculizando a mudança pretendida: a necessidade de cada escola do sistema construir e registrar, isto é, de escrever, um Plano Integrado de Escola – PIE – de caráter coletivo, cuja execução parecia ser muito difícil.⁶

Apesar de não atingir a totalidade de escolas do sistema e da resistência de grande número de professores, as mudanças avançaram, criando algumas idéias teóricas e práticas sobre os espaços de flexibilização, de autonomia e de participação nas escolas públicas. Muitos desses processos se deveram a percepções da cultura escolar, à tradição inovadora e de liderança dos dirigentes (casos em que a eleição de diretores não foi conflituosa). Pode-se dizer que escolas (dados não oficiais) oportunizaram a expansão de debates entre seus integrantes, o que pareceu produtivo em termos de ampliar a interlocução sobre a organização da escola⁷.

⁶ Conseguimos registrar apenas alguns encaminhamentos sobre as dificuldades da época: planos não realizados, realizados em parte, realizados totalmente. Não tínhamos idéia da porcentagem desses resultados. A questão da participação no PIE previa a inserção de pais e alunos, contudo não há dados que comprovem a efetiva participação escolar desses, na construção do PIE. O fato de pertencer ao conselho escolar, por exemplo, para uns representava *status* e poder, para outros, um compromisso escolar enfadonho.

⁷ A preocupação que nos pareceu legítima foi o questionamento dos professores sobre como realizar a reflexão sobre a prática: ficava sem resposta a possibilidade da mudança. Alguns até verbalizavam seu conflito: *Não sei se quero ou se tenho coragem de alterar minhas ações. Vai exigir estudo? Faço qualquer coisa, contanto que não tenha que estudar. Não tenho tempo*, disse-nos uma professora com expressão cansada. Para esta professora, refletir traria novos compromissos, sobrecarga de trabalho e esforço. Muito de seu tempo era gasto com compromissos familiares ou busca de novas rendas para sustentar as necessidades de sobrevivência. Muitas vendiam produtos das mais diferentes especialidades, em sacolas – no recreio, na saída, na rua, na vizinhança. Nos encontros com professores, percebemos desgaste físico e emocional, descrença generalizada (no governo, no sistema, na sociedade, na família, no partido político, na religião...). Questionávamo-nos sobre a necessidade de compreender a profissão docente como democrática e participativa. Muitos professores desconfiavam de que o seu diretor não era um líder capaz para realizar mudanças de tão grande porte. Evidentemente, não confiavam nas ações fundamentais que poderiam possibilitar mudanças mais expressivas, mesmo se iniciadas numa instituição apenas. A iniciativa e a criatividade estavam bloqueadas, presas numa história com poucas alternativas democráticas. Pode-se afirmar que parecia não se encontrar no professor a crença de uma escola melhor. E a que existia não era a de seus sonhos. Sua própria história e formação profissional não coincidiam com as novas exigências. Mas ele estava ali. E isso também queria dizer algo. Os registros sobre pais, alunos, funcionários e comunidade não foram expressivos, pois o posicionamento destes atores na escola

Compreendíamos, naquele momento, haver necessidade de buscarmos maior entendimento sobre a relação entre a democracia e a educação, que, de forma abrangente, perpassasse todas as instâncias hierárquicas da escola, pois acreditávamos na possibilidade de se construir a mudança a partir do debate, da interlocução e da organização coletiva.

Após a decisão de centralizarmos este estudo no princípio da “Gestão Democrática”, buscamos examinar as experiências divulgadas no país sobre a democracia e a educação. Selecionamos Cunha (1991), que trata do movimento por escolas públicas no Brasil, relatando experiências em Boa Esperança (Espírito Santo), Lages (Santa Catarina), Piracicaba (São Paulo) e Blumenau (Santa Catarina), a que denominou de “mudanças na periferia do Estado”, apresentadas na época como paradigmas da democracia participativa. O autor busca coletar dados tomando como foco a educação na transição para a democracia, dando destaque às políticas governamentais voltadas para a educação, tomada na sua forma escolarizada.

Cunha (1991) relata outras experiências como as dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) do Rio de Janeiro; a proposta pedagógica em Minas Gerais; as reformas em São Paulo e no Paraná. Todas foram descritas a fim de dar idéia de como as diferentes propostas abordavam a perspectiva de uma escola pública mais humana, mais popular e, com certeza, mais democrática, sinalizando dificuldades e avanços obtidos. Dois pontos destacaram-se nos estudos do autor: a destinação de recursos públicos e a questão da laicidade, que levaram à

careceu de uma atenção maior pela pouca mobilização dos mesmos. Nossas dúvidas eram sobre se haveria fôlego suficiente, compreensão coletiva, disposição para redistribuir, de fato, o poder na educação, para que o governo da época pudesse legislar e instituir a “gestão democrática” naquele momento histórico, quer no estado do Rio Grande do Sul, quer no país. As observações realizadas possibilitaram-nos intensificar estudos e iniciar uma trajetória na busca para compreender, “que democracia pratica a escola”.

análise do ensino público e privado. Cunha menciona que, ao final de seu estudo informativo, teve claro que

a democratização da educação no Brasil tinha e tem como condição necessária, embora não suficiente, a construção de uma escola pública, gratuita, laica e de boa qualidade, em todos os níveis. Para tanto, seria necessário, entre outras providências, estancar o fluxo de recursos públicos para o setor educacional privado. Tudo isso exige a retirada do ensino público do controle privado a que se encontra submetido há tantas décadas (CUNHA, 1991, p. 15).

O autor oferece um inventário do muito que se fez e se desfez em termos da ampliação e da melhoria da escola pública em nosso país, no contraditório processo de construção da democracia.

Gadotti (2000), por sua vez, relata, no capítulo 4 intitulado “Construindo a escola cidadã no Estado do Paraná”, da obra *Perspectivas atuais da educação*, a experiência sobre a continuidade do processo da escola numa perspectiva democrática, a partir do que denomina de “retratos das escolas do Paraná”. Seu trabalho foi relevante para este estudo por informar sobre a realidade educacional do estado do Paraná, campo de pesquisa e local da coleta de dados no trabalho ora apresentado.⁸

Ao buscarmos compreender a educação no estado do Paraná, detivemo-nos no exame do Ensino Básico mantido pelo sistema público. A Secretaria de Educação do Estado (Seed), publicou em 2001 em seu *site* informações educacionais referentes a última década intitulado “Dez anos de Educação no Paraná”. A Seed apresenta o lema sobre “lugar de criança é na escola” e justifica com dados estatísticos do IBGE (1996) e projeções do MEC (1998) que a taxa de atendimento escolar para a população de 7 a 14 anos é de 97,7%. Comparando a taxa com as da região Sul do Brasil, afirma que o Paraná é o estado

⁸ Ingressamos no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, nível de doutorado, no segundo semestre de 1997, residindo numa cidade do Planalto Gaúcho, Rio Grande do Sul. Após a conclusão das disciplinas teóricas (1999), passamos a residir numa cidade do sudoeste do estado do Paraná, local onde permanecemos durante três anos. Por este motivo, nossos estudos foram redirecionados àquela região do país, e a pesquisa de campo buscou dados naquele contexto educacional. Hoje retornamos ao Rio Grande do Sul.

com a maior taxa de atendimento à população nas escolas. O documento enfatiza a preocupação em atingir os resultados da escolarização, “que é aluno aprendendo, passando de ano e concluindo as 11 séries da Educação Básica em 11 anos” (p. iii).

Um dos problemas considerados neste documento nas escolas do Paraná, refere-se à Avaliação do Rendimento Escolar, tanto com respeito à avaliação realizada pelo professor para acompanhar a aprendizagem dos alunos, como à avaliação para acompanhar os resultados das escolas e do sistema educacional como um todo. Tal problema levou o Paraná a buscar informações fidedignas para acompanhar o processo de escolarização e melhor atender e resolver suas necessidades.

[...] estamos aperfeiçoando nosso sistema de estatísticas educacionais, inclusive aprimorando a Avaliação do Rendimento Escolar, um sistema padronizado de avaliação dos estudantes, nas disciplinas de português, matemática e ciências, que nos revela, como está a aprendizagem em cada escola do Estado (p. iv).

Uma das ações bem-sucedidas da Secretaria da Educação é o programa de “aceleração da aprendizagem, criado para recuperar as crianças e jovens que haviam ficado para trás, em termos de adequação idade-série”. Outra iniciativa, inédita no Brasil é a “Universidade do Professor”, responsável pela formação continuada dos professores. Cita também a formação de jovens e adultos e a educação especial como alvo das preocupações governamentais nesta década, bem como a participação dos pais na gestão escolar e a transparência das ações da Seed/PR para a sociedade paranaense (p.iv).

Antes de aprofundarmos o exame dos vários temas até aqui mencionados, chamamos atenção para o processo acelerado de urbanização no Paraná, que levou o governo a instituir escolas médias e grandes, diminuindo ou extinguindo escolas pequenas. Outro fator importante foi o declínio das taxas de crescimento da população,

diminuindo a demanda de escola e estabilizando o processo de escolarização; foi percebido o envelhecimento da população e a necessidade da maior qualificação para o trabalho. Essas informações são apresentadas em várias tabelas e gráficos com dados do IBGE – Contagem Populacional de 1996 e Censo Demográfico de 2000 (preliminar) e do MEC/Inep/Seec – Censo Escolar (p. iv).

Nessa abordagem sobre a educação no Paraná enfoca-se a municipalização do Ensino Básico (pré-escola e o primeiro ciclo do ensino fundamental, que corresponde ao ensino da primeira à quarta-série). O incentivo à municipalização do ensino desta faixa de atendimento iniciou-se em 1991. A proposta do governo estadual para os municípios é de que estes assumam “a responsabilidade administrativa da totalidade ou de parte das escolas estaduais que antes daquela data se dedicavam a estes níveis de ensino, mas continuem contando com o apoio logístico, pedagógico e financeiro do Estado” [...]. “Já em 1993, 81% dos municípios do Estado haviam aderido ao termo cooperativo”, concretizando-se a proposta final a partir de 1997. Assim, os municípios adaptaram-se aos desafios de atender alunos até a quarta série do ensino fundamental e o Estado tem presença forte de quinta a oitava série do ensino fundamental e no ensino médio (cap. 2-1).

A educação de jovens e adultos obteve taxa de crescimento acentuada, de acordo com as informações de Seed/Pr. No ano de 1995, havia, ao todo, 8 mil matrículas no ensino médio, nessa modalidade; já, no ano de 2000, o Estado do Paraná ofertou 34 mil matrículas para o mesmo nível de escolaridade (325% a mais) (cap. 2-6).

O documento da Seed/Pr explica com gráficos do MEC/Daep e MEC/Inep/Seec a eficácia das políticas educacionais adotadas nesta década. Exemplifica como ocorre o aumento das taxas de aprovação dos alunos, mencionando que foi conseguida uma melhora expressiva desse indicador nos anos recentes. No início do período, a taxa de

reprovação na rede estadual estava em torno de 15%; em 1998, havia caído para 6%. Para os demais sistemas (municipal e particular) “a queda da taxa de reprovação é mais suave, mas ainda assim bastante importante” (cap 3-5).

Segundo o texto, a eficácia do sistema educacional é medida pelo aumento do número de concluintes, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. No primeiro caso, houve um aumento de 15% em sete anos; já, no ensino médio, o aumento foi de 163% em sete anos (Idem).

Prosseguindo com o exame do documento Seed/Pr, constatamos que, está registrado uma evolução numérica do magistério paranaense entre 1997 e 1999, nos diferentes níveis de ensino. No segundo ciclo do ensino fundamental, observou-se um crescimento de 9,3% e, no ensino médio, de 25,1% (cap. 4-4).

Quanto ao número de alunos, por função docente, na pré escola e séries iniciais do ensino fundamental, há menos de 25 alunos em todas as redes (estadual, municipal e particular) no Paraná. No ensino fundamental (5^a a 8^a série) e ensino médio, essa proporção é menor, por haver mais de uma função docente por turma. Já o tamanho das turmas, entre 1995 e 2000 na rede estadual do Paraná, ficou em torno de 35 alunos (Ibidem).

Sobre a formação do corpo docente, o texto indica que, no ensino fundamental, em 1999, a maioria das funções docentes já eram exercidas por professores com escolaridade superior (66%) e, no ensino médio, em 96%. Na pré-escola, o corpo docente apresenta 96% de escolaridade mínima exigida, ou seja, ensino médio completo (cap. 4-5).

Menciona, de forma discreta, que a média salarial dos professores em 1997 não é discrepante daquela encontrada em outros estados da região Sul (cap. 4-6).

Em seqüência, o documento informa sobre o financiamento e as despesas com a educação. No período de 1994 a 2000, o Estado tinha uma despesa média por aluno de R\$ 252,34, chegando a R\$ 687,72 em 1998 e diminuindo no ano de 2000 para R\$ 649,31. O documento chama a atenção para a relevância dos investimentos realizados nesta década em educação (cap. 4–11).

As políticas e programas buscam corrigir distorções originadas nas décadas passadas. A gestão descentralizada, tal como o envolvimento da comunidade na gestão das escolas, destaca-se entre as políticas implementadas, seguindo o contexto internacional. Além dessas orientações, buscou-se o uso crescente de novas tecnologias, a ênfase na formação continuada dos professores e dos administradores e “a avaliação do rendimento escolar como instrumento para medir o desempenho do sistema escolar” (cap. 5–14).

Os programas focalizam suas atividades em três grandes objetivos: “a permanência e o sucesso do aluno na escola, a capacitação dos professores e a participação mais intensa das comunidades na vida educacional” (Ibidem). Esses programas dividem-se em:

A) PROJETO DE QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ–PQE

Este projeto voltado ao ensino fundamental (1995 a 2001), destinado às redes municipal e estadual, investe, com recursos do Bird e do Estado, em cinco áreas: Materiais Pedagógicos; Formação continuada dos Recursos Humanos da Educação (Universidade do Professor); Rede Física; Desenvolvimento Institucional e Estudos e Pesquisas. O projeto desdobra-se em quatro subprojetos:

Avaliação do Rendimento Escolar: Ferramenta para implementar o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar por série e disciplina. Compara-se ao Saeb/MEC. Em 1995 e 1997, foram avaliadas as quartas séries; em 1996 e 1997, as oitavas séries; em 1996, as segundas séries do ensino médio; em 1997, as terceiras séries do ensino médio e em 1998, as quartas e oitavas séries do ensino fundamental (cap. 5-3).

Programa de adequação idade – série – Projeto correção de fluxo escolar: atende alunos que estão fora da série adequada para a sua idade, especialmente os da quinta à oitava série do ensino fundamental, que foram atendidos entre 1997 e 1998 com resultados expressivos (16,6%), tendo havido diminuição do abandono escolar e maior conclusão no curso fundamental. Com o sucesso alcançado, em 1998 o projeto foi ampliado para as séries iniciais do ensino fundamental. O resultado foi que, desses alunos, 35,1% foram promovidos para as séries seguintes e 40,5% concluíram a quarta série. Pela sua relevância, o projeto permanece em desenvolvimento no sistema, atendendo situações pontuais que ainda existem para serem solucionadas. (cap 5-5).

Módulo Escolar, Módulo Biblioteca e Feira de Livros: A política de descentralização na aplicação dos recursos financeiros via Associação de Pais e Mestres beneficiou 3047 escolas estaduais e municipais, centrando-se na aquisição de materiais pedagógicos, de livros para as bibliotecas, bem como de estantes e armários para guardar esse material. A Feira de Livros foi incentivada para assegurar às escolas acesso ao mercado. No ano 2000, o Fundo Rotativo de recursos foi destinado a despesas cotidianas e a pequenos reparos em cada escola. (Ibidem).

Universidade do Professor: Estabelecida em 1995, a Universidade do Professor é responsável pela formação continuada dos profissionais da Educação Básica do Paraná. O Centro de Capacitação da Universidade

do Professor localiza-se em Faxinal do Céu, município de Pinhão. Neste local existem 238 chalés e 35 casas, podendo atender à capacitação de professores em larga escala, em torno de 1000 a 1200 pessoas em cada evento, curso ou treinamento.

No ano 2000, apenas em Faxinal do Céu, ocorreram 57 eventos para 26 mil pessoas, além da capacitação em instituições do ensino superior, em núcleos regionais de educação, núcleos de tecnologia educacional e também em atividades à distância. Ao todo foram 360 seminários da rede estadual e municipal de ensino do Paraná (cap. 5– 6).

B) PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM

Programa previsto para 1998 – 2002, com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e estado do Paraná e consiste em: a) melhoria da qualidade do ensino médio; b) modernização da educação técnica profissional e c) fortalecimento da gestão.

O processo de mudança envolveu a reforma curricular para o ensino médio, adequando-o à lei 9394/96; investimentos em obras (salas para instalação de bibliotecas e equipamentos de informática), recuperação de prédios históricos que abrigam “colégios estaduais”, aquisição de equipamentos de informática via Associação de Pais e Mestres (APM) e funcionamento e aperfeiçoamento de cursos profissionalizantes pós-médios para setores industrial, agropecuário e de serviços, conforme decreto nº 2208/97 do Ministério da Educação, que regulamenta a educação profissional. O último subprograma do Proem buscou o fortalecimento do processo de gerenciamento do sistema educacional, com gestão escolar descentralizada e com “a participação da comunidade no cotidiano da escola”. As atividades do Proem atingem mais de 18 mil professores e 1015 estabelecimentos, que oferecem o ensino médio para aproximadamente 450 mil alunos (cap 5–7;10).

Mesmo com esses resultados relevantes apresentados pela Secretaria de Educação do Paraná (Seed/Pr) no documento “Dez anos de Educação no Paraná” (cinco capítulos), que sucintamente apresentamos, cumpre-nos destacar outras informações, relatando alguns acontecimentos paralelos na trajetória educacional do Paraná na última década.

O Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal foi instalado em 1990, em Curitiba/Pr, composto por 150 entidades educacionais filiadas, com a proposta de acompanhar, debater e avaliar as políticas públicas em educação no estado do Paraná. O fórum reúne-se duas vezes ao ano, apoiado em projetos de pesquisa, estudos individuais e coletivos das entidades participantes e em dissertações de mestrado e teses de doutorado. O fórum mobiliza o sistema e os professores que nele encontram espaços para um posicionamento crítico e responsável, fomentando novas possibilidades orientadoras para a educação no estado do Paraná. A partir de 1994, o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, publicou em cadernos as suas discussões, disponibilizando, assim, relevantes temas educacionais à comunidade paranaense. Posiciona-se por mudanças imediatas na educação, debate a escola cidadã gratuita, universal e democrática para todos, bem como sobre os rumos da qualidade educacional pretendida, chamando veementemente a atenção dos governantes para suas responsabilidades educacionais e seus compromissos com a escola e a sociedade.

Gentile (1999, p. 320–339) no artigo “A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional”, denuncia a forma como os governos neoliberais vêm agindo no sentido de instalar o Estado Mínimo de forma sutil. Os governos neoliberais atuam privatizando os serviços, delegando responsabilidades, alocando recursos a entidades privadas e, assim, transferindo suas

responsabilidades e compromissos. Tais aspectos constatarem modalidades da presença da privatização parcial ou total.

Gentile (1999 p. 330 – 338) apresenta como exemplo de privatização pública na educação o Projeto Qualidade no Ensino Público (PQE) do estado do Paraná, em especial, a Universidade do Professor – Faxinal do Céu. O autor tece críticas e denuncia a forma da organização, os financiamentos e as temáticas dos eventos bem como as empresas selecionadas pela Seed/Pr para ministrar os cursos em Faxinal do Céu.

Finalmente, apresentamos a luta da Associação dos Professores do Paraná (APP), caixa de ressonância das políticas e programas do sistema oficial de ensino nesta década, que indica conformidades e inconformidades que explodem em movimentos grevistas, manifestando o embate entre governantes e profissionais da escola. Os movimentos grevistas dos professores que repercutiram na sociedade como um todo, forjam a caminhada de representatividade da Associação de Pais e Professores e ocorreram em três oportunidades nos últimos anos: 1996 e 2000, na década mencionada (1992 a 2001).

Prosseguindo em nossos argumentos sobre a democracia e a educação que pratica a escola entendemos que existem estudiosos de movimentos sociais no Brasil que relatam em suas obras aspectos da educação e da exclusão de direitos humanos via escola. Na impossibilidade de darmos o necessário destaque a todos esses estudos, fazemo-lo de forma resumida, apenas para chamar a atenção sobre o contexto relevante que envolve a cidadania dos brasileiros, salientando que o binômio, democracia e educação, pode ser ferramenta potente para toda e qualquer mudança social, especialmente a escolar.

Destacamos Martins (1989), que analisa o trabalho intelectual produzido sobre as classes subalternas no campo, questionando a

importância de tais estudos para o “pesquisado”. Segundo o autor, o pesquisado não pode ser apenas objeto de estudos acadêmicos, é necessário que os grupos subalternos do campo construam espaços para a emancipação política, libertando-se do contexto opressor, compreendendo-o, e caminhando em direção à cidadania digna como construtores da sua própria história.

Por sua vez, Paro (1995) aborda a escola pública por dentro, examinando a dificuldade da participação dos atores no modelo escolar vigente. O autor aborda uma diversidade complexa de dados no interior da escola, examinando os espaços de democratização, de autonomia e de participação. A qualidade da análise realizada pelo autor oferece possibilidades de compreensão do papel da escola, de suas potencialidades e caminhos alternativos para a autonomia e a democracia.

Brandão (1995) contribui, do ponto de vista da antropologia, discutindo uma gama de desafios existentes nas relações entre cultura e educação, numa perspectiva de emancipação para o desenvolvimento. O autor (1982, 1983 e 1985) pode ser considerado um “bandeirante” no sentido de garimpar a alma brasileira e de dar-lhe as tonalidades de sua diversidade, no campo ou na cidade, nos regionalismos de um povo que habita um continente.

Souza Lobo (1991), Bosi (1981) e Buffa (1991) conseguem explicitar o grau de abandono, de descaso e do não-compromisso dos governos e das autoridades com os pobres do Brasil, analisando movimentos sociais e formas de vida, especialmente as decorrentes das relações entre trabalho e mão-de-obra subalterna. Campos (1991), Silva (1991), Freitas (1989) e Veit (1992) abordam a vida de crianças fora da escola e na própria escola, denunciando o pouco conhecimento que os adultos possuem sobre a infância e como acontece a exclusão na escola e a exploração do trabalho infantil.

A cada contribuição adquirida com base nos estudos que realizávamos, confirmava-se a relevância em continuar a busca sobre a democracia praticada nas escolas. Ferreira (1993, p.2) reflete sobre o contexto humano internacional atual, alertando que “o homem conseguiu dominar a natureza e criou o progresso, mas vê-se impotente frente à sua criação, com a possibilidade de extinguir a vida na Terra”. Mas quem é o homem, então? E, ainda, que sentido tem esse progresso que a uns permite viver com abundância e a outros reserva a fome e a miséria? O grande desafio, segundo a autora, é “forjar um tipo de subjetividade social que dê origem a uma outra cidadania,” buscando-se atentar que “um novo modo de sentir, pensar e agir está em processo” (1993, p.3).

Nesse sentido, Freire (1995) recomenda “recusar o canto dos desesperados e lutar esperançosamente para ser gente” no momento histórico em que vivemos. Entendemos o que o autor destaca como necessidade “de se viver com esperança” (1999) para enfrentar este mundo “cheio de razão de ser para descrença e desesperança”. No processo de permanente busca com esperança está a razão de ser da educação. Compreender, pois, como a educação escolar pode redimensionar a pessoa, enquanto ser que aprende, se desenvolve e se constrói, implica posicionar-se frente à diversidade, à subjetividade, à autonomia e à cidadania, a partir de espaços *democráticos* organizados de forma interdependente. Compreendemos que a escola precisa buscar horizontes mais flexíveis face ao século que se inicia, o *século do conhecimento*.

Segundo Freire (1997, p. 60), a ciência não alcança a totalidade do saber possível, e o conhecimento novo já traz em si, ao surgir, o testamento de sua superação. Nessa configuração histórica, o amanhã vai surgindo a partir do hoje e, para reconhecer essa realidade, é absolutamente necessária a humildade enquanto virtude/qualidade frente aos acontecimentos contemporâneos. O conhecimento mostra-se provisório, e o não-descoberto, uma realidade possível. Assim,

acreditamos que a escola precisa educar para a imprevisibilidade da própria vida cotidiana.

Em uma alocução aos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Freire (1995) advertia: a realidade brasileira é constituída por milhões de famintos, pobres e carentes de direitos básicos, os quais convivem com a riqueza de uma minoria. Essa realidade gera — no pesquisador, no professor, no universitário, especialmente, ao discutirem o contexto atual da sociedade civil, seus problemas sociais não resolvidos em nível de nação — “uma certa esquizofrenia, um sentimento de sermos divididos nessa realidade fantástica e contraditória da qual fazemos parte” (informação oral).

Para defender a dignidade da vida, Freire (1997) enfatiza que é preciso lutar pelos direitos, como, por exemplo:

direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito de ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver (FREIRE, 1997, p. 64).

Essa é uma luta que precisa ser permeada pela alegria de viver, “como virtude fundamental da prática educativa democrática” (FREIRE, 1997, p. 63).

É imprescindível relembrar, mais uma vez, o argumento de Freire (1995) quando afirma que “a prática educativa não pode ser pensada se você não pensa outros pensares”, referindo-se a que se deve examinar, com curiosidade, os conhecimentos produzidos nas diferentes áreas, como os da sociologia, da psicologia, da antropologia, entre outras.

Evidentemente, Freire apresenta as ferramentas de uma educação mais humana, mais democrática, autônoma e cidadã, representando um marco teórico para se pensar a educação e a mudança, a educação como

prática de liberdade e, ou, a pedagogia da esperança (1973, 1979, 1999a, 1999b), que compõem títulos de algumas de suas obras.

Muitos outros trabalhos povoaram nosso contexto nos estudos preliminares, confirmando, passo a passo, a relevância da temática que nos preocupava. Contudo, a questão que ficava cada vez mais candente situava-se na necessidade de compreender a natureza, o conceito e os objetivos da “democracia” face à prática que viceja nos contextos da educação sob a égide da “gestão democrática”, com base no que questionamos: “Que democracia pratica a escola?”.

1.2. AMPLIANDO A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO.

Buscamos desenvolver estudos que ampliassem nossa compreensão sobre o conceito de democracia num sentido abrangente, contemplando a sociedade contemporânea como um todo, especialmente a relação entre a democracia e a educação. Nessa perspectiva, investimos em estudos que passamos a apresentar.

Iniciamos com Torres (2001) que analisa a democracia com base no conceito que predominava no final do século XX: a democracia liberal representativa, com seu princípio do cidadão ativo. O autor dá a seguinte definição para democracia:

um grupo de regras, procedimentos e instituições que permitem o mais amplo envolvimento da maioria dos cidadãos, não nos negócios políticos em si, mas sim na seleção dos representantes, os únicos que podem tomar decisões políticas (p.171).

Examinando a relação entre democracia e educação, o autor argumenta que

a base para estabelecer a relação entre educação e democracia nas sociedades ocidentais tem sido a noção de democracia como

representação política, e a tentativa de se desenvolver uma cultura política de cidadania com base nas premissas do iluminismo (p. 179).

A obra de Torres (2001) explicita a conexão entre as tradições das teorias democráticas, como a teoria aristotélica clássica (monarquia, aristocracia e democracia), a teoria medieval, que incorpora a lei romana, e a doutrina contemporânea da democracia (governo monárquico e governo republicano-presidencialista e parlamentarista). Distingue a democracia formal da democracia substantiva e discute a teoria de C.B. Macpherson, chamando atenção para a democracia participativa, que “traz um sentido de comunidade, de associação, de vizinhança e união, de sentir-se parte de um todo na construção de um sistema mais tolerante, porém ainda politicamente eficiente”. Isso acontece porque a democracia participativa tem um sentido de comunidade. Acrescenta que “o gozo e o desenvolvimento das capacidades de alguém é alcançado, sobretudo em união com outros, numa certa relação de comunidade” (p. 167). O autor distingue democracia como método e democracia como conteúdo; discorre longamente sobre a democracia participativa com base em Freire e indica Bobbio como teórico que explica os paradoxos da democracia moderna.

Como Norberto Bobbio é citado pela maioria dos autores já referidos neste trabalho, buscamos examinar alguns conceitos e posicionamentos que o autor explicita e, assim, com essa base teórica, compreender com mais clareza a questão da democracia.

Bobbio (2000) trata, inicialmente, sobre a existência do regime denominado “liberal democrático”, ou “democracia liberal,” e da crença de que liberalismo e democracia sejam interdependentes. Para o autor, “liberalismo” é entendido como uma determinada concepção de Estado na qual este tem poderes e funções limitadas, contrapondo-se tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado denominado social. Por *democracia* entende

uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou

melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e a oligarquia (BOBBIO, 2000, p.7).

O autor acrescenta que os estudos realizados com base em Benjamin Constant (1767-1830) levaram-no a compreender que “um Estado liberal não é necessariamente democrático” e que “um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado liberal”, que duas exigências fundamentais são discutidas pelos Estados contemporâneos nos países econômica e socialmente mais desenvolvidos: “a exigência, de um lado, de *limitar* o poder e, de outro, de *distribuí-lo*” (BOBBIO, 2000, p. 8).

Sobre esse contraste entre os objetivos, Bobbio comenta:

A participação direta nas decisões coletivas termina por submeter o indivíduo à autoridade do todo e por torná-lo não livre como privado; e isso enquanto a liberdade do privado é precisamente aquilo que o cidadão exige hoje do poder público (2000, p. 8).

Compreendemos o dilema, o conflito existente na sociedade civil para encontrar caminhos adequados sobre como limitar o poder para melhor governar em face da necessidade de distribuí-lo como forma de participação. A questão paradoxal de preservar a individualidade sem, com isso, fechar as portas das discussões, do debate, da participação, especialmente da possibilidade de decisões coletivas, parece não apresentar o meio-termo que possa ser confortável na forma de viver. Ao contrário, a participação implica responsabilidade, atuação, presença e um “ser” coletivo acima de interesses particulares. O indivíduo torna-se refém do coletivo pois o que acaba sendo privilegiada é a decisão grupal-coletiva. É possível que haja impasses quando o indivíduo vê sua decisão ser vencida pela maioria. Por isso, acreditamos que aprender a administrar conflitos parece ser uma necessidade básica da experiência democrática.

Bobbio (2000) continua sua reflexão analisando a liberdade e tomando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789

como ponto de partida. Segundo o autor, o homem, todos os homens, indiscriminadamente, “têm por natureza, direito à vida, à liberdade, à segurança, à felicidade e devem ser respeitados e protegidos, pois esses são os direitos considerados da natureza humana”(p. 11). Esses direitos apontam os limites do poder do Estado e, posteriormente, são reconhecidos com o nome de “liberdade”. Com esses direitos, o homem livre pactua com o Estado sua obrigação política, o que leva à construção de uma sociedade com soberania limitada, isto é, o Estado precisa atender aos direitos humanos, à liberdade. Não pode exercer sozinho todo o poder. Assim, o Estado deve proteger seus súditos garantindo a liberdade e a propriedade dos indivíduos (BOBBIO, 2000, p. 11). O autor complementa sua análise fundamentando-se no pensamento de Humbolt:

O homem verdadeiramente razoável não pode desejar outro Estado que não aquele no qual cada indivíduo possa gozar da mais ilimitada liberdade de desenvolver a si mesmo, em sua singularidade inconfundível, e a natureza física não receba das mãos do homem outra forma que não a que cada indivíduo, na medida de suas carências e inclinações, a ela pode dar por seu livre arbítrio, com as únicas restrições que derivam dos limites de suas forças e de seu direito (BOBBIO, 2000, p. 24).

Percebemos que o Estado não deve ser impedimento para a formação do homem e, sim, deve significar segurança para que os indivíduos possam perseguir espontaneamente sua plena liberdade. Assim, o Estado é possibilitador da liberdade individual, com amplos e variados caracteres, disposições e atividades; em outras palavras, a liberdade proporciona a autonomia dos indivíduos. O Estado não pode cercear ou impedir o desenvolvimento das pessoas. A liberdade individual deve ser garantida, e é o próprio indivíduo que se põe limites.

Bobbio (2000) esclarece, no entanto, que havia interesses em jogo: os que defendiam a reconstrução da doutrina liberal buscavam argumentar em favor da idéia da liberdade plena, com segurança, o que parecia ser uma idéia de perfeição na organização do Estado. No entanto, essa idéia podia levar o homem a outro extremo: o de não lutar pelo seu desenvolvimento máximo, isso seria um paradoxo. Assim, a

doutrina liberal, no seu todo, justifica a necessidade de outro argumento, que é o do controle estatal, da burocracia, reduzindo a liberdade dos súditos. A doutrina liberal acredita que o antagonismo gerado pelo contraste entre indivíduos, entre grupos, em concorrência entre si, é benéfico e condição necessária para o progresso técnico e moral da humanidade. Sustenta, ainda, que a “busca da verdade, na competição econômica para o alcance do maior bem-estar, na luta política para a seleção dos melhores governantes”, confirma a importância do antagonismo na sociedade e contrapõe-se à sociedade harmônica. Por fim, a doutrina liberal justifica que, no conflito, o homem cresce, aprende a resolver seus próprios problemas sem necessidade de intervenção do Estado (p. 28). Conforme Bobbio:

Compreende-se assim como é que, partindo dessa concepção geral do homem e da sua história, a liberdade individual entendida como emancipação dos vínculos que a tradição, o costume, as autoridades sacras e profanas impuseram aos indivíduos no decorrer dos séculos, torne-se uma condição necessária para permitir (juntamente com a expressão da “variedade” dos caracteres individuais) o conflito e, no conflito, o aperfeiçoamento recíproco (BOBBIO, 2000, p. 28).

Dessa forma, o autor retoma o seu pensamento enfatizando que a teoria do Estado denominada “liberalismo” é considerada moderna, ao passo que a democracia como forma de governo é antiga. De origem grega, a democracia é definida como “governo de muitos, dos mais, da maioria, ou dos pobres”. Segundo Bobbio, é “governo do povo, em contraposição ao governo de uns poucos” (BOBBIO, 2000.p. 31).

Assim, a democracia apresenta-se como um conceito polêmico, especialmente ao analisarmos as dificuldades na prática do governo democrático. Bobbio (2000, p. 33) recorre ao pensamento da filosofia rousseauiana, segundo o que “uma verdadeira democracia jamais existiu nem existirá”, tendo em vista a dificuldade de governar grandes dimensões de Estados modernos. Por isso, somente num Estado muito pequeno seria possível a democracia direta, “no qual seja fácil ao povo se reunir”, haja “uma simplicidade de costumes” e “uma grande igualdade de condições e fortunas” e “pouco ou nada de luxo” (BOBBIO, 2000,

p.33). Desta forma, entendemos que é difícil o caminho da perspectiva democrática como forma de governo, diretamente do povo.

Bobbio (2000), em continuidade à sua reflexão, toma como base o posicionamento dos constituintes franceses, os quais acreditavam que

o único governo democrático adequado a um povo de homens era a democracia representativa, aquela forma de governo em que o povo não toma, ele mesmo, as decisões que lhe dizem respeito, mas elege seus próprios representantes, que devem por ele decidir (BOBBIO, 2000, p. 33-34).

O autor questiona se, dessa forma, não estariam tomando uma decisão contrária aos interesses do princípio do governo popular, sustentado pela democracia que emana do povo. O esclarecimento é de que o princípio da soberania popular descende tanto da democracia direta como da indireta, isto é, tanto das decisões dos indivíduos tomadas coletivamente, como das decisões tomadas pelos representantes eleitos e que, de forma indireta, decidem pelo povo. (BOBBIO, 2000, p.34).

Portanto, a crença de que “[t]odo o poder repousa no povo e, em consequência, dele deriva” e a consideração do artigo 3º da Declaração de 1789, “[o] princípio de toda soberania reside essencialmente na nação. Nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer uma autoridade que não emane expressamente da nação”, levaram à convicção de que os representantes eleitos pelos cidadãos poderiam gerir melhor os interesses gerais da nação do que os próprios cidadãos, de modo que “a democracia indireta seria mais adequada precisamente para o alcance dos fins a que fora predisposta a soberania popular” (BOBBIO, 2000, p.34).

Dessa forma, a democracia representativa, forjada num modelo de Estado, seria capaz de atender ao princípio da liberdade e da igualdade perante a lei, isto é, haveria igualdade dos direitos. Bobbio (2000, p. 34) lembra que muitas constituições dos Estados asseguram que todos os

cidadãos são iguais, tendo como fundamento não-exclusão, a não-discriminação na sociedade por estamentos, ou as discriminações derivadas de classe social, de sexo, de religião, de raça, etc., isto é, buscam garantir, constitucionalmente, os direitos iguais dos cidadãos.

Assim, compreendemos que se torna possível assegurar o princípio da soberania popular através da participação direta e indireta na tomada de decisões, o que amplia o entendimento da democracia. Para Bobbio (2000), a formação do Estado liberal relacionado com a democracia leva a crer que “o método democrático seja necessário para a salvaguarda dos direitos fundamentais da pessoa, que estão na base do Estado liberal”, e pode-se dizer ainda “que a salvaguarda desses direitos seja necessária para o correto funcionamento do método democrático” (BOBBIO, 2000, p. 43).

Podemos, então, afirmar, segundo Bobbio (2000), que os ideais liberais e o método democrático percorreram uma trajetória em que, por um lado, “os direitos de liberdade foram desde o início a condição necessária para a direta aplicação das regras do jogo democrático” e, por outro, “o desenvolvimento da democracia se tornou o principal instrumento para a defesa dos direitos de liberdade”. O autor enfatiza:

Hoje apenas os Estados nascidos das revoluções liberais são democráticos e apenas os Estados democráticos protegem os direitos do homem: todos os Estados autoritários do mundo são ao mesmo tempo antiliberais e antidemocráticos (BOBBIO, 2000, p. 44).

Podemos questionar o próprio conceito de democracia, que parece ser o apanágio para todos os governos e “desgovernos” que utilizam inadequada e retoricamente o termo democracia.

Por isso, entendemos não ser pacífica a compreensão do conceito de democracia nos tempos atuais, na medida em que a presença da democracia social, que deu origem ao Estado de serviços, precisa ampliar e explicitar a exigência dos direitos de liberdade e de

igualdade. Compreendemos que o conceito não permaneceu igual no decorrer dos tempos, pois sempre se buscou o aperfeiçoamento da democracia representativa, incluindo-se o direito da participação (especialmente nos períodos de eleições dos representantes do povo nos governos das nações; no início, o direito ao voto era restrito aos considerados cidadãos - com propriedades - e, posteriormente, ampliando-se o conceito de cidadania, incluíram-se novos membros da sociedade, como as mulheres, idosos, jovens adolescentes, índios, analfabetos, etc.).

O autor (2000, p. 45) explica que liberalismo e democracia têm “um ponto de partida comum: o indivíduo. Ambos repousam sobre uma concepção individualista da sociedade”. No entanto, a história do pensamento político revela-se através da dicotomia organicismo e individualismo. O debate apresenta-se da seguinte forma:

Enquanto o organicismo considera o Estado como um grande corpo composto de partes que concorrem – cada uma segundo sua própria destinação e em relação de interdependência com todas as demais – para a vida do todo, e portanto não atribui nenhuma autonomia aos indivíduos *uti singuli*, o individualismo considera o Estado como um conjunto de indivíduos e como resultado da atividade deles e das relações por eles estabelecidas entre si (BOBBIO, 2000, p. 45-46).

A discussão que se processa indica que a concepção de poder advinda do liberalismo e da democracia inspira-se em modelos diferentes de indivíduos tanto que “o indivíduo do primeiro não é o mesmo indivíduo da segunda”, isto é, “o interesse individual que o primeiro se propõe a proteger não é o protegido pela segunda”, levando-nos a concluir tanto sobre a possibilidade como sobre a necessidade da combinação entre liberalismo e democracia (BOBBIO, 2000, p. 47).

Esquemáticamente, a relação entre liberalismo e democracia pode ser representada com base em três combinações, conforme Bobbio (2000, p. 53):

a) liberalismo e democracia são compatíveis e, portanto, componíveis, no sentido de que pode existir um Estado liberal e democrático sem, porém, que se possa excluir um Estado liberal não-democrático e um Estado democrático não-liberal (o primeiro é o dos liberais conservadores, o segundo o dos democratas radicais);

b) liberalismo e democracia são antitéticos, no sentido de que a democracia levada às suas extremas conseqüências termina por destruir o Estado liberal (como sustentam os liberais conservadores) ou pode se realizar plenamente apenas num Estado social que tenha abandonado o ideal do Estado mínimo (como sustentam os democratas radicais);

c) liberalismo e democracia estão ligados necessariamente um à outra, no sentido de que apenas a democracia está em condições de realizar plenamente os ideais liberais e apenas o Estado liberal pode ser a condição de realização da democracia.

Os conceitos de liberalismo e democracia podem gerar outras relações, como com o socialismo, havendo possível coexistência entre democracia e socialismo, ou de impossibilidade como por parte dos democratas liberais, ou, no outro extremo, dos defensores da ditadura do proletariado. Através da relação de necessidade,

como nas doutrinas e nos movimentos social-democratas, segundo os quais apenas através da democracia se realiza o socialismo e apenas no socialismo o processo de realização da democracia chega ao seu pleno cumprimento (BOBBIO, 2000, p. 54).

Para o autor, o questionamento sobre a melhor forma de governo busca respostas em Tocqueville e Mill, para quem

a democracia representativa, constitui, ao menos nos países com um certo grau de civilização, o prosseguimento natural de um Estado desejoso de assegurar aos seus cidadãos o máximo de liberdade (BOBBIO, 2000, p. 68).

O autor acredita que, mesmo aceitando o princípio democrático e a democracia representativa como melhor forma de governo, “o ideal da democracia perfeita está ainda bem longe de ser alcançado” (BOBBIO, 2000, p. 71). E acrescenta que novas considerações precisam ser realizadas.

Bobbio (2000) prossegue, em seu estudo sobre a democracia, analisando o surgimento do socialismo, com seu programa geral de economia planificada e a coletivização dos meios de produção. Até

então, o liberalismo e a democracia eram os modelos discutidos, apresentando pontos de conflito, mas sempre encontrando formas de superação e aperfeiçoamento dos modelos teóricos. Contudo, com o novo modelo de doutrina socialista, isso não ocorreu. O ponto de discórdia entre a democracia, liberalismo e socialismo, segundo Bobbio, foi a “liberdade econômica, que pressupõe a defesa ilimitada da propriedade privada” (2000, p. 80).

Para o socialismo, a fonte da desigualdade entre os homens é a propriedade privada, cuja eliminação, total ou parcial, é pregada por esta doutrina como projeto de sociedade futura. A liberdade econômica tendo como base a propriedade foi caracterizada como ideologia burguesa que deveria ser combatida até a completa extinção pelos socialistas. Nesse sentido, enfatizava-se que “o advento da sociedade socialista reforçaria e alargaria a participação política e, portanto, tornaria possível a plena realização da democracia [...]” (BOBBIO, 2000, p. 81). Os socialistas argumentavam, dessa forma, a relação de complementaridade entre socialismo e democracia (BOBBIO, 2000, p. 81).

Contraopondo-se a essa idéia, o autor chama a atenção sobre como

a doutrina liberal foi cada vez mais se concentrando na defesa da economia de mercado e na liberdade de iniciativa econômica [...] identificando-se com a doutrina econômica chamada de ‘liberalismo’ e com as correntes hoje denominadas ‘neoliberais’ (2000, p.85-87).

Esse movimento econômico da nova sociedade converte tudo em mercadoria, inclusive o homem e a terra. O significado de liberalismo inspirado em Von Hayek tem como base uma teoria econômica que privilegia o direito de propriedade individual, considerada também a doutrina do “Estado mínimo”. Representa, segundo o autor, os

limites de poder do Estado, derivados da pressuposição de direitos ou interesses do indivíduo, precedentes à formação do poder político, entre os quais não pode estar ausente o direito de propriedade individual (BOBBIO, 2000,p.89).

Assim, Bobbio (2000) afirma que, enquanto para os anarquistas o “Estado é um mal absoluto” devendo ser eliminado, para o liberal, “o Estado é sempre um mal, mas é necessário, devendo, portanto, ser conservado embora dentro de limites os mais restritos possíveis” (p. 89).

O autor (2000) reconhece a relação entre liberalismo e democracia, retomando o que qualifica de “dificuldades” nessas relações. Um tema polemizado é o da incapacidade dos governos democráticos de gerenciarem os conflitos de uma sociedade complexa, considerando o que é denominado nessas discussões de “defeito do poder”. Tal defeito é representado pela “ingovernabilidade” no regime democrático, que se daria pela sobrecarga de demandas da sociedade civil, pela conflitualidade social, que é maior numa sociedade pluralista, e, ainda, tendo em vista que o poder está mais amplamente distribuído do que nos regimes autocráticos. Por isso, a ingovernabilidade nos regimes democráticos tende a sugerir soluções autoritárias ou limites estreitos de espaços de negociação, decisão por maioria e limites de gastos do Estado com a sociedade civil (p.92-95).

A história demonstra que, no passado, a democracia sempre esteve presente como aspiração do povo, muito mais que a proposta liberal. Segundo Bobbio:

Hoje, a reação democrática diante dos liberais consiste em exigir a extensão do direito de participar na tomada de decisões coletivas para lugares diversos daqueles em que se tomam as decisões políticas, consiste em procurar a conquistar novos espaços para a participação popular e, portanto, em prover à passagem – para usar a descrição das várias etapas do processo de democratização feita por Macpherson – da fase da democracia de equilíbrio para a fase da democracia de participação (p. 96).

Por fim, acrescenta que, para quem examina a constante dialética entre liberalismo e democracia de um ponto de vista da teoria política geral, explicita-se um contraste entre dois modos de entender a liberdade: os que estão no alto (posto que cada um ocupa na sociedade) preferem a primeira alternativa, isto é o modelo do liberalismo, ao passo

que os que estão embaixo preferem a segunda, ou seja, a democracia. Nessa perspectiva, no entanto, parece-nos que democracia e liberalismo podem ser aliados, consoante o contexto histórico. A liberdade política de intervir nos espaços públicos contrapõe-se a uma forma de organização estatal em que o espaço público é regulado para enfrentar os conflitos sociais, reduzindo a possibilidade dada a cada cidadão de participação nos assuntos coletivos (BOBBIO, 2000, p. 97).

Podemos acrescentar que, dessa forma, dependendo do significado das abordagens políticas, tanto poderemos privilegiar um efetivo governo da maioria, como pode ocorrer o domínio total do Estado sobre a sociedade e os indivíduos. A democracia, como forma de exercício da liberdade política, não representa a garantia da satisfação das necessidades materiais da população e pode também tomar formas políticas autoritárias e, mesmo, totalitárias (BOBBIO, 2000, p. 84).

Nossa compreensão, voltada ao discurso democrático, não descarta a possibilidade de uma pluralidade de discursos, imprevisíveis e provisórios, denominados “democráticos”, contudo, pode também expressar, ainda, determinadas características de ações, comportamentos e regras supostamente coletivas. Poderíamos, então, afirmar a existência de muitas faces da democracia, considerando o que é possível ser organizado em cada momento e em cada contexto histórico. Importa que a organização do Estado busque estabelecer espaços para a representatividade, e que nos esforcemos para aprender a constituir o coletivo, a compreender e a conviver com o conflito, com o limite, em espaços onde todos possam “ser”.

Dando continuidade a nossas reflexões sobre democracia e sua relação na escola, no intuito de compreender a democracia que pratica a escola, examinamos uma experiência que nos mostra a prática cotidiana escolar que tem como base a relação entre democracia e educação na

perspectiva crítica progressista⁹ que acredita, acima de tudo, no diálogo, na transparência das ações, no contexto, que se definem no próprio processo.

O estudo de Apple e Beane (1997) argumentam ser possível práticas pedagógicas democráticas no contexto atual, época em que o significado de democracia está mudando radicalmente. Para estes autores, a democracia é cada vez mais definida como “manobras comerciais sem nenhuma regulamentação numa economia de livre mercado”, e não o que deveria designar: “formas, segundo as quais, a vida política e institucional é modelada pela participação imparcial, ativa, ampla e baseada em informações completas” (p.151). A primeira definição mais mercadológica de democracia, quando aplicada a escolas, degrada os ideais mais amplos da educação pública.

Por isso, Apple e Beane (1997) descrevem suas experiências de pesquisa sobre democracia realizadas em escolas, relatando o comprometimento da sociedade e da escola a partir da participação dos pais, de moradores da região e dos próprios estudantes, mostrando as possibilidades da experiência educacional atingida “com a criação de comunidades de ensino dentro de cada escola e entre a escola e a comunidade mais ampla” (p.152).

Apple e Beane (1997) mostram, dessa forma, a relação entre o currículo e o conhecimento como algo “sério”, capaz de fazer a diferença na forma de entender e agir no mundo social em que se vive, isto é, “os alunos aprendem que o conhecimento faz a diferença na vida das pessoas, inclusive na sua própria” (p.153). As experiências das escolas estudadas mostram grande progresso na conquista da democracia, mesmo diante de desafios de toda ordem, até mesmo de alguns que pareceram intransponíveis. Assim, para os autores, a democracia é

⁹ Portanto, diferentemente do que nos apresenta Bobbio (2000). Usamos este trabalho como exemplo buscando argumentar sobre a diversidade de caminhos possíveis para experimentar as práticas da democracia na educação.

constituída nos “detalhes da vida cotidiana”, superando desafios com uma coragem rara e construindo experiências educacionais que fazem uma diferença real na vida de seus alunos (p. 154).

O estudo relatado por Apple e Beane (1997) mostra, ainda, que a crença em atividades educacionais organizadas em princípios pedagógicos e sociais democráticos leva as escolas e seus interlocutores a lutarem de forma amorosa e disciplinada, exaustivamente, por alguma coisa que valha a pena, ou seja, não ficam apenas repetindo, retoricamente, a proposta da democracia, mas agem na prática construindo escolas democráticas.

Entendemos ser possível que professores, pais e alunos, em suas escolas, reflitam sobre sua própria prática e sobre o contexto local onde atuam, tomando por base relações mais flexíveis e democráticas, considerando a importância da autonomia nas realizações da escola/sala de aula. Como exemplo, podemos relatar situações em que pais, cujos filhos estudam na escola, possuem profissões que não lhes permite freqüência assídua à mesma. É preciso que a instituição educacional flexibilize suas normas e regulamentos a fim de favorecer a participação deles na vida escolar.

Assim, a construção da democracia necessita de condições que atenda ao contexto das famílias, sem esquecer que a situação da maioria dos pais, porque há conflitos de horário da escola com o horário de trabalho dos mesmos.

Outro estudo sobre a democratização via educação escolar foi realizado por Veit (1992)¹⁰. A autora investigou salas de aula em escolas públicas no Rio Grande do Sul, examinando, entre outras categorias, os

¹⁰ VEIT, M. H. D. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. *EDUCAÇÃO E REALIDADE*, Porto Alegre, v.17, n1, p.83 - 92, 1992.

_____. *Success and failure in first grade: a sociological account of teachers perspectives and practice in a public school in Brazil*. Montreal:1990. 300p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, McGill University, 1991.

limites da democracia no cotidiano escolar. Entre várias conclusões que instigam a reflexão sobre o trabalho, a autora afirma que, "no abrandamento das fronteiras entre o conhecido para uns e desconhecido para outros, encontra-se um aspecto, não pouco relevante da democratização via educação escolar".

1.3. A PERSPECTIVA DE BASIL BERNSTEIN SOBRE A RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

1.3.1 Democracia e direitos pedagógicos

Uma base teórica que analisa as possibilidades da democracia via educação inclui a instituição e a observação de três direitos básicos: o direito ao crescimento pleno, o direito à inclusão e o direito à participação. Tal base teórica é encontrada em Bernstein (1998)¹¹, especialmente no que diz respeito ao aprofundamento de estudos das relações macro e microsociológicas presentes como estruturas de poder e de controle nas escolas. Segundo este autor, para que a democracia na educação se realize, a observância desses três direitos, relacionados entre si, é fundamental. O autor apresenta um quadro onde explicita condições e níveis de cada um dos três direitos que caracterizam relações democráticas numa instituição escolar (p. 25):

.....
QUADRO 1

<u>Direitos</u>	<u>Condições</u>	<u>Níveis</u>
Crescimento	Confiança	Individual
Inclusão	Comunidade	Social
Participação	Discurso cívico	Político

¹¹ BASIL BERNSTEIN, teoria da produção, reprodução e mudança do discurso pedagógico, em sua obra (1998), retoma a teorização sobre a transmissão de poder e as relações de controle que se estabelecem através da estruturação da comunicação pedagógica. Utiliza o conceito de "dispositivo pedagógico", centrado nas regras e condições de produção, distribuição, aquisição e recontextualização do conhecimento. Estes estudos foram apresentados em nossa dissertação de mestrado em 1995, na UFRGS, orientados pela doutora Maria Helena Degani Veit, cuja cópia encontra-se na Biblioteca Central da Faculdade de Educação da UFRGS. Neste trabalho de doutorado, focalizo o que o autor denomina "supostos sobre as condições necessárias e eficazes para a democracia".

O direito ao crescimento não é apenas o direito de ser mais, do ponto de vista pessoal, intelectual, social ou material, mas implica um crescimento que traduzimos por “crescimento pleno da pessoa”¹² como ser humano que cresce e ascende, individual e coletivamente, em múltiplas dimensões humanas. É o direito de adquirir os meios da compreensão crítica e de abrir-se a novas possibilidades. Segundo Bernstein (1998, p. 25), é “uma condição para experimentar os limites”, buscando, de forma livre, possíveis futuros; requer disciplina, autoconfiança, esperança. Esse direito é condição da *confiança* e se localiza em nível pessoal. A pessoa acredita em seu potencial e investe nele, sentindo-se capaz de novas descobertas, de avanços que qualificam e fortalecem o seu “eu” no contexto em que vive. É um crescimento que atende a sua fonte de desejo de existência plena, que valoriza sua vida e o estimula a prosseguir vivendo.

Bernstein (1998, p. 25) explica que o crescimento pleno indica que as pessoas têm o direito de adquirir os meios da compreensão crítica, experimentar a potencialidade humana de forma criativa, sem serem monitoradas, tuteladas ou influenciadas por questões de classe social, gênero, raça ou religião, ou por influências ideológicas, pelo poder hegemônico de qualquer natureza, presentes na comunidade. A sensação da descoberta do novo fortalece a auto-estima, a auto-imagem positiva, incentivando a busca de alternativas futuras.

A confiança, pressupõe o pleno e livre desenvolvimento das faculdades humanas de caráter individual e coletivo, que possibilita a tomada de decisão em face da educação democrática. Por isso, para que tal condição se efetive, o Estado organizado na forma de democracia representativa como no Brasil, tem o dever de proteger a todos e de garantir liberdade a cada um para que possam desenvolver

¹² Este estudo foi aprofundado no Seminário Avançado do PPGEDU/UFRGS- ministrado pela Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, 1997/1998, cujo título foi EDP53 - Sociologia e Educação: a construção do objeto de pesquisa.

a si mesmo, dando forma a esse desenvolvimento; cada um pode dar a forma livre e soberana à sua vida, por seu livre arbítrio. Esse seria o único limite restritivo: a própria pessoa (BERNSTEIN, 1998, p. 25).

O segundo direito (BERNSTEIN, 1998, p. 25), implica ser *incluído* na comunidade do ponto de vista social, intelectual e pessoal. Consiste no direito da não-exclusão, no sentimento de pertencer à comunidade e não ser absorvido por ela. É a percepção do “eu” e do “nós” na relação interpessoal e na valorização da vida coletiva, sem perder a identidade. Ao se incluírem em redes de participação, é provável que se ampliem as consciências dos participantes, desenvolvendo-se um “nós” a partir do “eu”, ou se amplie o seu “gosto” pelos resultados coletivos, fazendo parte de um todo que lhes possibilita viver bem, sentindo-se entre os seus pares, em segurança; requer espaços para a autonomia, para a liberdade. Esse direito de inclusão pressupõe a liberdade e igualdade, em se tratando da escola, a inclusão implica em amplos entendimentos não tutelados entre professores, pais e alunos, no sentido de formar comunidade escolar coletiva e de boa convivência.

Compreendemos que o Estado e a sociedade não podem ser impedimento para a formação do homem e, sim, devem proporcionar segurança para que os indivíduos possam perseguir, espontaneamente, sua plena liberdade, autonomia, inclusão. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a experiência educacional é fragmentada; por ela são comunicados preconceitos que distinguem classe, raça, sexo, localização geográfica, crenças e muitas outras. A intolerância e discriminações abertas, então, necessitam alavancar movimentos sociais que lutam por direitos iguais, buscando possíveis soluções para esse mal-estar na sociedade. Já refletimos anteriormente sobre o fato de que o homem verdadeiramente razoável não pode desejar outro Estado que não aquele no qual cada indivíduo possa gozar da liberdade em sociedade.

Bernstein (1998, p. 25) apresenta o terceiro direito como aquele que se refere a *participar* da construção, da manutenção e da transformação da ordem estabelecida, o que não significa, apenas, a participação nos discursos, nas discussões, mas participar na busca de resultados. É a condição do discurso cívico em nível político; é sentir alegria ao servir participando dos resultados. A noção de cidadania democrática acarreta que seus agentes são responsáveis e aptos a participar, escolhem seus representantes e fiscalizam seu desempenho. Compreendemos que essas não são apenas práticas políticas, mas são, também, práticas pedagógicas.

Torres (2001, p. 183) acrescenta que a construção do cidadão democrático “implica a construção de um sujeito pedagógico. Por natureza, os indivíduos não estão prontos para participar da política. Eles têm que ser educados de diversas maneiras [...]”, especialmente em fundamentos normativos, conduta ética, conhecimento do processo democrático e desempenho técnico. E como se faz isso? Os membros “imaturos” aprendem com os membros “maduros” da sociedade; aprendem a participar efetivamente participando e sentindo-se responsáveis.

A educação pode ter uma dinâmica que aumenta ou reduz o crescimento, a inclusão e a participação. A realização desses direitos indica presença da democracia na educação, segundo Bernstein (1998, p. 27). No entanto, a escola distribui esses direitos de forma desigual. O autor indaga se a desigualdade seria intrínseca à educação mesma, ou intrínseca à relação entre educação e produção de todas as sociedades modernas (1998, p. 27).

É possível que, se não temos claro o que representa a educação para as famílias, para as comunidades e para a sociedade em geral, que a define e organiza, acreditemos, ingenuamente, que a preocupação educacional deve se dar não no sentido de oferecer espaços e autonomia para discussões democráticas, mas, muito mais,

no sentido de colocar as escolas dentro da economia de mercado e de sua base ideológica.

Retomando o estudo da teoria de Bernstein (1998) sobre a relação entre democracia e direitos pedagógicos, é preciso clarificar o que o autor explicita como concepção de educação. Para este estudioso, a educação é como um mecanismo “através do qual o poder pode ser relacionado com o conhecimento e o conhecimento com a consciência” (1996 p. 254).

Essa idéia define a educação como responsável pela formação do ser humano e pela formação de sua consciência. Assim, podemos dizer que educação é um direito do ser humano, o qual tem como característica fundamental pensar para resolver suas necessidades, reconhecer sua capacidade de ação e de transformação social, ainda, que a educação seja também um instrumento que o indivíduo utiliza na medida em que, por meio dela, apreendem-se ofícios e práticas de trabalho. A educação requer, pois, espaços democráticos no processo de formação dos cidadãos. Essa concepção de educação é aceita neste trabalho como fio condutor do que buscamos desvelar: a democracia que a escola pratica.

Assim, compreendemos que, ao definirmos educação, estabelecemos as condições conseqüentes, como o tipo de participação, o tipo de gestão, os níveis de autonomia necessária e a cidadania. Não podemos refletir sobre educação sem levar em conta a totalidade humana: a complexidade das dimensões subjetivas das pessoas, calcadas em contextos culturais diversificados e nos paradoxos com que o ser humano se depara: definições individuais e coletivas, locais e globais, tradicionais e inovadoras, e assim por diante.

Bernstein (1998, p. 25-27) complementa essa base teórica argumentando que a escola organiza uma série de procedimentos e

regulamentações subjacentes à educação, considerados princípios distributivos que permitem avaliar as escolas segundo a distribuição de imagens, a distribuição de conhecimentos e a de recursos entre os que possuem mais ou menos, a partir do que o autor deduziu os direitos pedagógicos para avaliar a democracia escolar.

1.3.1.1. Distribuição de imagens

Bernstein (1998, p. 26) utiliza a metáfora do espelho para explicar como a escola reflete imagens ideológicas que são projetadas por uma hierarquia de valores. Segundo o autor (ibid) podemos questionar: o que reflete a escola? Todos compreendem o que lhes é apresentado como os espaços, limites, normas e valores? “De quem é a voz que mais se ouve”? “Quem pronuncia a palavra”? “De onde emana o poder das decisões na escola”? “A quem a voz que fala é familiar”? Qual é o modelo sócio-cultural privilegiado? Quem forma grupo com quem? O que é esperado como comportamento adequado na escola? Como a escola se apresenta em termos de responsabilidades e compromissos a serem cumpridos? Como alunos, professores, funcionários, pais e comunidade “se reconhecem”? Há códigos e significados afins na interação entre eles? Nosso estudo pretende examinar tais questões e apresentar os dados que nos permitirão refletir e interpretá-los buscando uma posição em face dessas questões.

Compreendemos que as imagens refletidas pela escola explicitam características “visuais e temporais”, projetando uma hierarquia de valores diferenciados, que aponta a sua ideologia e identidade e por meio da qual forjará a educação pretendida. Como exemplo, podemos citar o hino da escola, a bandeira, os uniformes, a agenda de informações, os projetos realizados nela, como teatro, danças, esportes, espaços culturais variados, que se identificam como sendo “daquela escola” ou “dos alunos da escola”, seus professores, pais, e assim por diante.

1.3.1.2 Distribuição de conhecimentos

Observando os conhecimentos que a escola transmite, Bernstein (1998, p. 26) apresenta “um princípio distributivo que os seleciona e distribui para os diferentes grupos sociais”. Se por um lado, a escola pode distribuir conhecimentos da mesma forma para todos os alunos, por outro, vai depender do aparato físico e dos recursos humanos a garantia de que os conhecimentos sejam, efetivamente, distribuídos a todos os alunos, sem distinção, independentemente do contexto onde se situa a escola. Os diferentes grupos sociais, ao recontextualizarem ou proporem tal forma de distribuição de variados saberes e possibilidades não são neutros, mas transmitem conhecimentos de valor, de poder e de potencial desigual, afirma o autor. (Bernstein, 1998, p. 27).

O próprio currículo privilegia algumas disciplinas em detrimento de outras, oferecendo mais material, equipamentos e recursos, professores mais bem preparados, horário ampliado para certas disciplinas, e não reconhecendo as mesmas necessidades para as outras. Para exemplificar citamos o tratamento dado à matemática e ao português, por serem consideradas disciplinas mais importantes do que artes e educação física. Perguntamos: qual disciplina recebe mais atenção na escola, ou como são distribuídos os professores e alunos? Quem fica nesta ou naquela sala de aula com melhor ou pior estrutura física, acesso a materiais, horários ampliados ou reduzidos? Quais são os critérios para a seleção de conhecimentos, espaços, materiais e equipamentos, professores e alunos? Por fim, questionamos: quais conhecimentos são relevantes em termos de privilegiar a classe hegemônica ou a classe trabalhadora? Quais conhecimentos são indicados como imprescindíveis num currículo para atendimento das categorias sociais que freqüentem a escola?

Na melhor das intenções, a escola acaba favorecendo alguns grupos, séries e segmentos que participam do contexto escolar. A

forma como distribui o conhecimento, como exerce poder e controle e como reconhece as diferenças e semelhanças e o potencial desigual das pessoas, indica como a escola incorpora os princípios subjacentes a todos os discursos e práticas pedagógicas que realiza.¹³

1.3.1.3 Recursos

A distribuição de recursos na escola, segundo Bernstein (1998, p. 26) reside em seguir o padrão da distribuição de imagens e de conhecimentos. Como esses princípios são oferecidos de forma desigual, o autor (ibid) explica que também os recursos seguem uma ordem inversa: “quem está acima recebe mais e quem está na base, menos”, completando o quadro da má distribuição já mencionada. Essa má distribuição de recursos na escola segue os mesmos princípios das práticas sociais que se produzem fora da escola, isto é, na sociedade. É uma lógica de ação que “influi no acesso ao conhecimento escolar e na sua aquisição” (BERNSTEIN, 1998, p. 26).

O autor (1998, p.26-27) argumenta que o acesso à escola e a aquisição de conhecimentos representam importantes pontos de discussão. Quanto ao acesso, por um lado, entende que, se não houver uma adequada oferta de tipos de escola de valor equivalente, se não existirem escolas infantis adequadas e com apoio de infra-estrutura (médico, social, profissional), “é impossível que exista uma educação formal eficaz”. Por outro lado, é necessária a existência de um corpo de professores bem preparado, motivado, remunerado adequadamente, com plano de carreira, sensível às potencialidades de seus alunos, que trabalhe em um contexto que garanta as condições de aquisição eficaz, reflexiva, sobre o que adquirir e como fazer.

¹³ ARAUJO, Evania Luiza. Poder e controle no início da escolarização no planalto gaúcho: o discurso pedagógico segundo Basil Bernstein. Porto Alegre: UFRGS, 1995. 167f. (Mestrado em Educação).

Essa distribuição desigual, que provavelmente ocorra na escola pela má distribuição de imagens, de possibilidades de conhecimentos e de recursos¹⁴, pode ser influenciada pelo que ocorre fora da escola. Bernstein questiona a respeito: “Como a escola tenta afrontar os problemas exteriores da ordem, da justiça e dos conflitos sociais?” (1998, p.27). Faz interlocução com Bourdieu, que explica como a escola soluciona tal questão, “apresentando-se como neutra, com a pretensão de que sua hierarquia interna se baseia em princípios diferentes dos que sustentam a hierarquia exterior a escola” (1998 p.27). Assim, a escola mascara o modo das relações de poder exterior a ela e “produz as hierarquias de conhecimento, possibilidade e valor no interior da mesma”, o que, para Bourdieu, representa a *violência simbólica*, isto é, a escola não é neutra, e os grupos sociais, como, por exemplo, os que expressam o poder familiar, material e discursivo, utilizam esse conhecimento para ampliar o progresso pedagógico de seus filhos.

Essa falta de conexão entre o interior e o exterior da escola, para Bernstein, é uma espécie de “discurso mitológico”, representa a tentativa da escola em incorporar parte da ideologia que legitima a organização política da sociedade no contexto escolar, buscando reduzir e conter os conflitos externos que influenciam o interior da escola. Assim, a escola busca “compartilhar com todos os grupos seus aspectos comuns, sua aparente interdependência”. Denomina este discurso de “horizontal” explicando que todas as escolas se esforçam para criar “solidariedades horizontais” entre professores e alunos, independentemente das ideologias políticas e da organização social da sociedade. Infere-se que a escola trata de produzir uma “consciência nacional unida, integrada e aparentemente comum”, por um lado, e, por outro, de “neutralizar hierarquias nela presentes, como classe social, religião, raça, gênero, obtendo o discurso vertical” (1998, p. 28).

¹⁴ BERNSTEIN, (2000) nos permite compreender que os princípios distributivos (de imagens, de possibilidade de conhecimento e de recursos) privilegiam certas categorias em detrimento de outras o que impede aos atores desfrutarem dos direitos pedagógicos da escola.

Finalizamos este capítulo argumentando que a compreensão sobre o conceito de democracia que hoje subjaz aos discursos e às práticas pedagógicas no contexto da educação é, portanto, um dilema. Requer-se, um esforço para que a presença da democracia na educação seja mais bem compreendida e não represente, apenas, “fazer melhor o mesmo”, no sentido de não mudar o rumo de melhores condições e melhor qualificação da organização escolar, mas, sim, “radicalizar nos discursos e práticas pedagógicas” afirmando o que desejariam realizar como experiências no processo democrático.

2. O DISCURSO PEDAGÓGICO E A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: currículo, pedagogia e avaliação

Quando da pesquisa no curso de mestrado (1995), buscamos compreender em Basil Bernstein (1990) a concepção de educação que o autor utiliza ao explicar a estruturação social do discurso pedagógico e das formas de sua transmissão e aquisição. O autor enfatiza que, ao examinar diferentes sistemas educacionais europeus, constatou que são construções imensamente homogêneas e que evidenciam uma lógica interna independentemente da ideologia dominante transmitida por eles. A preocupação de Bernstein é com o meio de reprodução, isto é, com o mecanismo interno que possibilita a comunicação pedagógica. Para o autor, a lógica interna de qualquer prática pedagógica “pode ser compreendida como um condutor”, isto é, além de conduzir, transportar algo, “os conteúdos”, há uma forma de transportar, que é o que se privilegia no processo; Bernstein denomina esse processo de “um dispositivo humano”, que tanto reproduz quanto produz a cultura humana (1996, p. 94). Por isso, o conceito de educação é amplo e complexo, indo além da crença de que seja apenas um discurso utilizado pelo poder, como é apresentado pela teoria da reprodução cultural, derivada dos estudos de Bourdieu e Passeron (1976) e de seus seguidores.

Ao abordar a educação, de modo a contrapor-se às concepções que a encaram como mero transmissor de poder, o autor apresenta o "dispositivo pedagógico" e a sua lógica interna, sua estruturação, sua gramática, independentemente das mensagens transmitidas. Questiona também os mecanismos constitutivos dos discursos pedagógicos, que, segundo ele, até então, não foram devidamente compreendidos (BERNSTEIN, 1996, p.253).

Bernstein (1996) parte do posicionamento de que o discurso pedagógico é uma forma especializada de comunicação e questiona os que defendem que seja apenas um dispositivo de transmissão de alguma outra coisa na escola, como, por exemplo, das relações de classe, das relações patriarcais, das relações de gênero, religião, raça. O autor admite a influência de Foucault na perspectiva que adota, mas ressalta que as respectivas teorias, a de Foucault e a sua, "são muito distintas" (BERNSTEIN 1990, p.168; 1996, p. 230).

Assim a teoria de Bernstein "vincula as práticas discursivas com o exercício do poder", indicando a base para o exame das implicações das relações pedagógicas na escola, e vai além, isto é, relaciona "o poder, o conhecimento e a consciência" a partir das posições dos indivíduos na estrutura escolar e na respectiva "voz"¹⁵. Segundo Bernstein,

[O] os discursos da educação são analisados por sua capacidade para reproduzir relações dominantes/dominadas que, embora externas ao discurso, penetram as relações sociais, os meios de transmissão e a avaliação do discurso pedagógico. Considera-se, freqüentemente, que a voz da classe operária é a voz ausente do discurso pedagógico, mas argumentaremos aqui que o que está ausente do discurso pedagógico é a sua própria voz (1996, p. 229).

Nesse sentido, nossa compreensão de educação deve ser ampliada por ser um mecanismo superpoderoso que não só influencia pelo que transmite, mas pelo "como" transmite. O que parece não ter voz, o

¹⁵ Voz, na teoria de Bernstein (DIAZ, 1989, p. 354), indica uma relação direta, essencial e absoluta com o poder. A voz do sujeito provém de sua posição de maior/menor poder numa dada estrutura social. Assim Diaz (1989) interpreta o sentido que Bernstein dá ao termo "voz". Segundo Diaz, a relação parte da "voz do poder à voz do sujeito".

mecanismo transmissor, está atrelado e subjacente aos interesses do poder e precisa ser compreendido se quisermos realizar alguma mudança. As três regras formais que regem as combinações que fazemos ao falar ou escrever, consideradas “como ordenamentos internos do dispositivo pedagógico, e que pensamos ser a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura”, estão hierarquicamente relacionadas: as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras de avaliação, sendo que a primeira regula a segunda e esta, a terceira (BERNSTEIN, 1996, p. 254). O autor explica a seguir sua teoria, explicitando como elas se articulam.

2.1 REGRAS DISTRIBUTIVAS

As regras que definem o dispositivo pedagógico distribuem diferentes formas de consciência a diferentes grupos. Como isso se dá? As regras distributivas estabelecem o que é "impensável" ou, ainda, o "impensado" para sujeitos em posições subalternas, isto é, o que deve ser produzido, tornado possível através do "mundo das abstrações" por e para certos grupos sociais que têm uma consciência de acordo com as regulações para estas possibilidades. O "pensável" é estabelecido por alguns para os outros; trata-se do conhecimento que é/pode ser reproduzido. Nos estudos de Bernstein, explicita-se, assim, como “se constrói uma relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções” (1996, p. 254).

Diaz (1989, p. 253), interlocutor e estudioso da teoria de Bernstein, contribui argumentando que a regra distributiva "compreende a classificação e a limitação dos processos de conhecimento a partir da posição de sistemas significantes de poder". Nesse sentido, há o entendimento de que é "nos estratos superiores dos sistemas educacionais" que se efetiva a produção dos discursos pedagógicos e é onde estes são controlados. Isso não quer dizer que só nesse meio que há controle direto, total, sobre tais discursos, haja vista também a

importância das fundações e dos institutos de pesquisa especializados em diferentes áreas do conhecimento. Sem dúvida, quem ocupa posições nos estratos superiores da estrutura educacional tem um "lugar legítimo". Bernstein esclarece que o impensável, o que ainda está "por pensar-se," encontra na relação com o pensável uma "lacuna" discursiva potencial, um espaço possibilitador de novas alternativas prováveis da relação entre o material e o imaterial. O autor complementa afirmando que

em todas as sociedades existem pelo menos duas classes básicas de conhecimento: o esotérico e o mundano; o conhecimento do outro e a alteridade do conhecimento; o conhecimento do como é, do possível, em contraste com a possibilidade do impossível (BERNSTEIN, 1996, p. 255).

Esse espaço é o ponto de encontro entre o "conhecido /desconhecido", a "coerência/ incoerência", a "ordem/ desordem," em que fronteiras podem ser mais controladas ou menos vigiadas pela distribuição de poder, através das relações sociais que criam, mantêm e legitimam.

Em sociedades não letradas, de pequena escala, com uma divisão simples de trabalho [...], a divisão entre o pensável e o impensável, a prática de sua gestão, eram efetuadas pelo sistema religioso, seus agentes e suas práticas (1966, p. 255).

Compreendemos, portanto, que o impensável, em parte, é controlado pelos níveis superiores do sistema educacional, ligado à produção do discurso, e o pensável, pelos níveis inferiores desse sistema, ligados à reprodução do discurso.

Prosseguindo nas argumentações, Bernstein (1996) acrescenta que as regras distributivas regulam "quem" pode pensar o impensável, produzindo o conhecimento legítimo, e "os que" deverão reproduzir esse conhecimento. O espaço da produção é "considerado benéfico e perigoso, simultaneamente", sendo, por isso, controlado e vigiado pelos sistemas de poder, que distribuem a realização dessas possibilidades de produção e reprodução do discurso educacional para diferentes grupos (1996, p. 257). O autor enfatiza que as regras distributivas

[...] marcam e distribuem quem pode transmitir o quê a quem, e sob quais condições e, ao fazê-lo, tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo, então o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados (BERNSTEIN, 1996, P. 258).

A produção do conhecimento, portanto, para ser legitimada, deve submeter-se à aprovação dos sistemas que estabelecem critérios de validação. As regras distributivas emanam do poder que regula e controla a produção de conhecimentos, a pesquisa. No sistema de ensino brasileiro, o controle sobre a pesquisa é realizado através das agências de fomento de pesquisas oficiais dos estados e da união bem como de Fundações, Programas e Centros de pesquisas públicas, particulares e não governamentais. Em termos de escolas, atualmente no Brasil, o controle sobre o conhecimento é realizado através dos chamados “provões do MEC”, SAEB/MEC.¹⁶

Podemos refletir sobre as possibilidades alternativas, tanto por parte dos alunos como dos professores, no sentido de desvelar, em nível de escola/sala de aula, novas formas de aprendizagem, ou modos de alterar planejamentos ou conteúdos. A época é de mudanças rápidas que colocam, a cada momento, exigências para a sociedade como um todo e novas atribuições em áreas de atuação específica, relacionadas com a escola/sala de aula (como a educação pré-escolar, a de jovens e adultos, a de crianças de rua, a da terceira idade, a de atendentes sociais, a de trabalhadores, a de indígenas, a de presidiários e tantas outras). Some-se a isso a interferência do processo tecnológico, que se constitui hoje como uma exigência nas escolas e na sociedade em geral, inclusive nas famílias. Entendemos ser possível partir da investigação de como se estabelecem formas de organização da escola/sala de aula e formas de

¹⁶ Na educação básica uma forma de controle é realizada pelo SAEB/MEC, que aplica provas anuais em algumas séries, realizando, assim, uma amostragem do desempenho da aprendizagem nacional nesse nível de escolaridade. Já, no ensino superior, este controle é realizado através dos exames nacionais de cursos, com o “Provão” do MEC realizado pelos alunos concluintes de cada curso. Esse sistema ainda se encontra em fase de implantação em 2002.

como esses ambientes se estruturam, o que transmitem, ou o que definem como discurso democrático no ensino e práticas pedagógicas.

2.2 REGRAS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Para Bernstein, (1996, p. 258) o discurso pedagógico pode ser definido como “as regras para embutir e relacionar dois discursos”, sendo um discurso de competência (habilidades, destrezas, saber fazer) num discurso de ordem social, privilegiando-se o segundo. O autor chama esses discursos de instrucional (o de competências, habilidades, saber fazer) e regulador (o que cria a ordem, a relação e a identidade, ou seja, hábitos, atitudes e valores), representados da seguinte forma: DI/DR onde a “barra” significa “embutido”. Afirmar Bernstein que “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (1996, p. 259).

Assim, o discurso pedagógico possibilita a circulação de outros discursos das diferentes áreas de conhecimento, apropriando-se deles. Por isso, o discurso parece não ter discurso próprio, mas, sim, um mecanismo condutor dos discursos que realiza. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Diaz (1989, p. 360), ao analisar as regras recontextualizadoras de Bernstein, enfatiza que, na recontextualização, os “significados transformam-se em outros signos, atuam como significados de si mesmos, alheios aos significados dos quais são signos, apoiando-se na idéia de que nada ocorreu no significado pedagógico”. O que chama a atenção neste autor é “como a mutação no discurso passa desapercibida no contexto escolar e como gera novos modos de pensar que legitimam a retradução dos discursos”. Aparentemente se “conserva o sentido”, quando, na verdade, “se transforma o sentido”. Por isso, Diaz (1989, p. 361) analisa o discurso pedagógico como “alienante”, por não permitir ao

sujeito estabelecer "as distâncias existentes entre o discurso pedagógico (como imaginário) e o discurso originário (como real)".

O discurso pedagógico é um "significante de outros discursos", uma "substituição significativa dos discursos que significa ou que recontextualiza". O sujeito do discurso pedagógico é "um sujeito fechado, delimitado e circunscrito às vozes predicativas do imaginário" (DIAZ, 1989, p. 360-361).

Bernstein explica que "o princípio de recontextualização, necessariamente, cria sujeitos imaginários ou indivíduos ou discursos imaginários. E, assim, por que pode fazer isto, estes discursos podem converter-se no espaço para o ideológico" (1996, p. 259).

A ideologia presente no discurso pedagógico depende dos contextos onde se realizam os discursos, construídos "por um princípio recontextualizador" (BERNSTEIN, 1990, p.189). Diz ainda o autor: "o princípio recontextualizador se apropria, recoloca, reenfoca e relaciona seletivamente outros discursos para construir suas próprias ordens e seus próprios ordenamentos" (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Dessa forma, o discurso pedagógico "não pode identificar-se" com qualquer discurso que recontextualiza, tendo em vista que não possui um discurso "de si mesmo", a não ser a posição de "discurso recontextualizador". "Nesse processo de deslocação e de recolocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária" (BERNSTEIN, 1996, p. 259)

Como exemplo, podemos lembrar que, antes de iniciar qualquer atividade em sala de aula com os alunos, o professor especifica como ela deverá ser realizada, com o que se relaciona e para que serve. O aluno precisa seguir as regras específicas do professor para que o trabalho seja validado. Dessa forma, nas ordenações intrínsecas do discurso instrucional está o discurso regulador, a partir do qual se espera

determinado comportamento do aluno, em face do discurso instrucional levado a efeito. Outrossim, as regras, ou a também chamada “ordem moral” do discurso regulador, de igual forma, estão sujeitas a um princípio de recontextualização, isto é, estão sujeitas aos recortes selecionados e considerados relevantes num determinado contexto. Podem estar contidas no regimento escolar, na proposta político-pedagógica da escola, ou serem selecionadas a partir das experiências do próprio professor com base na experiência, na ideologia e identidade.

Bernstein apresenta alguns exemplos, como a transmissão-aquisição que se dá no componente curricular física na escola secundária, considerando-a deslocada de seu campo original de produção. O autor argumenta que as relações sociais e de produção da física em seu campo de produção (local onde se produz a física) são de tal complexidade que é "impossível derivar delas" a física que se ensina nas escolas. Aqui, ela depende de regras de seleção, de seqüência, de ritmo e, ainda, de relações com outras disciplinas que não derivam da lógica interna da física, pois representam atividades do campo de recontextualização. Enfatiza o autor que "as regras de reprodução da física são fatos sociais e não [apenas] fatos lógicos" (BERNSTEIN, 1996, p. 260-261).

Tal como na disciplina de física, outros exemplos podem ser tomados, como os relativos aos campos da matemática, das ciências, do desenho. Assim, todos os discursos pedagógicos, necessitam ser recontextualizados, obedecendo a uma hierarquia, uma seqüência e ritmo, de acordo com o tempo, a idade e o contexto específicos. Num novo enfoque, as novas estruturas nada têm a ver com o "lugar da sua produção" Portanto, muitos conteúdos curriculares não apresentam a lógica de sua produção original enquanto conhecimento que envolve muitos conceitos para ser compreendido. O recorte e a transformação do conhecimento original em conhecimentos escolares específicos fragmentam os discursos para determinada idade/série/contexto,

transformando-os e deixando-os irreconhecíveis quando comparados com sua forma original (1996, p. 260-261).

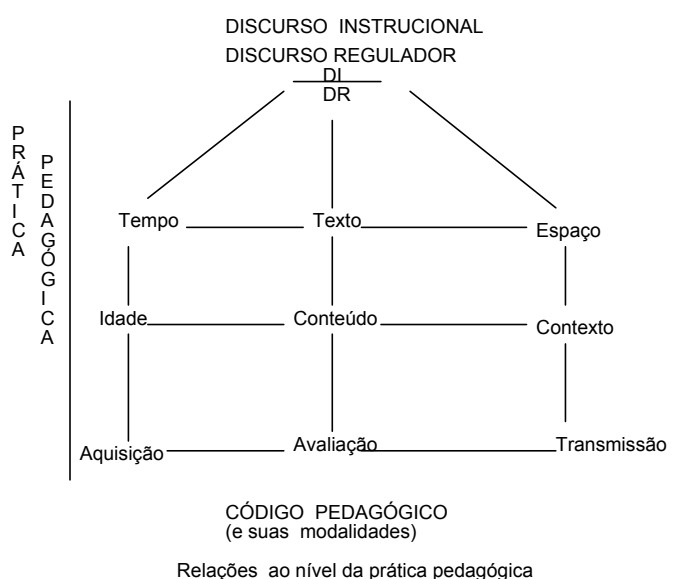
2.3 REGRAS DE AVALIAÇÃO

As regras de avaliação são apresentadas através de um esquema no qual Bernstein (1996) mostra os princípios fundamentais de ordenamento de qualquer discurso pedagógico. O autor, ao apresentar em um quadro (a seguir) o seu pensamento, explica:

Num nível mais abstrato, o princípio recontextualizador que, seletivamente, cria o DI/DR, produz uma especialização do tempo, do texto (ou de equivalente metafórico), do espaço e das condições da inter-relação (Bernstein, 1996, p. 263).

O autor demonstra que a chave para a prática pedagógica está relacionada com a avaliação contínua. Para isso, utiliza um quadro em que apresentam de forma esquemática suas idéias.

QUADRO 2



Toda prática pedagógica destinada a um adquirente leva em conta a dimensão tempo ao considerar a idade deste adquirente. As práticas são definidas em séries, (pré, 1ª, 2ª, 3ª...). Considera-se, para essa

definição, a duração da prática: em geral, dividida em semestres. O texto, por sua vez, transforma-se em conteúdo didaticamente assimilável que vai ser adequado às características da idade. O espaço (no caso a escola) constitui-se no contexto, o lugar onde se realiza a "prática pedagógica legítima", marcando as fronteiras "entre o que pode e o que não pode ser um espaço pedagógico legítimo". Assim, pode-se entender que "a idade se transforma em aquisição. O conteúdo se transforma em avaliação. O contexto se transforma em transmissão". Todo processo centra-se no resultado: avaliação (BERNSTEIN, 1966, p. 262-263).

Resumindo

O dispositivo pedagógico é como uma gramática que regula as relações dentro e entre os três níveis expostos no quadro anterior. Os espaços pedagógicos (escola, sala de aula, áreas de recreação) são organizados de acordo com os princípios do discurso pedagógico e as teorias de instrução subjacentes que podem privilegiar as relações do discurso pedagógico, denominando-se, então, "teorias orientadas para a lógica da transmissão" ou, ao contrário, podem privilegiar as competências do aquisidor, intitulando-se "teorias orientadas para a lógica da aquisição" (BERNSTEIN, 1996, p. 263-264).

Em visita a uma instituição educacional, pode-se observar, por exemplo, a ideologia ou os princípios teóricos adotados pela entidade, que estão implícitos ou explícitos nos murais, nas grades, nas interdições dos espaços do prédio, na forma de recepção. Aspectos como esses são expressões de valores simbólicos e constituem o texto a ser analisado em suas relações tempo/idade e espaço/contexto. Esse conhecimento a ser transmitido, de modo recontextualizado, gera uma forma nova, diferente daquele conhecimento originado na esfera científica ou daquele originado no campo das artes e ofícios.

Ainda que as práticas pedagógicas contenham as ordenações das regras do aparelho pedagógico, não quer dizer que essas práticas

reproduzam o discurso pedagógico, ou que o professor transmita pura e simplesmente o que é pretendido num dado contexto escolar/social. Pode ocorrer que ele não seja capaz ou, até mesmo, nem queira transmitir o código esperado de transmissão (BERNSTEIN, 1966, p. 268). Esse espaço de reconhecimento da relevância do discurso oficial legítimo ou o do discurso da resistência a ele, considerado ilegítimo, pode proporcionar o exercício da autonomia, da flexibilização e da democracia, o que, provavelmente, gera insegurança frente ao novo posicionamento. No entanto, cabe ao professor, ensinante, e ao aluno, adquirente, forjarem tais espaços significativos no contexto da cultura local a partir da compreensão da relevância de seu posicionamento na sociedade.

O dispositivo pedagógico é considerado a "condição para a produção, a reprodução e a transformação da cultura". Bernstein (1996, p. 264) afirma que não percebe outra forma de conseguir aquisição pedagógica que não seja através de um dispositivo desta natureza e reafirma que o dispositivo pedagógico é o mecanismo que estabelece a relação entre poder, conhecimento e consciência, através das regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. Essas relações de poder, no entanto, legitimam e mantêm as relações de controle e as relações comunicativas;¹⁷ sendo "um instrumento simbólico de medida para a consciência" ao criar seletivamente, ao posicionar e ao opor os sujeitos pedagógicos (BERNSTEIN, 1996, p. 264).

Entendemos que as relações democráticas na educação podem se estabelecer em contextos escolares diversificados, com fronteiras mais tênues ou mais fortes, ao se compreender como o poder se apossa do conhecimento para formar tipos de consciência, via escola. Espaços que parecem ser democráticos, de fato, podem significar, apenas, mais um caminho para a submissão. É necessário, segundo Bernstein (1996, p. 280), escutar a voz que realmente fala. Este modo de interação entre

¹⁷ A teoria de Bernstein (1996, p. 65-72) utiliza os conceitos de classificação e enquadramento para analisar a distribuição de poder e o controle nas relações sociais. Emprega o conceito de enquadramento para indicar os princípios de comunicação indicadores do grau de interlocução entre os atores. Esses conceitos serão objeto de estudo e análise a seguir.

ensinante e aprendente representa o espaço para as posições ideológicas, sendo também o espaço da formação de opinião.

O acesso ao conhecimento é, portanto, vigiado pelo poder vigente e definido para alguns. Os outros têm acesso apenas a discursos recontextualizados. Essa estrutura parece fazer parte da constituição da sociedade mesmo, na medida em que os sistemas de educação, em geral, apresentam uma incrível homogeneidade na sua forma de organização, segundo Bernstein (1996, p. 280-281).

Finalmente, acrescentamos em nosso estudo sobre a democracia que pratica a escola a necessidade de compreensão mais densa do complexo processo de educação escolar, quer seja como prática recontextualizadora para a busca do conhecimento, da inclusão e da participação, quer seja como a compreensão dos discursos da família, da comunidade, do grupo de colegas do adquirente, e de tantos outros mais que estão presentes no cotidiano escolar .

2.4. CONCEPÇÃO DE CÓDIGOS

Na busca de resposta à questão sobre que democracia pratica a escola, necessitamos compreender como a instituição realiza o discurso e a prática pedagógica, como ela se organiza, o que revela e o que se esforça para ocultar. Muitas realizações pedagógicas surpreendem pela criatividade, pela inovação com que aparecem ou desaparecem no ambiente escolar, sem que se compreenda o significado dos rituais escolares ou o próprio currículo oculto, os acontecimentos que povoam a escola projetando imagens que a caracterizam e que a identificam. Bernstein (1998, p. 35) trata dos códigos pedagógicos e de suas modalidades práticas. Esses estudos já foram abordados por nós por ocasião do mestrado (1995), mas precisam ser retomados, em parte, nesta investigação.

A preocupação com os códigos origina-se da idéia de que

as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas características de comunicação, que transmitem códigos dominantes e dominados, e que esses códigos posicionam de forma diferenciada aos sujeitos no processo de aquisição dos mesmos (BERNSTEIN, 1990, p. 25-26).

A discussão gira em torno da relação entre diferentes níveis socioeconômicos com a linguagem e a aprendizagem. A questão é como os códigos regulados pela classe social "posicionam os sujeitos, com respeito às formas de comunicação dominantes e dominadas e às relações entre elas". Bernstein (1990, p.26) refere que, "nesse processo de posicionamento, a ideologia se constitui", sendo "inerente às formas de relação e as regula". Portanto, "a ideologia não é um conteúdo em si mesmo", mas se constitui em "uma forma de relação para levar à prática alguns conteúdos". É ideológico, por exemplo, considerar o aluno de classe menos favorecida economicamente como portador de carências generalizadas (afetiva, intelectual, moral). É ideológico indicar a pobreza como resultado de quem não trabalha, que a indisciplina do aluno na escola é decorrente de "má educação em casa", ou, ainda, que na escola "todos são iguais".

As mensagens ditas e não ditas podem ser examinadas com base num modelo teórico que fornece subsídios na análise da organização escolar. Por isso, Bernstein propõe princípios de descrição das instâncias pedagógicas, dos discursos e práticas, pois entende que a educação é portadora de relações de poder externos a ela (1998 p. 36). Os significados relevantes manifestam-se nas instituições escolares na forma de práticas de discurso, de práticas de transmissão e de práticas organizacionais.

Explicitando, todos os códigos são "adquiridos através das interações", a partir da fala, dos gestos, dos silêncios, das distâncias. Os códigos são, pois, formas de selecionar e de integrar o que é

significativo, relevante, a partir das "regras de reconhecimento".¹⁸ O que tem valor, o que é aceito, tem a ver com o poder que condiciona a aquisição do código. Ao selecionar o que é significativo, relevante, legítimo, subentende-se a existência de significados ilegítimos, como, por exemplo, quando se argumenta: "isso não se pode dizer" ou "isso não é amável". O explicitar dos significados através da comunicação revela a **relação** entre os contextos familiar e escolar. Segundo Bernstein (1990 p.107), "o código é um regulador das relações **entre** contextos e, através dessa relação, regulador das relações **dentro** dos mesmos".

Dentro do grupo familiar, a forma de classificação e de explicitação de valores e significados manifesta-se a partir do reconhecimento como forma de pensar, sentir e agir. Tais explicitações se revelam, por exemplo, no modo como é organizado o espaço físico no lar: se, com várias portas — limites fortes ou com espaços amplos, divididos simbolicamente — limites tênues; porém, a classificação também está presente na forma de distribuição dos objetos, na forma de as pessoas se vestirem, de selecionarem os alimentos, de distribuírem competências a cada membro da família e em todos os aspectos que envolvem a vida cotidiana no lar, inclusive no modo como a escola é vista no contexto familiar. Acrescentem-se a vizinhança e os amigos da rua, que ajudam a compor um quadro de significados relevantes, anteriores à experiência na escola. Na instituição escolar, o contexto revela-se por relações **dentro e fora**, através da forma de classificação de categorias, tais como discursos, transmissores e adquirentes. A forma dessas relações é a de trabalho e, quando fortemente classificadas, mantêm a identidade e a voz de cada um. Caso contrário, quando classificadas de modo tênue, perde-se a identidade e busca-se uma nova voz. A *classificação* relaciona-se com o poder, e o *controle* se faz através da comunicação. Bernstein (1990, p.105) assim se manifesta referindo-se à classificação:

¹⁸ Regras de reconhecimento, para Bernstein (1996, 30) têm por base o poder que se percebe tacitamente, reconhecendo o que é igual e o que é diferente, atribuindo-se aos significados reconhecidos maior ou menor relevância. "As regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto".

Utilizamos o conceito de classificação para definir o princípio de uma divisão social de trabalho. Assim, a classificação forte (C+) se refere a posições/categorias de uma divisão social de trabalho com forte isolamento entre elas, enquanto que a classificação tênue (C-) se refere a posições/categorias em que o isolamento é muito mais limitado e, em consequência, cada posição/categoria é menos especializada.

O autor discute que, para mudar um princípio de classificação de forte para fraco, necessariamente se deverá mudar o modo do isolamento entre as categorias, abrandando-os, o que permitirá o questionamento, a partir dessa mudança, das relações de poder que asseguram esse tipo de isolamento. O poder tentará restaurar esse isolamento e o princípio de classificação alterado. Bernstein então argumenta:

Portanto, a distribuição de poder se sustenta essencialmente através da manutenção do grau apropriado de isolamento entre as categorias da divisão social de trabalho que legitima (1990, p.105).

O isolamento entre as categorias contribui para a ordem social estável no nível da agência e do agente e, dessa forma, "suprime as contradições, divisões e dilemas inerentes ao princípio de classificação". O "valor da classificação (C+/C-)" define a "voz" da categoria, mantendo a voz legítima de cada uma, no primeiro caso, ou buscando uma nova voz, no segundo, legitimando, inclusive, a mistura de categorias.

Aplicando essa conceituação para a escola, podemos dar alguns exemplos de professores que nela necessitam assumir funções diversificadas para as quais não foram preparados, como as de diretor, de coordenador de turno, de presidente de conselhos escolares, e assim por diante. Nessas situações, o professor perde sua referência profissional, trocando o cargo de professor de matemática, por exemplo, pela função de diretor de escola. Outra voz identifica o professor neste momento. Quando retomar a sua função inicial, ocorre nova ruptura, assumindo uma nova identidade. Assim, a classificação forte indica a **voz** de todos os professores de determinada disciplina curricular, isto é, a voz indica o tipo de competência que se espera dos professores em cada função. Especificamente, mesmo que cada um tenha suas experiências

únicas, o que se espera de cada categoria é sua mensagem legítima, sua voz. Por exemplo: espera-se do professor da disciplina de educação física que ele atue valorizando a saúde corporal, o esporte, os jogos, a disciplina. Mas espera-se de um professor de língua portuguesa que se ocupe da leitura, de escrita, de literatura, de poesia, enfim, que compreenda e realize práticas pedagógicas de acordo com sua área de conhecimento.

Bernstein enfatiza que, na relação pedagógica, o controle é localizado mais próximo do transmissor ou do adquirente, quando da seleção de critérios legítimos da comunicação, isto é, quando os conteúdos são selecionados, organizados, quando a seqüência e o ritmo são instituídos. Tais princípios de controle regulam as regras de realização social, isto é, as práticas de transmissão de conhecimento. Aqui o autor explicita outro conceito, o de enquadramento, (1990, p.105) explica:

Utilizamos o conceito de enquadramento para referir-nos à localização do controle sobre as regras de comunicação. Assim, um enquadramento forte (E+) situa o controle no transmissor, enquanto que o enquadramento fraco (E-) põe o controle mais próximo do adquirente.(1990 p. 105).

O enquadramento regula, então, a forma da mensagem legítima, tal como a classificação já citada define a voz de uma categoria. O autor acrescenta:

O poder e o controle se transformam em regras de comunicação e interpretação legítimas, através da aquisição de valores de classificação e enquadramento. Também se adquirem o desafio e a oposição (BERNSTEIN, 1990, p.105).

Na escola, essa comunicação se dá basicamente em nível de professor e aluno, no sentido do que se pode, ou não, dizer ou como se diz. Nessa questão, o aluno que não conhece o código da escola terá dificuldades de nela permanecer. Existe, ainda, a possibilidade de esse aluno ser excluído pela escola. Há fatores que contribuem para a regulação dos códigos de comunicação em termos de valores, que podem

ser internos (originados dentro da própria escola/sala de aula) ou externos (do lar/comunidade). Na escola, os valores constam nos regulamentos disciplinares do regimento interno da mesma, podendo haver outros, criados em nível de sala de aula (combinados entre alunos e professor). Na sociedade, os fatores externos à escola advêm do próprio sistema de ensino, da imagem que se tem da escola na comunidade, de campanhas na mídia, e muitos outros mais.

2.5. CURRÍCULO NA ABORDAGEM DE AUTORES QUE CONSIDERAM A CONTRIBUIÇÃO DE BASIL BERNSTEIN

Prosseguindo nosso estudo sobre a democracia que pratica a escola, preocupamo-nos em compreender a organização do conhecimento pedagógico que envolve o currículo, a pedagogia e a avaliação. Primeiramente, buscamos autores que se ocupam do tema e que têm alguma aproximação com a teoria que embasa nosso estudo. Assim, apresentamos posições de diferentes pesquisadores que abordam o tema sobre o currículo e consideram, de alguma forma, os estudos de Basil Bernstein. No final do capítulo, trazemos a posição deste autor, argumentando sobre a sua relevância.

A mais recente história do currículo aponta a Nova Sociologia da Educação, que, de forma consistente, examina a questão da arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional em que os conteúdos das disciplinas formam uma grade ou janelas (grifo nosso) que separam cada área de estudos, especificamente. Considerando o currículo em suas constantes mudanças, pode-se examinar como, historicamente, foi sendo constituído. Etimologicamente, a palavra latina *scurrere*, correr, refere-se a curso (carro de corrida). Currículo é definido como um curso a ser seguido, apresentado. Essa característica de prescrição sempre acompanhou a idéia de currículo, que, segundo Goodson, “com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se” (1995, p. 31).

O que compõe o currículo denomina-se “conteúdos escolares”, contudo essa afirmação não é compartilhada no campo da educação nem representa consenso entre os docentes, pois o debate contemporâneo sobre o currículo é ainda limitado; por isso, é conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” e, ainda, que se pode “excluir a política da educação”, sem entender a complexidade do processo de aprendizagem, conforme Goodson (1995, p. 21). Para o autor, o que importa “é compreender os parâmetros anteriores à prática” e que “não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força”. Entende-se que o currículo escrito é uma forma de concretizar a escolarização enquanto ele vai se realizando em “estruturas e instituições” como roteiros oficiais. Para o autor, o conceito de currículo está em constante processo de transformação e “todo conceito progressivo de currículo (e de criação de currículo) teria que trabalhar com o currículo realizado na prática como um componente central”, constituindo o currículo ativo (GOODSON, 1995, p. 21).

Goodson explica a existência de um debate contínuo entre →currículo escrito→teoria curricular→e a prática, sugerindo que tal conflito é histórico na busca por explicitar lacunas e o que é possível relacionar, por exemplo: como o currículo escrito interpreta a teoria curricular e possibilita práticas pedagógicas escolares criativas, inteligentes e, conseqüentemente, de qualidade para o desenvolvimento da aprendizagem escolar (1995, p. 23)?

Uma questão básica é saber como o currículo é organizado. Para Goodson (1995, p. 32), que toma por base histórica as idéias de John Calvin (1509-1564),

existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. [...] ...existe a forma em que este mesmo conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular [...].

O autor, questiona sobre quem produz o conhecimento, quem o recorta, retraduz e o aplica, e como todo esse processo é realizado. Essas idéias podem ser discutidas mais amplamente a partir da teoria de Bernstein (1985, 1990, 1996, 1998), em que o autor enfoca a regra de recontextualização, já apresentada neste trabalho.

Goodson propõe a busca do “entendimento do currículo, tal como é elaborado e realizado e, como, ao longo do tempo vem sendo reformulado”. Em síntese, propõe estudos e teorias sobre a elaboração e aplicação do currículo que possam contribuir para clarificar esses temas. Consideramos as proposições de Goodson relevantes no empreendimento educacional, por virem ao encontro de nossas preocupações e, com certeza, incentivarem a reflexão dos limites metodológicos desta tese, que se constitui num estudo etnográfico, de um semestre, no ano de 2000 (1995, p. 55).

Apresentamos também alguns posicionamentos de Apple (1997), o qual examina o discurso oficial, alertando:

Embora todos tenham o direito formal de serem representados nos debates acerca do capital cultural que será declarado conhecimento legítimo e transmitido às novas gerações de estudantes – o conhecimento de que grupos, de que modo e para quem – existe ainda uma tradição seletiva na qual o conhecimento específico de apenas alguns grupos torna-se conhecimento oficial (1977, p.101).

Assim, o autor entende que a pretensa liberdade para a seleção do *corpus* de conhecimento formal que irá compor o currículo escolar “está sujeita a relações de poder que tem efeitos bastante reais”. Uma vez que o conhecimento legítimo é declarado “para todos” e “é público”, fica ao encargo de órgãos oficiais; por isso, de algum modo, “algum nível do governo é encarregado oficialmente de criar uma tradição seletiva” (APPLE, 1997, p. 101-102). Apple (1997, p. 104) comenta que Bernstein contribui para clarificar como o Estado organiza a educação a partir de suas instituições e “tenta produzir, reproduzir, distribuir e mudar os recursos simbólicos” e, segundo Bernstein (1996, p. 285), a própria consciência da sociedade.

A organização da transmissão curricular é uma arena de conflitos em cujo centro o Estado se encontra (VEIT, 1992, p. 85; APPLE, 1997, p. 103). Tais conflitos envolvem questões entre classes, gênero e raças, em que pactos e compromissos são negociados, buscando-se avanços e ganhos considerados progressistas por grupos dominantes e ou menos poderosos. Em razão disso, portanto, “o conteúdo do currículo e o processo de tomada de decisões que o cerca não podem ser simplesmente resultados de um ato de dominação” (APPLE, 1997, p. 104). Assim, explica o autor:

O “capital cultural”, declarado como conhecimento oficial, é, então, um conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um conjunto complexo de filtros e decisões políticas antes de ser declarado legítimo. Isso afeta o conhecimento que é selecionado e como este se apresenta, à medida em que é transformado para ser ensinado aos alunos nas escolas (APPLE, 1997, p. 104).

Esse processo de transformação (recontextualização) foi analisado neste trabalho com base na teoria de Bernstein (1985), especialmente quando tratamos das regras que constituem o discurso pedagógico.

Outro estudioso, Sacristán (2000), apresenta sua reflexão sobre currículo e a preocupação com a teoria e a prática:

A cultura que a escola distribui encapsulada dentro de um currículo é uma seleção característica organizada e apresentada também de forma singular. O projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum. Tais conteúdos estão organizados sob uma *forma* que se considera mais apropriada para o nível educativo ou grupo de alunos do qual se trate. A própria essência do que se entende como currículo implica a idéia de cultura “organizada” por certos critérios para a escola. Os conteúdos foram *planejados* para formar de fato um currículo escolar. Neste sentido dizemos que o currículo tem um determinado formato, uma forma como consequência da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto (2000, p. 77).

O autor, ao explicar o currículo, cita os conteúdos, os *códigos* e as práticas como componentes do mesmo. Para Sacristán (2000), os códigos “são os elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos,

os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática”. Assim como os conteúdos do currículo se destinam ao grupo de alunos, as formas curriculares afetam os professores. Os princípios que ordenam a seleção, a organização e os métodos para a transmissão utilizam códigos “que condicionam a formulação do currículo antes de sua realização”. Tais códigos são “elementos ou idéias que intervêm na seleção, ordenação, seqüência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores” (SACRISTÁN, 2000, p.75- 76). Para o autor:

o código, sob o qual se organiza o conhecimento selecionado como pertinente e valioso para formar o currículo, é parte substancial deste, enquanto condiciona a experiência que os alunos podem obter dele [...] veremos como tal código tem importantes repercussões sobre a própria estrutura e funcionamento do sistema educativo e das escolas (SACRISTÁN, 2000, p. 76).

Sacristán aproxima sua reflexão da teoria de Bernstein, afirmando que os códigos fazem parte das mensagens que são transmitidas pelos discursos pedagógicos; portanto, compreender os códigos é compreender a pedagogia que se pratica. Nessa direção, também buscamos compreender que democracia pratica a escola.

É importante observar que Sacristán (2000, p. 76) menciona a contribuição de Bernstein (1996) sobre códigos que distinguem os currículos conforme “a relação que mantém entre si os diferentes conteúdos que os formam”, isto é, “em função de barreiras e fronteiras que se estabelecem entre eles, se estão ou não isolados uns em relação aos outros”, não importando “o *status* do campo de conhecimento de que se trate”.

Prosseguindo nesta linha de pensamento, Forquin (1993, p. 85) examina as contribuições que envolvem currículo e cultura e sua relação com a teoria de Bernstein. Explica que a estruturação dos saberes escolares envolve a compreensão e o reconhecimento do currículo, da pedagogia e da avaliação como “sistemas de mensagens

que obedecem a princípios de produção e de regulação os quais podem variar segundo os contextos institucionais e sociais”. Esse fenômeno de delimitação dos saberes escolares pode ser visualizado a partir da delimitação “rigorosa ou vaga”, o que Bernstein designa como “classificação e enquadramento”.

Segundo Forquin (1993, p. 86), Bernstein utiliza as palavras inglesas “classification” e “framing” para designar, respectivamente, o que ele denomina “estrutura profunda do currículo” e “estrutura profunda da pedagogia”. Os conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein constam neste trabalho e são utilizados para a reflexão e análise dos dados sobre os saberes escolares.

Com Moreira (1998) buscamos compreender como a crise da teoria curricular crítica se faz presente no contexto atual e como o autor clarifica as contribuições de Bernstein. Moreira refere que a crise social no contexto internacional “provoca tensões no campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares”, em especial na teoria curricular crítica, entendida como a “que examina as relações entre conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla” de cunho emancipatório. O autor explica como, nas diversas partes do mundo, a crise se manifesta apontando que, no Brasil, busca-se ainda a resposta para “o que é currículo?” (1998, p. 12).

O que se constata, segundo Moreira,

é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação (1998, p. 13).

Para Moreira (1998), há estudos que expandem as análises anteriores, como os que contribuem para maior compreensão das relações entre currículo, poder e identidade social e os estudos

culturais, pois ambos representam novos aportes, que podem ser proveitosos em face da crise da teoria crítica do currículo (1998 p. 26-27). No entanto, o autor explicita que as dificuldades teóricas e práticas precisam continuar a ser enfrentadas: “Vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dúvidas se acumulam, ambigüidades se exacerbam, caminhos se multiplicam” (1998, p. 29).

Moreira acrescenta que o campo do currículo inclui as questões de conhecimento escolar e de pedagogia.

Concebendo-se pedagogia como englobando tanto o ensino como as visões sociais que o informam, como abrangendo tanto as questões do tipo ‘como’, como as questões do tipo ‘por quê’, referentes aos processos de transmissão, reprodução e produção do conhecimento [...] reforça-se a idéia de que ‘currículo e pedagogia integram um todo’, sendo isoláveis apenas para fins de análise (MOREIRA, 1995, p. 30).

Moreira (1998) assinala que Bernstein já alertara para o fato de que a discussão de questões curriculares inclui também a pedagogia e a avaliação, tal como estamos compreendendo neste trabalho. Por isso, o autor indica a teoria de Bernstein para inovar nos estudos do currículo, pedagogia e avaliação, enfatizando que esses conceitos formam um todo e assim devem ser tratados.

Quando Bernstein discute os processos de recontextualização, argumentando sobre o ideal do discurso pedagógico, não descarta a possibilidade de receber influências habermasianas, já que considera “impossível não ter sido influenciado por grandes pessoas” (1998, p. 87). Bernstein reflete, então, sobre em que momentos as teorias de Habermas e a sua se tangenciam, o que o leva a inferir sobre o que seria, para Habermas, o “ato ideal de fala”, tendo em vista as distorções inevitáveis da comunicação. Nessa mesma direção o autor se questiona tomando como base sua teoria e pergunta sobre “qual seria uma ação pedagógica ideal?” Explica que, relendo Habermas, entende que a ação ideal seria “uma ação pela qual a pedagogia

tivesse acesso rápido a sua própria pedagogia” (BERNSTEIN,1998, p. 87).

Compreendemos que o autor nos remete, nesta última afirmação, à necessidade de nos atermos à própria ação pedagógica, a quem a propõe, a como estão organizados os conteúdos para as diferentes idades e por diferentes autores. Bernstein enfatiza que esse processo deve ser explicitado primeiro, na formação de professores, e a alunos desde o início da escolarização; todos compreendendo que livros-textos são arbitrários. O autor explica, ainda, que o texto pedagógico é o texto recontextualizado, isto é, diferentes autores com diferentes posturas organizam os textos para diferentes séries e diferentes idades. A questão que permanece é:

Sob que condições conseguimos mudanças nesses textos, quais são as conseqüências das atividades no campo da recontextualização, como realizar atividades de recontextualização e como estas atividades em si são geradas por forças situadas fora desse campo. Utilizando isso como base, diria que uma ação pedagógica ideal seria uma ação através da qual os estudantes estão conscientes desde o princípio de sua própria pedagogia (BERNSTEIN, 1998, p. 87).

É preciso, pois, compreender a importância da reflexão, dos atos da fala num processo argumentativo, objetivando construir sujeitos que pensam e agem em contextos concretos, sujeitos racionalmente competentes, propositivos, construtores de seu próprio conhecimento. Bernstein (1998, p. 26) argumenta que a escola reflete como um espelho o seu interior, mais precisamente, sua ideologia e seus princípios. Problematiza-se, no entanto, como tais imagens são representadas na prática escolar cotidiana? A organização da escola inclui em seus princípios distributivos, suas hierarquias discursivas internas, que refletem as hierarquias sociais externas. O discurso de valor que opera na escola representa uma forma de *controle social*, segundo o autor. Assim, pode-se questionar se é possível aos sujeitos participar de seu próprio processo de *crescimento* de forma significativa, racional, criativa.

Apresentamos, ainda, importante estudo de Maria Helena Degani Veit (1991), que busca identificar perspectivas e práticas dos professores em processos de alfabetização bem-sucedidos em escola estadual da periferia de Porto Alegre. Entre as categorias de análise, no estudo, a autora utiliza os conceitos de classificação e enquadramento do conhecimento educacional tomando como suporte teórico Bernstein. Veit (1991) examina “as relações que se estabelecem em sala de aula favorecendo ou obstaculizando o processo de alfabetização de cerca de oitenta crianças” e constata como, em sala de aula de crianças faveladas, alunos aprendem a ler, sejam eles repetentes ou que pela primeira vez freqüentam a escola. Para a autora, os fatores influentes no sucesso do ensino na alfabetização foram:

(a) a competência dos professores; (b) sua crença na educação como essencial para a melhoria do nível de vida dos habitantes do bairro pobre; (c) o estabelecimento de um “relacionamento-nós”¹⁹ onde os professores assumem a responsabilidade pelo aprendizado de cada aluno e rejeitam a categorização rígida do fracasso escolar (VEIT, 1991, p. i).

O estudo motiva a que mais trabalhos desta natureza sejam realizados, oferecendo elementos para a compreensão da realidade complexa da escola/sala de aula voltada para populações de periferia urbana. Por isso, utilizo neste trabalho a contribuição mencionada²⁰.

Acreditamos, portanto, que compreender a realidade brasileira, no sentido de buscar uma pedagogia que possibilite a emancipação, a autonomia, a democracia para sujeitos concretos, que constroem sua cidadania via escola, implica um esforço de um debate que leve em consideração a teoria e a prática que emergem do cotidiano escolar. Bernstein (1996) argumenta que a escola reflete o seu interior, mais precisamente, sua ideologia e seus princípios. Questionamos, no

¹⁹ Segundo Veit (1991), a idéia de “relacionamentos – nós – eles” está embasada na teoria de Schütz, 1971.

²⁰ Esta tese faz parte do projeto de pesquisa “Perspectivas de ensino na educação fundamental” (inclui educação infantil e ensino fundamental) que vem embasando as dissertações de mestrado de linha de pesquisa: O sujeito e a Educação: conhecimento, linguagem e contextos na FACED/UFRGS.

entanto, como as imagens são representadas na prática cotidiana. A organização da escola inclui em seus princípios distributivos hierarquias discursivas internas que refletem as hierarquias sociais externas. O discurso de valor que opera na escola representa uma forma de controle social, segundo o autor. É possível aos sujeitos participar de seu próprio processo de crescimento de forma significativa, racional, criativa, sentindo-se incluídos pela possibilidade de seus argumentos serem ouvidos/considerados no contexto escolar. Mas, como princípio, é preciso que os professores reflitam sobre as próprias ações, como já mencionamos neste trabalho.

2.6. TIPOS DE CURRÍCULO

Atualmente, muito se tem questionado sobre o papel da escola, sobre seu processo de comunicação, sobre a diversidade de interações, a complexidade das experiências humanas, no sentido de compreender o contexto escolar. Pode-se apontar autores que realizaram importantes trabalhos buscando respostas e contribuindo para a clarificação dessa temática²¹. No entanto proponho continuar este estudo buscando compreender como Bernstein se posiciona perante a busca em saber que democracia pratica a escola, isto é, como o currículo, centro do processo de ensino e aprendizagem, está organizado.

Retornamos ao que Bernstein (1985) denomina de “códigos do conhecimento educacional”, já utilizados em nosso estudo de mestrado (1995) e presente em Bernstein (1998 p. 41-42). Faremos este estudo tomando como base as interpretações de Domingos et al. (1985), por dois motivos: a) divulgar a rede de estudiosos que ampliam, aplicam e enfatizam a relevância da teoria de Basil Bernstein e b) explicitar a

²¹ Paro (1995), Candau (2000), Popkewitz (1997), McLaren (1997), Meirieu (1998), Demo (2000), Perrenoud (1997), Zabala (1998), Fischer (1993), Cury (1992) Silva (1992), Chauí (2000), entre tantos outros.

compreensão das autoras portuguesas que aplicam a teoria em suas pesquisas.

Domingos et al. (1985) compreendem que Bernstein define uma modalidade de código denominado "o código do conhecimento educacional", considerado como um princípio modelador dos três sistemas de mensagem (currículo, pedagogia, avaliação) e que se traduz pela relação entre as forças da classificação e do enquadramento (DOMINGOS et al. 1985, p. 343).

O currículo refere-se às disciplinas e aos conhecimentos considerados válidos na escola; a pedagogia representa as teorias de instrução subjacentes às formas de transmissão do conhecimento válido, e a avaliação "define a realização válida do conhecimento por parte do aluno". Esses três sistemas de mensagem trazem implícito o código do conhecimento educacional, que assume uma forma específica, dependendo dos "princípios sociais que regulam a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional formal" (DOMINGOS et al., 1985, p. 155). O enquadramento regula e controla os princípios de comunicação (seleção, organização, seqüência, ritmo e os critérios), podendo ser tênue ou forte tal como a classificação. Se o enquadramento é forte, o transmissor controla os princípios da comunicação e, se é tênue, é como se o "adquirente a controlasse", o que "cria a ilusão" de que o controle pode ser negociado, mas nunca o é (DOMINGOS et al., 1985, p. 155). Decorrente desse posicionamento, o autor especifica dois tipos de currículo: um com estrutura de coleção e outro com estrutura de integração, que a seguir explicitamos. Bernstein parte da constatação de que

O modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Por isso, as diferenças e a mudança na organização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser uma área fundamental de interesse sociológico da educação (DOMINGOS et al., 1985, p. 149).

Bernstein, de acordo com Domingos et al., (1985) critica os estudos de socialização produzidos sobre a escola. Ela não é um lugar de processamento de pessoas, diz o autor, e o conhecimento educacional é um importante regulador da estruturação da experiência. É preciso compreender “como é que a transmissão formal do conhecimento educacional evoca, mantém e altera as formas de experiência, de identidade e de relação social” (DOMINGOS et al., 1985, p. 149).

Partindo das relações entre currículo, pedagogia e avaliação, Bernstein apresenta uma análise sobre os conceitos de classificação e enquadramento relativos ao conhecimento educacional e distingue, através das categorias “aberto e fechado”, duas estruturas diferentes de transmissão, uma **estrutura de coleção** e uma **estrutura de integração**. O autor busca alargar a análise sobre os aspectos específicos de transmissão em escolas e busca, ainda, desenvolver um conjunto de conceitos com os quais se propõe operar analiticamente diferentes níveis lógicos, analisando conjuntamente as dimensões, estrutural e interacional, de tal maneira que a mudança pudesse ser iniciada em qualquer dos níveis (DOMINGOS et al., 1985, p. 150).

“[Seria] importante que esses conceitos fossem passíveis de aplicação a uma variedade de agências de transmissão, pelo menos à família e à escola”. Esses conceitos deveriam, ainda, “lançar luz sobre a base social da comunicação”. Assim, classificação e enquadramento poderiam ser usados para análise em sala de aula, na escola e na sociedade, permitiriam, ainda, “uma análise mais ampla da tese sociolingüística, e a sua ligação com a tese da transmissão educacional” (DOMINGOS et al., 1985, p. 150).

Para examinar os tipos de currículo, parte-se da percepção de que,

em qualquer instituição educacional, existe uma organização do tempo em unidades que são preenchidas por um determinado conteúdo. A unidade é entendida como a divisão formal do tempo e o conteúdo diz respeito à forma como o período tempo é usado, ou seja, àquilo que preenche esse tempo (DOMINGOS et al., 1985, p. 151).

Assim, as unidades de tempo e de conteúdo indicam como está estruturado o currículo. Analisar o estatuto relativo de um dado conteúdo significa considerar não só o tempo que lhe é dedicado (dedica-se mais tempo a certos conteúdos do que a outros), mas também a importância que lhe é atribuída (conforme a sua natureza obrigatória ou facultativa) (DOMINGOS et al., 1985, p. 151). Por isso,

analisar a delimitação dos diferentes conteúdos – perspectiva mais importante – significa considerar a força da fronteira entre os conteúdos, isto é, se mantêm entre si uma relação *aberta*, com fronteiras esbatidas, ou uma relação *fechada*, com fronteiras bem definidas, e, portanto, perfeitamente isolados uns dos outros (DOMINGOS et al., 1985, p. 151).

O currículo é de natureza social e nada lhe é intrínseco, pois “as formas de sua transmissão são factos sociais”; por isso, “confere-se estatuto especial a alguns conteúdos e se estabelece uma relação aberta ou fechada entre eles” (DOMINGOS et al., 1985, p. 151).

A partir da forma de relação que os conteúdos de estatuto mais elevado mantêm entre si, podem definir-se dois tipos fundamentais de currículo – currículo de coleção e currículo de integração. Se os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada, o currículo diz-se de *coleção*. Se, pelo contrário, não existem limites bem definidos, mantendo os conteúdos uma relação aberta entre si, o currículo diz-se de *integração* (DOMINGOS et al., 1985, p. 151).

"Em casos extremos, poder-se-ia dizer que num currículo de coleção todos os períodos de tempo seriam marcadamente fixos e nenhum dos conteúdos seria aberto" Já, num currículo de integração, num outro extremo, "não haveria períodos fixos de tempo e todos os conteúdos seriam abertos". Evidentemente, esses são exemplos extremos, pois, "na realidade, o que se verifica são diferentes formas de coleção e vários graus de integração". Pode-se inferir que um

currículo de integração apenas existe em nível da ideologia e da teoria (DOMINGOS et al.,1985, p.151-153).

Dessa forma, as escolas se situariam em algum ponto desse *continuum*, com características de menor ou de maior isolamento. O código de coleção na escola evidencia-se, portanto, como autoritário, com fronteiras nítidas, e a forma de organização estrutural da mesma manifesta-se pelo poder e pela hierarquia explícita, com isolamento dos sujeitos, dos espaços e dos discursos, desenvolvendo identidades diferenciadas. Esse código educacional, fortemente apoiado na necessidade do saber acumulado historicamente, promove "um ensino em profundidade", pois a especialização é cada vez maior à medida que diminui o número de conteúdos fechados dentro da coleção. Surge a idéia de que "à medida que se envelhece se sabe cada vez mais de menos" (DOMINGOS et al.,1985, p.152).

Qualquer currículo de coleção está organizado à volta de temas que se mantêm numa relação fechada e envolve uma hierarquia na qual 'o último mistério do assunto' é revelado muito tardiamente na vida educacional, tomando assim a educação a forma de uma 'longa iniciação dentro desse mistério' (DOMINGOS et al., 1985, p. 152).

Esse algo sagrado, misterioso, "engrandece o significado do assunto e daqueles que o professam". Torna-se propriedade privada "com vários tipos de fronteiras simbólicas, e as pessoas que possuem esse conhecimento aparecem como detentoras de um monopólio" (DOMINGOS et al., 1985, p. 152).

A escola que assim se organiza decide pela disciplina, pela ordem didática e pela necessidade de executar o que foi planejado. O poder do aluno se reduz, bem como o do próprio professor, para atender às exigências do poder dominante. As mudanças não passam de variações localizadas (muda-se a grade curricular, a forma de expressão dos resultados da avaliação, as técnicas de ensino, por exemplo), sem nunca atingir a estrutura global do sistema educacional, uma vez que manter essa estrutura é sua forma de existir.

A modalidade das realizações de um código de integração pode considerar-se como alternativas de ação para as séries com problemas de aprendizagem: “Neste tipo de currículo, os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo”, o que favorece o debate e a compreensão dos temas em estudo (DOMINGOS et al., p. 153).

Em classes populares, nas quais a mútua ajuda e a interação são recomendáveis, o modelo do código de integração atenderia a pluralidade cultural, possibilitando uma forma de socialização para além dos resultados da educação convencional da escola, mais próximo do código de coleção. O respeito pelas singularidades dos sujeitos, numa escola embasada no código de integração, indicaria o sistema participativo como modalidade pedagógica que permite ao grupo definir o *quê* da escola/sala de aula, o *como* das suas realizações descentralizando o poder e o controle (*quem decide*) (DOMINGOS et al., 1985, p. 153).

Comparando-se os dois tipos de currículo, pode-se dizer que, num currículo de coleção, “a teoria pedagógica subjacente é didática; num currículo de integração essa teoria tende a ser auto-reguladora”, processual. Por um lado, com a coleção, “os critérios de avaliação são diferentes e definidos independentemente, de forma individual, pelos professores; com a integração, esses critérios são comuns;” por outro lado, um currículo de coleção, “sobretudo na sua forma especializada, promove um ensino em profundidade”; já, um currículo de integração “conduz a um ensino em extensão” (DOMINGOS et al., 1985, p. 153).

Constata-se que os limites rigorosos ou fracos do currículo, da pedagogia e da avaliação na escola explicitam a variação do poder e do controle dos professores e dos alunos frente à organização, à distribuição e à avaliação do conhecimento no contexto escolar, favorecendo uma gestão mais democrática ou menos democrática.

Os códigos educacionais têm, portanto, sua base, nas relações entre classificação e enquadramento, que propiciam análises sobre os componentes de poder e de controle na escola.

Não se pode esquecer que, “por detrás de uma dada classificação e de um dado enquadramento, estão as relações de poder e os princípios fundamentais de controle social”. Desse ponto de vista, o poder e o controle tomam existência real na classificação e no enquadramento, os quais geram formas distintas de relações sociais e, portanto, de comunicação e, através desta, moldam as estruturas mentais (DOMINGOS et al., 1985, p. 170).

De qualquer modo, compreendemos que características do sistema de ensino, levaram Bernstein (1996) a questionar: O que permite a similaridade dos sistemas educacionais, independentemente de ideologia e modalidade de organização em diferentes culturas? A escola mantém-se intocada em sua essência. O currículo representa espaço central para mudanças escolares, mas não parece ser percebida a potencialidade dos conhecimentos escolares explodirem em criatividade para muito mais além dos limites demarcados pelos sistemas públicos, que os indicam como “sugestão”.

3. METODOLOGIA

3.1 O TIPO DE PESQUISA

No presente estudo, buscamos orientar-nos a partir do campo das *ciências sociais*, mais especificamente do da Sociologia da Educação. Levamos em conta que, no início deste século, o modelo de ciência que tomava por base as ciências naturais passou a ser questionado. O conhecimento, no mundo contemporâneo, passa a necessitar e a valorizar mais e mais as contribuições dos estudos das ciências sociais, na medida em que se compreende que a presença do homem no planeta pode ser extinta ou seriamente prejudicada pelas ações não previsíveis do próprio homem.

Compreender e ampliar o conhecimento das possibilidades humanas implica debruçar-se, de forma rigorosa, sobre suas interações e ações, sobre idéias, indícios e argumentos ditos e não ditos no enalço das subjetividades individuais e coletivas que se desenvolvem, se transformam e se anunciam continuamente. Esses acontecimentos no olhar atento do pesquisador, do observador, são tematizados para que se interprete o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo.

Entendemos que a busca do conhecimento não se dá apenas através do modelo das ciências naturais, mas amplia-se para o

reconhecimento da contribuição das ciências sociais, o que, em termos de pesquisa, confirma a relevância da pesquisa qualitativa face à presença da pesquisa quantitativa. A abordagem qualitativa na pesquisa científica representa, neste momento histórico, a possibilidade de compreensão dos aspectos interacionais mais densos do ser humano, ator em processo, complexo, contraditório, que se constrói e renasce a cada dia. Assim, neste trabalho, seguimos a trilha dos autores Bogdan e Biklen (1994), Woods (1989) e Coulon (1995), que contribuem para que sejam realizados estudos por meio da pesquisa qualitativa.

A modalidade de pesquisa selecionada é a etnografia, que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 57), é “a tentativa de descrição de cultura ou de determinados aspectos dela”.

Os investigadores educacionais, atualmente, utilizam essa modalidade de investigação para o estudo qualitativo, inclusive os que são do campo da sociologia, aproximando os modos que conduzem a investigação e a orientação teórica subjacente ao trabalho do interacionismo simbólico (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 59-60).

Assim, a cultura pode ser descrita e explicada com base no que as pessoas fazem, no que sabem e nos comportamentos que adotam a partir do senso comum. A etnografia é, portanto, uma das modalidades que possibilitam a busca desses conhecimentos sociológicos subjacentes aos grupos sociais, como escolas, comunidades, etc. (BOGDAN E BIKLEN 1994, p. 60)

Para Woods (1986), a etnografia significa, literalmente, “descrição do modo de vida de uma raça ou grupo de indivíduos”. Tem como interesse o que fazem as pessoas, como se comportam e como interagem em seus contextos; busca desvelar as crenças, os valores, as perspectivas, as motivações e a maneira como tudo isso se desenvolve ou muda num determinado tempo ou de uma situação para outra. Trata de observar, a partir do interior de um dado grupo, suas

perspectivas, seus significados e interpretações. É preciso, pois, atentar para a linguagem e os costumes com todas as variantes, buscando penetrar nas fronteiras do grupo (WOODS 1986 p. 18).

O etnógrafo busca detalhes que estão por detrás das aparências, interpretando as condutas observadas, pois estas apresentam diferentes faces, com muita riqueza em cada uma. As habilidades etnográficas revelam-se na agudeza das observações, na fineza do ouvido, na sensibilidade emocional, na prática de encarnar os personagens estudados, na empatia, no poder de expressão e na “capacidade para contar uma história com uma estrutura subjacente”. Todas essas habilidades precisam ser cultivadas pelo pesquisador para validar os procedimentos e análises da ciência que se está buscando, sendo o mais rigoroso possível. A compreensão vai se enriquecendo à medida que o trabalho de investigação avança. Assim, pode-se dizer que “o investigador é o principal instrumento de investigação” (WOODS, 1986, p. 20-22; BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 47).

Outra característica da etnografia é que “se aprende a fazer na medida que se faz”, quer dizer, é uma busca pessoal, tanto no que diz respeito ao método a ser utilizado como ao próprio tema. Isso porque, em cada procedimento, podem-se melhorar os instrumentos da investigação e desenvolver qualidades pessoais, como a curiosidade, a intuição, a discricção, a paciência, a decisão, a memória e “a arte de escutar e observar” (WOODS, 1986, p. 23).

A contribuição de Woods na escolha da etnografia como modalidade de pesquisa deste estudo deve-se, ainda, à sua clara manifestação sobre o campo da educação: “São urgentes novas investigações etnográficas em áreas tais como a gestão de escolas, o modo como tomam as decisões, as relações internas entre as pessoas [...]” (WOODS, 1986, p.25).

Não queremos afirmar que a etnografia é exclusiva para temas específicos no campo das ciências sociais, mas, como orienta Woods, indicam-se temas como as diferenças culturais, problemas de aprendizagem, análises de acontecimentos, estudos de um aluno em particular, avaliação escolar e tantos outros, como a própria carreira do magistério. São esses trabalhos que não só gratificam o pesquisador como produzem resultados capazes de beneficiar o conhecimento pedagógico e as experiências docentes, possibilitando novas alternativas (1986, p.27-29). Justificamos, dessa forma, nossa escolha pela etnografia, na busca de compreender a democracia que pratica a escola, inserindo-nos nessa perspectiva metodológica.

Coulon enfatiza o conceito de “definição da situação” como relevante para observar como os atores definem sua vida cotidiana nas instituições em que vivem (1995, p. 19). Acrescenta que se busca “compreender como é que os indivíduos vêem, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação”, esclarecendo que tais modos de organização dos acontecimentos são socialmente construídos. Nessa perspectiva etnográfica, podemos descobrir como essa realização prática pode ser explicitada (1995, p. 20).

Com o enfoque etnográfico por nós utilizado queremos explicitar que é exatamente o cotidiano vivido nas escolas, como a aprendizagem dos estudantes, os processos escolares, as bases rotineiras das relações e comportamentos dos atores na escola, a organização da classe, a interação entre escola comunidade, o foco de nossa investigação.

Como instrumentos para a coleta de dados realizamos observação direta nas salas de aula, observação participante no ambiente escolar, conversas, estudo dos dossiês administrativos e escolares, dos resultados de testes de avaliação de alunos e entrevistas não-estruturadas.

Coletamos dados e investigamos três estabelecimentos de ensino público num município do sudoeste do estado do Paraná, com diferentes níveis de aprendizagem, de estruturas organizacionais, num período de seis meses (julho a dezembro de 2000)²².

3.2 CAMPOS DE PESQUISA

A escolha dos estabelecimentos de ensino público ocorreu com base em informações de colegas professores que atuavam nas escolas da cidade e que conheciam nosso tema de pesquisa. Foram selecionadas escolas da educação básica com diferenças quanto a níveis de ensino e tipos de estrutura. Estabelecemos como critério abranger o ensino fundamental e o médio, selecionando uma escola de 1^a a 4^a série, outra de 5^a a 8^a série do ensino fundamental e uma de ensino médio. Assim, fomos anotando endereços, telefones e agendando entrevistas para a confirmação do apoio para a investigação nas escolas (termo de consentimento livre e informado, anexo a esta tese). Após os contatos iniciais com os responsáveis pelos sistemas oficiais de ensino público da cidade, formalizamos a solicitação para a realização da pesquisa sobre a temática da “democracia que pratica a escola”.

Com o apoio dos estabelecimentos, buscamos organizar o trabalho iniciando pela seleção das turmas que seriam objeto de nossas observações diretas. Centramos nossa escolha em duas turmas por escola, indicadas pelas direções, tendo como critério que apresentassem diferenças entre si, visto que nosso objetivo era perceber a possibilidade da democracia, enfocando casos extremos: a “melhor turma” e a “turma mais difícil”; a melhor, neste caso, corresponderia ao critério de aproveitamento e disciplina segundo as direções; já a turma mais difícil era assim considerada, basicamente, pela indisciplina e comportamento

²²Queremos informar que o início de nosso estudo deu-se no Rio Grande do Sul. A necessidade de residirmos no estado do Paraná levou-nos a estudar este contexto educacional paranaense ampliando a questão da democracia na escola para além de uma região, numa perspectiva ampla de escola Brasileira, já que o tema é uma preocupação decorrente da própria Constituição Federal de 1988.

inadequado, e não, necessariamente, por aproveitamento (notas). A escolha das turmas pela equipe diretiva gerou um primeiro elo entre a pesquisadora e as escolas. Nosso olhar buscava examinar e compreender a democracia praticada na escola nas diferentes faixas etárias, em estruturas organizacionais específicas e em localizações geograficamente variadas em uma cidade de médio porte no Paraná.

Prevíamos também entrevistar alguns atores escolares no decorrer do estudo no semestre letivo, ação que foi deixada para o final do período porque queríamos estabelecer, primeiramente, vínculos que nos aproximassem com os interlocutores da escola na busca de objetivos comuns.

Foi necessário selecionar um número limitado de entrevistados mas que, sem comprometer a análise e organização do estudo, pudesse ser representativo e relevante. Assim, nossa proposta foi entrevistar até quatro docentes em cada uma das “duas” turmas de cada escola, três alunos, um representante de pais/mães, uma funcionária de escola, bem como toda equipe diretiva. Nossa decisão final foi entrevistar quatro docentes, os que mais haviam sido observados fosse porque coincidiam seus horários de aula com os dos momentos de observação, fosse porque trabalhavam nas turmas selecionadas com maior frequência. Os demais atores entrevistados, como alunos, funcionárias e mães de alunos, foram selecionados pela equipe diretiva de cada escola.

Para nosso registro oficial, denominamos as instituições escolares estudadas por meio de letras **A, B e C** e as turmas, por cores. Assim, nas séries iniciais do ensino fundamental, nomeamos as turmas como a **Azul e a Rosa**; nas de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, indicamos as turmas como **Vermelha e Verde** e, no ensino médio, como as turmas **Amarela e Branca**. Os alunos entrevistados em cada sala foram registrados por números; os professores, pela disciplina ou cargo que exerciam; as funcionárias, pela função e por número e as mães, como

“mãe de aluno” (não houve oportunidade de entrevistarmos pais de alunos).

Na escola **A** a turma de alunos denominada de **Azul** é considerada a melhor turma e a turma **Rosa** foi apresentada como a mais difícil. No estado do Paraná, este nível de ensino público é municipalizado, portanto, pertence ao sistema público de educação municipal. A escola abriga 15 turmas, 392 alunos, 23 profissionais e 8 funcionárias, e localiza-se num bairro limítrofe entre o centro e a periferia da cidade.

No segundo local de pesquisa, que passamos a denominar de escola B, a turma denominada **Vermelha** era a de maior dificuldade, por ser composta de alunos necessitados em avançar nos estudos e por estarem com atraso escolar, por isso denominada “turma de correção de fluxo”; a turma **Verde** foi apresentada como a melhor; ambas funcionavam no turno da tarde. Este nível de ensino público faz parte do sistema público de ensino estadual. A escola abriga 11 turmas com 308 alunos, 24 professores e 7 funcionários. Localizada em um bairro periférico da cidade, foi o campo de pesquisa mais afastado do centro da cidade.

Na terceira instituição educacional, escola **C**, a turma do ensino médio denominada **Branca** era considerada uma turma difícil e a turma **Amarela**, a melhor turma; ambas freqüentavam o turno da manhã. Esta escola é conhecida como a melhor escola pública da cidade e da região, conforme expresso pela equipe diretiva e confirmado por alguns professores que interagiram conosco durante o levantamento de dados. Localiza-se num terreno amplo, próximo ao centro da cidade; é uma escola de grande porte, abrigando 48 turmas, 1894 alunos, cujas vagas são muito disputadas na comunidade, com 108 profissionais e 18 funcionários.

3.3 AS TÉCNICAS DE PESQUISA

As técnicas de pesquisa variaram conforme nos inseríamos no campo investigado. Buscamos, primeiramente, conhecer os atores da escola, em especial os das turmas onde faríamos as observações mais intensas. Posteriormente, visitamos toda a escola, conhecendo espaços físicos e as duas salas de aula de cada escola onde permaneceríamos durante o maior tempo. Atentamos para os materiais e equipamentos dos específicos acervos escolares. Nesse momento, fizemos um breve croqui da planta de cada instituição educacional, para compreender seus espaços e a distribuição das salas e serviços. Prosseguindo, realizamos estudos sobre a documentação escolar, como a proposta político-pedagógica, os planos de ensino dos professores, as atas de reuniões, o sistema de avaliação. Após esta fase, sistematizamos nossas observações em cada escola, intensificando nossa presença em sala de aula, e acompanhamos outras atividades, seguindo o ritmo das instituições educacionais: reuniões de professores, conversas com as funcionárias, visitas à biblioteca e à salas especiais, participação em apresentações de alunos em festas da escola, desfiles, recreios, merendas, visitas de pais e mães, entradas e saídas do estabelecimento, e assim por diante.

Buscamos atentar para os discursos e para as práticas pedagógicas em cada microcontexto escolar examinado e que explicitavam indícios sobre nosso tema de pesquisa. Nosso olhar buscou orientar-se tendo como base a teoria que sustenta este estudo, isto é, buscou localizar e apreender no contexto educacional examinado os três direitos pedagógicos relacionados por Bernstein (1998): direito ao **crescimento pleno**, direito à **inclusão** e direito à **participação**, investigando os princípios distributivos tais como: distribuição de imagens, distribuição de conhecimento e recursos que possibilitam analisar as escolas e, posteriormente interpretar semelhanças e diferenças que caracterizam a democracia que pratica a escola. Os dados foram registrados no diário de campo como as observações, análises de documentos, relatos de

acontecimentos e as entrevistas, que num primeiro momento foram gravadas, com a concordância do entrevistado. Em anexo, no final deste relatório, incluímos o roteiro de trabalho realizado na investigação. As atividades podem ser resumidas ao seguinte:

- a) 29 dias na escola A com um total de 55 horas;
- b) 25 dias na escola B com um total de 50 horas;
- c) 32 dias na escola C com um total de 63 horas.

Esses dados indicam 86 presenças nas escolas num total de 168 horas de observações. Nosso trabalho envolveu, ainda, a transcrição de 43 entrevistas, que somaram 8 horas e 20 minutos de gravação e que foram transcritas em 232 páginas; após a organização, estes dados foram sumariados e utilizados no presente relatório. As entrevistas tiveram a distribuição conforme quadro a seguir:

**Distribuição das entrevistas, por escola.
QUADRO 3**

	Escola A	Escola B	Escola C
Equipe diretiva	Diretor Supervisora Orientadora educacional	Diretora Supervisora Orientadora educacional	Diretor Vice-diretor Vice-diretora Orientadora educacional
Professores	Titular– Azul Saúde e qualidade de vida - Azul Educação Física	História – Vermelha e Verde Matemática – Verde Matemática – Vermelha L.Portuguesa – Verde L.Portuguesa – Vermelha Ed. Física – Vermelha e Verde	História - Amarela Matemática - Amarela Ed. Física - Amarela
Alunos	Aluno 1 – turma Azul Aluno 2 – turma Azul Aluno 3 – turma Azul Aluno 4 – turma Azul	Aluno 1 – turma Verde Aluno 2 – turma Verde Aluno 3 – turma Verde Aluno 1 – turma Vermelha Aluno 2 – turma Vermelha Aluno 3 – turma Vermelha	Aluno 1 – turma Amarela Aluno 2 – turma Amarela Aluno 3 – turma Amarela
Mães de alunos	Mãe de aluno	Mãe de aluno	Mãe de aluno
Funcionárias	Funcionária	Funcionária - 1 Funcionária - 2 Funcionária - 3	Funcionária
Total	12	19	12

Essas ações subsidiaram a coleta, organização e a análise dos dados que foram desvelando aspectos mais próximos ou mais distantes do que Bernstein (1998) apresenta como condições para a democracia na escola.

3.4 FOCO DAS OBSERVAÇÕES

Atentamos, em nossas observações e estudos, para a dinâmica do contexto escolar e, mesmo que inicialmente o foco de nosso olhar percebesse muitas “cores”, como se fosse um caleidoscópio, aos poucos organizamos três situações específicas: 1) o aspecto físico estrutural de cada instituição de ensino, salas de aula, salas especiais (secretaria, biblioteca, sala de direção, de supervisão, cozinha, cantina, banheiros, materiais e equipamentos, os espaços de recreação, bem como entradas, saídas e recreios, tanto de alunos como de professores, espaços dos corredores, quadras de esportes, lazer, refeição; 2) os documentos, regulamentos e planos de trabalhos de cada escola, especialmente a proposta político-pedagógica em construção no decorrer do ano letivo (2002), os planos de ensino dos professores das duas turmas que estudamos em cada escola, o sistema de avaliação, o conselho de classe, atas de reuniões realizadas no estabelecimento nos últimos dois anos, discursos e práticas pedagógicas em sala de aula, disciplinas do currículo escolar, conteúdos, materiais de ensino, espaços pedagógicos na sala de aula, disposição de materiais elaborados por alunos, número de alunos, professores, funcionários por turmas e por escola; 3) relações entre sistema, direção, professores, alunos, pais e funcionários.

3.5 FOCO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas tiveram a preocupação de confirmar ou não dados e aprofundar informações sobre a democracia que pratica a escola. As perguntas foram realizadas numa seqüência dialogal, não estruturada, de modo em que o ator pudesse se manifestar livremente; as respostas foram gravadas em fita cassete, com consentimento prévio de todos os

sujeitos participantes. Os atores da entrevista, como já mencionamos, foram 10 professores das equipes diretivas, 12 professores de sala de aula, 13 alunos, 5 funcionárias e três mães de alunos, totalizando 43 pessoas.

O roteiro da entrevista buscou colher a manifestação dos atores da escola quanto a:

- democracia plena na escola com liberdade de manifestação;
- democracia nos diferentes espaços escolares;
- democracia e qualidade de ensino;
- democracia e confiança no que a escola ensina;
- democracia, avaliação escolar e sua relação com a exclusão na escola;
- motivo de escolher o estabelecimento de ensino;
- proposições de melhoria da escola;
- participação na elaboração da proposta político-pedagógica;
- modo de participação da gestão escolar.

A entrevista foi organizada atendendo à necessidade temática, sobre a qual construímos 12 questões abertas, assim distribuídas: as primeiras quatro questões buscam explicitar o direito ao crescimento pleno; as quatro seguintes apresentam a temática da exclusão na escola e as últimas quatro buscam evidenciar o processo de participação. As questões de entrevistas constam no quadro abaixo:

QUADRO 4

TEMA I -DIREITO AO CRESCIMENTO PLENO
<p>Questão 1: vamos iniciar idealizando uma escola. Como deveria ser uma escola onde todos os atores da comunidade escolar pudessem aprender?</p> <p>Questão 2: no seu ponto de vista esta escola ensina bem?</p> <p>Questão 3: com o ensino dado nesta escola podemos dizer que ela inspira confiança no futuro?</p> <p>Questão 4: sobre a idéia de aprender para crescer gostaria de deixar alguma sugestão?</p>

QUADRO 5

TEMA II – DIREITO À INCLUSÃO
Questão 1: o que você pensa sobre a avaliação da aprendizagem que é realizada na escola?
Questão 2: qual a razão da escolha por esta escola?
Questão 3: o que você melhoraria nesta escola?
Questão 4: você tem alguma sugestão a dar?

QUADRO 6

TEMA-III- DIREITO À PARTICIPAÇÃO
Questão 1: como é a proposta político-pedagógica da escola?
Questão 2: de que forma você participa da construção da proposta político-pedagógica da escola?
Questão 3: como deveria ser a gestão escolar?
Questão 4: você tem alguma informação a mais que gostaria de dar nesta entrevista?

Bernstein (1998, p. 24) expõe os pressupostos das “condições necessárias e eficazes para a democracia”, propondo, em sua teoria, a possibilidade de se avaliar a democracia na educação a partir dos “direitos pedagógicos” (direito ao crescimento pleno, à inclusão e à participação), utilizando para isso alguns princípios na investigação, das escolas. Segundo o autor, podemos analisar a existência de possibilidades e limites na ação educativa da escola comparando com o que ocorre nos sistemas educativos, examinando padrões de semelhanças e diferenças, de desigualdades e limites, utilizando a “distribuição de imagens, distribuição de conhecimentos e recursos que disponibilizam”, teoricamente já explicitados neste trabalho. O autor argumenta que a distribuição desigual dos direitos pedagógicos impede a democracia na educação, não permitindo aos professores, estudantes, pais e funcionários desfrutarem adequadamente a escola.

Seguindo essa linha teórica, realizamos a análise dos dados da investigação proposta, buscando explicitar a democracia que a escola pratica.

Realizamos a descrição e a análise dos dados nos três capítulos que seguem e que tratam das três escolas, respectivamente: a **A**, a **B** e a **C**.

QUADRO 7.

TÓPICOS DO CAPÍTULO	E N T R E V I S T A	ORIGEM DAS INFORMAÇÕES
Distribuição de imagens		Equipe diretiva
Distribuição de conhecimentos		Professores
Recursos		Equipe diretiva
Princípios distributivos: Imagens, conhecimento e recursos.		Alunos Mães de alunos Funcionárias

A utilização dos dados da equipe diretiva e dos professores foi privilegiada pelo volume de informações explícitas e diversificadas que oportunizaram. Os dados relacionados aos alunos, mães de alunos e funcionárias constituíram um item único, pelas semelhanças de seus posicionamentos.

Em seqüência aos capítulos mencionados, apresentamos os direitos pedagógicos à luz dos princípios distributivos de cada escola, e para finalizar o estudo, apresentamos (em texto conclusivo), a avaliação final da democracia que pratica a escola, embasada nos direitos pedagógicos da democracia e educação.

4 A ESCOLA DO BAIRRO

4.1 DESCREVENDO A ESCOLA A

Tivemos acesso à escola **A**²³, que também denominamos “escola do bairro”, por representar uma instituição importante no bairro onde se localiza (ensino especial, educação infantil e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental), através de convite feito pela direção. No estado do Paraná, este nível de ensino público é municipalizado, portanto, pertence ao sistema público de educação municipal.

Nosso primeiro encontro com a escola A foi numa tarde de inverno, quando a encontramos fechada com um cadeado no portão, porém, um guarda nos atendeu; informado sobre o motivo de nossa visita, permitiu-nos a entrada. Era início de período escolar vespertino. Causou-nos surpresa constatar que a escola possuía duas denominações, pintadas na fachada do prédio: uma identificando a escola A, que já mencionamos, e a outra identificando as turmas de nível maior (5ª a 8ª séries do ensino fundamental e ensino supletivo), que utilizam o mesmo prédio nos turnos matutino e noturno. O prédio da escola localiza-se em um bairro limítrofe entre o centro e a periferia da cidade. Percebemos que havia falta de espaço adequado assim que nela adentramos, porém estudos técnicos de engenharia poderiam

²³ Como já informamos esta escola é pública e atende alunos com turmas especiais, pré-escola e 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Nelas foram observadas a turma de alunos denominada **Azul** (considerada a melhor turma) e a turma **Rosa** (apresentada como a mais difícil).

vislumbrar possibilidades de ampliação, apesar de o prédio ocupar a maior parte do terreno e estar situado numa esquina.

Fomos acolhidas pelo diretor da escola, que mostrou satisfação com nossa presença na instituição, porém, no momento, ele estava de saída para visitar uma professora que havia adoecido; por isso, nosso primeiro encontro de trabalho na escola foi com a supervisora pedagógica (que estava grávida e logo se ausentaria por quatro meses), a qual comentou, logo de início, ter pressa em terminar a escrita da proposta político-pedagógica, atividade que ficara sob sua responsabilidade. Segundo a professora, ela estava elaborando as conclusões a que os professores haviam chegado quanto à proposta, tendo como subsídios o Plano Municipal de Educação (1997), o Plano Básico de Currículo do Estado (1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Observamos que ela tinha dúvidas sobre os procedimentos que deveria adotar na elaboração da escrita, deixando transparecer a preocupação sobre se poderia continuar escrevendo tal como havia iniciado ou se teria de consultar alguém ou outras escolas do mesmo porte para fazê-lo.

A supervisora trabalhava numa sala pequena, de madeira, anexa ao prédio de alvenaria da escola. Em princípio, ali deveria estar instalada apenas a biblioteca das turmas do pré e de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, porém a sala também abrigava um pequeno depósito de materiais didáticos, incluindo os da pré-escola e da turma especial, além da biblioteca e do serviço de mecanografia (mimeógrafo), realizado por uma funcionária. A sala fora dividida para atender a duas turmas de alunos de educação especial. Os materiais didáticos existentes eram em pequena quantidade; tão-somente um aparelho de televisão com vídeo. Fomos informada de que, na sala da televisão, alguns professores acompanhavam, aos sábados, o programa do MEC chamado “TV Escola”, havendo um controle da frequência por parte de um professor encarregado pela escola, para fins de certificação.

Conversamos longamente com a supervisora pedagógica, pois sabíamos que, mais tarde, não teríamos esta oportunidade. Algumas informações por ela prestadas dão conta de que fora muito difícil chegar a alguns consensos para elaborar a proposta político-pedagógica visto que nem mesmo a escola sabia ao certo como proceder, pois era costume, até então, receber os planos prontos, elaborados pela prefeitura, para todas as escolas do sistema municipal. Percebemos, portanto, que o grupo esforçava-se por organizar uma proposta escolar própria.

Como a sala da biblioteca é pequena, os livros de leitura eram levados até a sala de aula pela funcionária responsável quando o docente a avisava de que pretendia utilizá-los; ela também estava encarregada de recolher as obras ao término da aula.

Prosseguindo neste início de trabalho, visitamos outra biblioteca, destinada aos alunos dos outros turnos (manhã e noite) que freqüentavam o mesmo prédio da escola. Observamos nela pouquíssimos livros e, dos que existiam, sobressaíam-se os enviados pelo MEC. Procurando “sentir” o ambiente das demais salas da escola, vimos que o diretor utilizava o mesmo espaço da secretaria, restringindo-se a apenas um móvel próprio; havia na sala telefone, arquivos, computador, armários, tudo muito simples e utilizado coletivamente pela outra instituição abrigada no mesmo prédio. Ao lado da sala, encontra-se a dos professores, mobiliada com mesa, bancos, cadeiras, quadro de avisos e murais. Nesta sala realizam-se reuniões de professores e é-lhes servida merenda; existe também um banheiro somente para os professores.²⁴

Conhecendo outros espaços da escola, constatamos que há uma área coberta onde os alunos fazem exercícios físicos e cuja cobertura é

²⁴ Pelo que observamos, a merenda servida aos professores variava, contendo pratos comuns a um almoço, às 15 horas.

muito baixa, de modo que o piso fica molhado em dias de chuva e absorve calor excessivo em dias de sol. Observamos que as salas de aulas estavam limpas, mas pareciam escuras, sendo mobiliadas com móveis de madeira, antigos e riscados (alguns alunos, inclusive, traziam de casa tecido ou toalhas para cobrir as carteiras); a maior parte das cadeiras também era muito velha. As paredes das salas de aula estavam nuas, sem materiais, aparentando um ambiente nada aconchegante. Obtivemos informações dos professores de que nenhuma turma ousava deixar material exposto porque, nos turnos inversos, eram destruídos. Assim, pouco se poderia dizer, olhando as paredes, sobre o tipo de aulas que acontecem na escola, a não ser que se pudesse assistir a elas.

No total, a escola possui 11 salas de aulas; ainda, sala de orientação educacional, um outro pátio interno, menos freqüentado, sem cobertura e com piso de cimento. Os corredores são estreitos e ligam as dependências como a cozinha e a cantina, onde é servida a merenda escolar para os alunos e onde também se vendem lanches variados e guloseimas durante o recreio. Os banheiros necessitam de reformas e, apesar do esforço em mantê-los limpos, apresentavam um aspecto desagradável.

Observamos que as pessoas se esforçam para deixar tudo organizado e limpo, no entanto, a estrutura física do prédio deixa a desejar, pois a escola foi sofrendo ampliações conforme as necessidades e, provavelmente, sem acompanhamento especializado por profissional da área, que levasse em conta a adequação do ambiente escolar. A área onde a escola está instalada limita-se com o centro da cidade, sendo, portanto, bem situada, porém com pouquíssimo espaço para abrigar as crianças fora das salas de aula. Voltando muitas vezes a este local, a cada visita fomos compreendendo melhor como se organizavam os professores, os alunos e a comunidade escolar.

À entrada dos turnos de aula, observamos muitos pais e familiares trazendo os filhos menores, alguns de carro, mas a maioria a pé, e os pequenos sendo conduzidos pela mão por algum familiar. Este mesmo ritual foi observado na saída, evidenciando preocupação dos pais ou responsáveis com a segurança das crianças no caminho entre o lar e a escola.

Quando do início das aulas, os alunos eram reunidos por turmas, a maioria em filas no espaço coberto, onde aguardavam seu professor/professora que os acompanhava até a sua sala de aula. Muitas vezes, nesses momentos, eram dados avisos gerais ou era realizada alguma comemoração especial, com apresentação de poesias, jograis, cantos pelos alunos. Na área coberta, chamou-nos atenção um grande mural, usado para expor trabalhos das turmas referentes aos acontecimentos importantes da escola.

Nesse período de observação, realizamos também a análise de documentos escolares, como a proposta político-pedagógica, o plano de ensino dos professores, atas de reuniões de professores e de pais, bem como demos atenção ao processo de avaliação, às reuniões de professores; utilizamos conversas informais durante o recreio com funcionárias, alunos e docentes.

O plano de ensino dos professores segue as instruções da Secretaria Municipal de Educação, atendendo à proposta curricular para a rede municipal de ensino. O documento está embasado em Vygotsky e em Paulo Freire, preconizando o modelo interacionista construtivista. O desenvolvimento do plano pretende incentivar a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC), com os temas transversais sinalizando eixos bimestrais de trabalho. Nas turmas de 1ª a 3ª série, havia professores especializados para, num dia por semana, atender às atividades de educação física, artes e saúde e qualidade de vida. Nesse dia, já programado no horário escolar, as professoras de 1ª

a 3ª séries do Ensino Fundamental realizavam reuniões de planejamento na sala dos professores.

A proposta político-pedagógica em vigor naquele momento estava exposta em quatro páginas, que descreviam as competências de cada ator na escola, como o diretor, a supervisora, a orientadora educacional, os professores, a secretária, a zeladora, a merendeira, os alunos, o conselho de classe e os pais. Nela estão listadas as metas, as atividades extraclasse, as prioridades, o método de ensino e, a avaliação. Todas essas menções escritas são sucintas, sugerindo que seria seguida a proposta curricular do município. Soubemos que, no final desse ano 2000, seria implantada uma outra proposta político-pedagógica, que ainda não está completamente concluída, razão pela qual não nos foi possível conhecê-la.

As atas de reuniões examinadas correspondem aos anos 1999 e 2000 e revelam a luta para aproximar escola e família; registram eleições da Associação de Pais e Mestres, taxas com que os pais devem contribuir para a manutenção da escola, proposta de aquisição de móveis para a pré-escola, eleição da equipe diretiva, elaboração de proposta político-pedagógica, planejamento de festas; comunicação de normas e regulamentos disciplinares, informação sobre campanhas de saúde na escola e na comunidade. Às reuniões compareciam de 6 a 40 pessoas; a duas delas compareceram 102 e 178 pessoas, respectivamente, entre pais, mães, professores, mas pode-se dizer que essa freqüência foi um acontecimento esporádico; normalmente, há pouca freqüência às reuniões da escola se tomarmos em consideração o número de professores que nela trabalham e de alunos matriculados. Foram analisadas nove reuniões tratando de diferentes assuntos, como já mencionado.

O processo de avaliação de desempenho dos alunos na escola, no momento das observações para a presente investigação, seguia as orientações da proposta curricular do município, que orientava o

assunto com um extenso parecer, em que aproximadamente 150 itens são avaliados pelo professor para cada aluno em cada bimestre, dependendo da série freqüentada. Esses pareceres devem ser preenchidos em três vias: para os pais, para a escola e para o professor/professora. Fizemos a análise do documento sobre a terceira série do ensino fundamental, em que constavam 163 itens de avaliação. Cada disciplina deve assinalar os itens com legendas que correspondiam à seguinte classificação: conteúdo não trabalhado, CNT; conteúdo apropriado, CA; conteúdo parcialmente apropriado, CPA; conteúdo não apropriado, CNA. A disciplina de Português apresenta 20 itens; a de Matemática, 42; Geografia, 23; História, 12; Ciências, 23; Educação Física, 20; Educação Artística, 23. Notamos grande peso concentrado na disciplina de Matemática em relação às demais disciplinas.

Acompanhamos o preenchimento dos pareceres de avaliação pelos professores e a comunicação dos resultados aos pais. Os professores utilizavam um longo período de tempo (alguns informaram que levavam até quinze dias) para realizar atividade de preenchimento dos pareceres e de comunicação de resultados do processo da avaliação de desempenho dos alunos. Observou-se, inclusive, que alguns professores não entendiam, claramente, como deveriam utilizar os dados após cada bimestre. Os pais eram chamados à escola para receber as informações, de forma oral, dadas pelos professores, que lhes explicavam em que consistia o parecer. Conforme observamos, muitos pais pareciam entender o instrumento de comunicação de resultados da avaliação, porém, ao final das explicações da professora, perguntavam: “Mas como ele está mesmo, professora?” Com certeza, permaneciam muitas dúvidas sobre a clareza desses procedimentos. Também os alunos mostravam dificuldade em compreender o processo da sua avaliação.

Em conversas informais com os atores da escola, pudemos compreender que eles gostariam que fossem levadas em conta certas

sugestões por eles dadas para que houvesse melhora no ambiente escolar em todas as dimensões, isto é, no aspecto físico-estrutural, no processo de ensino e aprendizagem, nos materiais didáticos para os professores, na formação continuada, melhoria salarial, relacionamentos interpessoais, os quais explicitaremos analisando as falas dos entrevistados. Esses atores, como já anunciamos neste trabalho, foram à equipe diretiva, professores, alunos, mães de alunos e funcionárias. O momento da entrevista revestiu-se de suma importância tanto para os entrevistados, que expressaram seu contentamento na realização da atividade, como para a pesquisadora, pelo grau de interação estabelecida, permitindo-nos dialogar sobre educação enfocando a democracia que pratica a escola. Os depoimentos colhidos sustentam os argumentos interpretativos que apresentamos.

Para realizarmos a análise e a interpretação dos dados sobre a escola A, apresentamos a descrição da escola, e dando seguimento, relatamos nossas observações e entrevistas realizadas, comentando o que nos pareceu um padrão comum da escola com base nas semelhanças e diferenças dos posicionamentos dos atores, enfatizando os princípios distributivos que possibilitaram avaliar a democracia que pratica a escola considerando os direitos ao crescimento pleno, à inclusão e à participação. Utilizamos a ordem de apresentação dos tópicos já anunciada no capítulo da metodologia.

Lembramos que as salas de aula específicas de observação no estabelecimento de ensino foram as turmas “Azul” e “Rosa”, mas optamos por desconsiderar as observações na turma “Rosa” por ter se descaracterizado em face do objetivo que buscávamos atingir. A turma “Rosa”, que apresentava as características negativas indicadas pela equipe diretiva, contava com uma docente principiante.

4.2 DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NA ESCOLA A

Bernstein (2000, p. XXI), usando uma metáfora, afirma que “a escola, como um espelho, reflete uma imagem”, no sentido de que explicita determinadas normas, limites, espaços e valores em que professores e alunos depositam sua credibilidade e os mesmos fazem pactos para sustentar tais crenças. Essas imagens repercutem, se refletem na comunidade, podendo ser positivas ou negativas. O autor questiona sobre a origem do poder no sentido de perceber a voz mais ouvida, que dá identidade à própria escola. Assim constatamos em nossa investigação algumas características que passamos a discutir.

A equipe diretiva da escola **A** mostrou-se preocupada em projetar imagens que evidenciem participação de todos os atores envolvidos na experiência educacional, inclusive obtendo a participação dos pais e dos moradores do bairro. Constatamos tentativas de construir uma escola mais aberta, tanto em termos educacionais quanto sociais. A primeira idéia projetada pela equipe diretiva foi de a escola ser o centro das atenções no bairro, integrada na comunidade, receptiva aos anseios da mesma e comprometida com uma linha construtivista de ensino e aprendizagem. Justificou essas posições argumentando haver preocupação de atender a todos em sua diversidade, em não fazer diferenças, em oportunizar espaços para o crescimento em todas as dimensões, e por isso mesmo intitulamos este capítulo como a escola é chamada pelos moradores daquela área: a “escola do bairro”.

Nesse sentido, a escola obtém algum êxito e persegue formas de superar as dificuldades através de um trabalho insistente e persuasivo, na busca de uma gestão mais democrática e participativa. Em entrevista com a equipe diretiva, constatamos como se explicita no cotidiano da escola a crença sobre a imagem que projetam:

<p>Diretor – A escola deveria ser aberta onde o diálogo prevalecesse, onde houvesse muitas reuniões com todos os setores da escola: equipe técnica,</p>
--

equipe pedagógica, professores e servidores em geral, principalmente com os servidores, pois esta é a equipe mais mal preparada quanto ao grau de escolaridade e com quem precisa ser feito um trabalho muito sério, pois os mesmos fazem parte das atividades cotidianas da escola e precisam crescer conforme a mesma.

A idéia seria da realização de pactos com todos os atores comprometidos com a instituição, em constantes reuniões para acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares. Num primeiro momento, constatamos que os “servidores” seriam o único obstáculo na questão da participação, pelo seu pouco preparo e formação. Bernstein (1998, p. 24) enfatiza que “as condições para uma democracia eficaz” consideram “que os sujeitos devem sentir que há interesses na sociedade”, no sentido de que as pessoas “devem dar e receber algo em troca”. Por isso, os sujeitos “devem confiar que as instâncias políticas, nas quais eles acreditam, irão satisfazer esses interesses, ou darão boas razões, caso não os atendam [...] no todo ou em parte”. O autor traduz essas condições em termos de escola da seguinte maneira:

Os pais e os alunos devem sentir que tem interesses na escola e confiar que seus administradores irão satisfazer seus interesses ou, caso contrário, terão que dar boas razões, explicando o motivo pelo qual não o fazem (BERNSTEIN, 1998, p. 24).

Dessa forma, observamos que a equipe diretiva da escola **A** explicita a imagem que projeta na busca da participação de todos em realizar coletivamente, de forma democrática, as ações necessárias para cumprir com seu compromisso e suas responsabilidades em face do processo de ensino e aprendizagem. Prestemos atenção ao que enfatiza o entrevistado sobre a construção da proposta político-pedagógica, considerada por nós como o projeto que poderia desencadear os discursos e as práticas pedagógicas com base em um planejamento coletivo:

Diretor: (...) É uma proposta construída com a participação dos pais,

ouvindo o aluno, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar. Busca informação, busca ouvir as necessidades da escola, ouvir os anseios da classe do magistério (...). Os professores sugerem como deve ser e o que podemos fazer sobre a seleção dos conteúdos, por exemplo. Buscamos atender às necessidades dos alunos conforme o contexto da comunidade. (...) Os pais participam em reuniões dizendo o que querem, como eles vêem a escola e o que ela representa para eles (...). A proposta político-pedagógica é uma proposta aberta, flexível e que pode mudar a qualquer momento. Segue uma linha construtivista e está em processo de constante mudança. Decisões que foram boas neste ano poderão não ser para o ano vindouro (...).

Não ficou claro como se traduziria em práticas efetivas a discussão teórica sobre a construção da proposta político-pedagógica da escola em cada instância — equipe diretiva, professores, alunos, pais e funcionários — e como seria a relação com o sistema oficial. Em nossas observações, percebemos que, para alguns, a necessidade da proposta é consensual; já, para outros, a exigência do sistema público, que cobra da escola a construção de sua proposta, exigindo uma cópia para acompanhamento de seu cumprimento, é um ato arbitrário. Assim, houve manifestações contraditórias. A primeira reitera o consenso:

Diretor: (...) Individualmente, participamos da proposta político-pedagógica da escola dando sugestões, principalmente colocando nossos planos de trabalho sobre a gestão da escola, vendo o que é necessário planejar e o que pensamos sobre este assunto. Pudemos contribuir a partir de nossa experiência de vinte anos já em sala de aula. (...) Somos estudiosos do tema e também sobre o construtivismo. Nossa pós-graduação foi realizada em Gestão Institucional e nos deu oportunidade de conhecer outras formas de gestão de escola. (...) Procuramos estar sempre em contato com outras instituições dentro e fora do município, estarmos com pedagogos, buscando informação, troca de idéias. Contribuímos também com as outras escolas, e, para nós, o que dá certo em outros estabelecimentos tentamos adaptar em nossa escola (...).

O entrevistado tinha clareza que se devia envolver os atores na escola e, com isso, poderia existir um clima de trocas, de criatividade, de renovação e de relações humanas democratizadas. No entanto, observamos queixas e posicionamentos contraditórios e divergentes, como o que segue:

Supervisora: (...) Aqui na escola tivemos que tocar meio sozinha a proposta político-pedagógica. (...) Os professores participaram, é lógico, dando sua contribuição, mas, depois, nós é que escrevemos tudo. No fundo, gostamos da experiência por ser bem interessante (...).

Em seguimento, a mesma entrevistada voltaria a queixar-se, o que evidencia a dificuldade do grupo em ajustar o plano de ação que poderia ter sido realizado coletivamente:

Supervisora: (...) A proposta político-pedagógica, como foi elaborada, é uma cópia, porque você mesmo percebe, a maioria das escolas estão copiando do modelo dado pelo município.

Tal depoimento sobre a construção da proposta político-pedagógica da escola revela o que, desde o início, já constatávamos em nossa coleta de dados. Todo discurso sobre o assunto em tela era impregnado de ações pretensamente coletivas, mas, na prática, a própria escrita da proposta parece ter tido encaminhamentos solitários. O documento escrito não estava concluído nem ao final de nossa investigação e o que havia de concreto era uma cópia sucinta, originária da Prefeitura Municipal, com poucas informações, como já referimos neste trabalho.

A participação de todos os atores da escola na organização administrativa e pedagógica escolar, representada pelo projeto político-pedagógico, apresentava características próprias: havia um discurso, uma teoria como mensagem e imagem, e havia a prática das ações cotidianas, que se explicitavam de maneira contraditória à teoria. O

discurso era adequado às exigências do sistema oficial; a prática, por sua vez, era fragmentada e, muitas vezes, intuitiva, improvisada, imprevisível.

Nossa percepção dá conta de que o grupo até iniciou um encaminhamento para a construção da proposta político-pedagógica tendo como base a participação coletiva, os princípios da flexibilização e da democracia. Entretanto, houve um estrangulamento quando da sistematização da proposta, de modo que não ocorreu o retorno aos grupos para a votação final, para a execução coletiva. Em algum momento, o processo estagnou, causando estranhamento, indiferença e até perplexidade, dependendo do ator envolvido.

Buscamos maiores informações nos documentos como as “atas de reuniões”, que poderiam dar pistas sobre a real discussão da temática, que ora analisamos. Ao refletirmos sobre o conteúdo das atas de reuniões escolares, constatamos que apenas em dois momentos houve uma expressiva participação de pais/mães de alunos nas reuniões da escola nos últimos dois anos, por ocasião do “início do ano letivo”, nos dois respectivos momentos de 1999 e 2000, demonstrando não haver laços fortes entre família e escola.

A escola acredita estar sempre aberta a atividades fora das salas de aula, realizando interações pedagógicas com a comunidade e participando dela através de passeios, visitas e festas no seu entorno escolar. Obviamente, ressen-te-se de condições que facilitem essa dinâmica educacional, pois cada saída de alunos da escola exige um esforço redobrado, pela necessidade de pessoas que os acompanhem e auxiliem a professora ou o professor, de veículo coletivo para transporte dos alunos, geralmente com despesas, merenda especial e uma série de outras providências que exige um bom suporte incluindo a necessidade do apoio familiar. Como os alunos pertencem, em sua grande maioria, a famílias de trabalhadores assalariados e muitos a

famílias carentes, qualquer despesa extra onera o orçamento familiar e dificulta a participação das crianças em eventos dessa natureza.

Bernstein (1998, p. 30) enfatiza que, “para falar a verdade sobre a democracia, a cultura e a educação, temos que levar em conta as limitações e o poder das realidades das diferentes classes sociais”. Argumenta ainda o autor que, para buscarmos respostas sobre “o quanto a estratificação social repercute nos sistemas educativos modernos, precisamos compreender as próprias características da estratificação”, isto é, tipos de trabalhadores cujos filhos freqüentam a escola, classe social a que pertencem, pressões estruturais subjacentes ao trabalho presentes na vida do trabalhador, de “quem é a voz que fala” e que é ouvida pelo trabalhador, até mesmo para preservar o seu emprego. O suporte familiar que os filhos possuem, especialmente a classe social na que pertencem, repercute de forma expressiva nas condições em que se realiza a escolaridade e, provavelmente, nos resultados dessa advindos.

Assim, todo trabalho de extensão que envolva a comunidade, por exemplo, precisa de atenção especial da equipe diretiva. Esta é unânime em creditar as dificuldades existentes, à falta de tempo, que não permite atender às múltiplas necessidades que se apresentam cotidianamente, disfarçando a importância da classe social e chamando a si a responsabilidade por não proporcionar uma escola mais criativa; refere que são necessárias mais pessoas para trabalhar para que o processo educacional realmente avance e mude o seu paradigma. A equipe diretiva acaba se sentindo culpada por não oferecer oportunidades mais interessantes e variadas aos alunos, além do trabalho em sala de aula, e assume as fragilidades da escola muitas vezes como incapacidade administrativa.

Diretor: Pensamos muito sobre esta escola e imaginamos como ela poderia ser no futuro, uma escola aberta, dinâmica, em que os pais participassem, a sociedade participasse; onde houvessem sessões culturais, esportivas,

recreativas, momentos em que as pessoas se encontrassem. Temos muita confiança no futuro imaginando o que ela será.(...).

A equipe diretiva revela sentir-se desanimada algumas vezes e acredita que lhe faltam conhecimentos administrativos, pedagógicos, financeiros. Assim, com formação continuada através de cursos, palestras, todos seriam conscientizados e, então, poderia realizar-se um trabalho com maior qualidade; teriam condições de enfrentar as dificuldades cotidianas, de fazer bem o seu trabalho e de tornar a escola mais receptiva. Nas entrevistas, a equipe assim manifestou suas preocupações:

Orientadora educacional (...) Pensamos que todas as escolas deveriam formar um cidadão crítico, consciente, que fale no momento certo, com conhecimentos do que quer falar. (...) Está faltando mais abertura e mais conhecimento para as pessoas. Se a pessoa não tem conhecimento, ela não pode se comunicar e aprender. É a partir do conhecimento que as pessoas têm condições de entendimento entre si.(...) Muitas vezes, em reuniões, tentamos orientar as pessoas para que interpretem melhor o que estamos dizendo mas é muito difícil.

Compreendemos que a professora infere ser a participação coletiva prejudicada porque as pessoas mais ouvem do que expressam seu pensamento, não contribuindo para o debate coletivo que viria enriquecer o grupo.

Prosseguindo em nossa análise, percebemos que existem posicionamentos de membros da equipe diretiva que, de alguma forma, parecem contrariar as manifestações ora relatadas, revelando dificuldades pontuais, como a existência de preconceitos, de não-integração, de descontentamento. Essa posição mostra que a escola não deve projetar imagens de discriminação para com as pessoas, sejam elas professores, alunos e, mesmo, pais. Por ser uma escola em que a faixa etária dos estudantes é de crianças de pouca idade, elas

não são levadas em conta como participantes do processo da organização escolar, e as decisões ficam a cargo dos professores.

Torres (2001, p. 183) entende que a construção do cidadão democrático “implica a construção de um sujeito pedagógico. Por natureza, os indivíduos não estão prontos para participar da política. Eles têm que ser educados de diversas maneiras [...]”, discutindo, criando e convivendo com normas e regulamentos, respeitando valores da comunidade e do contexto escolar, aprendendo o processo democrático pelo exercício da democracia no convívio escolar, especialmente na sala de aula. E como se faz isso? Os membros “imatuross” aprendem com os membros “maduros” da sociedade, da escola; “aprendem a participar efetivamente participando” e sentindo-se responsáveis.

Retomando a reflexão anterior, podemos inferir que os professores precisam ter clareza sobre o que representa a educação democrática para as famílias, as comunidades e para a sociedade em geral, no sentido de que na escola, os alunos não aprendem apenas conteúdos, mas muito mais, aprendendo a organizarem sua própria vida. É preciso que eles atentem a não colocar a escola apenas dentro da economia de mercado e de sua base ideológica, mas, de que os alunos que a freqüentam, tornem-se pessoas educadas de diversas maneiras.

<p>Supervisora (...) Nossa escola deveria ser uma escola que desse oportunidade a todas as crianças porque, às vezes, dentro de uma sala de aula, até o professor não se preocupa, indistintamente, com os alunos. (...) Por exemplo, lá na pré-escola, nas apresentações, pega-se sempre o mesmo aluno, aquele que fala melhor, aquele que canta melhor, aquele que dança melhor e, de repente, até os pais e os professores agem assim (...).</p>
--

Além da não-participação dos alunos nas decisões que lhes dizem respeito, a professora percebe a existência de privilégios dados a

alguns alunos em detrimento de outros. Assim, se eles são tratados de forma desigual, sem espaço para manifestar-se, compreendemos que devem receber um ensino de forma passiva, e os adultos, especialmente (professores), decidem o que é melhor para eles na escola.

Na busca pela compreensão da distribuição de imagens na escola **A**, constatamos que a voz mais ouvida é a da equipe diretiva que repassa as orientações do sistema de ensino oficial a todos os atores da escola. Assim, as determinações sobre o funcionamento da instituição escolar partiam, mais especificamente, da pessoa do diretor, interlocutor e representante do sistema de ensino municipal. Em caso de dúvidas, aguardava-se sempre a orientação oficial do sistema, que chegava à escola via direção. A equipe diretiva preocupava-se em demonstrar alternativas democráticas viáveis nas reflexões teóricas, e a idéia mais forte sobre a democratização da escola apareceu nesses momentos de reflexão, porém não fluía como prática entre os demais atores da escola: professores, alunos, funcionários e pais. Em algum momento, o resultado da reflexão teórica desaparecia, surgindo o modelo que parecia dar segurança às ações na escola, ou seja, surgia a escola antiga, hierárquica, autoritária, consensualmente aceita. Portanto, a contradição dava-se entre as ações desejadas e as que efetivamente eram praticadas.

Tomando como base o posicionamento de Freire (1997), é preciso defender a dignidade da vida, lutar pelos direitos, como já mencionamos anteriormente neste trabalho: “direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente”, e isso exige uma luta pela compreensão do próprio trabalho. O autor prossegue mencionando o “direito de ser coerente”, isto é, de não fragmentar o pensamento em “teoria e prática”, em um discurso como imagem e uma prática contrária ao discurso, fazendo crer, ingenuamente, que o que se passa na sala de aula é assunto exclusivo seu, num ato de

posse, como, por exemplo, quando menciona: “minha sala de aula”, “minha turma”, “meus alunos”, “meu trabalho”. Tal posição do professor dificulta abordagens mais coletivas, como “a escola”, “os alunos”, “as turmas”, “o trabalho docente”, inseridos num contexto de “nós,” e assim por diante.

Freire ainda alerta sobre o “direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica”, no sentido de propor, argumentar, solicitar esclarecimentos, criticar, buscando aperfeiçoar o processo da política educacional oficial, tomando por base a veracidade de seu posicionamento. E, finalmente, o autor menciona o direito de todos nós de termos o dever de sermos sérios, coerentes, de não mentirmos para sobreviver, mantendo a dignidade profissional, a clareza de argumentos, a compreensão de sua pedagogia (FREIRE, 1997, p. 64).

Segundo Freire, essa é uma luta que precisa ser permeada pela alegria de viver, “como virtude fundamental da prática educativa democrática” (1997, p. 63).

Torres (2001, p. 171), incentiva a que se busque desenvolver uma cultura política de cidadania através da democracia participativa e da educação, na qual o sentido de comunidade, de participação, de vizinhança, de união, envolva todos os atores em construção. Nesse coletivo, a democracia escolar pode encontrar um espaço que dá identidade à escola enquanto se constrói. Todos podem participar “não só do discurso e da discussão”, como orienta Bernstein (1998, p. 25), mas “da prática, dos resultados”, sentindo-se construtores da própria mudança.

A vontade expressa nos discursos e nas práticas pedagógicas da equipe diretiva, preocupada com a imagem refletida pela escola na comunidade (ser participativa, coletiva, flexível, democrática), esbarra na dificuldade que ela tem em reunir os atores e em propiciar maior

interação na própria escola e com a comunidade. Como exemplo, observamos em nossa investigação que as reuniões dos professores não têm registros sistemáticos, nem acontecem com frequência, o que garantiria um certo envolvimento de todos, com debate, avaliação, acompanhamento da proposta político-pedagógica escolar.

Conforme presenciamos, as reuniões desenvolviam-se em forma de avisos e informações aos professores, planejamento de atividades, tomada de decisão, tudo nos intervalos das aulas (recreio), na maioria das vezes de forma improvisada, sem tempo suficiente para esclarecimentos ou discussão; evidentemente, sempre se avançava no horário das aulas. Compreendemos que essa sistemática era usada por dois motivos: a urgência dos comunicados e avisos do sistema de ensino municipal e não-disponibilidade de parte dos professores para reuniões sistemáticas, em horário fora do período escolar.

A equipe diretiva da escola **A** percebe união entre os professores, entretanto há queixas de docentes por se sentirem excluídos, reconhecendo que possuem pouco conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, além de serem mais novos, terem menos experiência e, portanto, deverem ouvir os mais antigos na escola. A antiguidade portanto, representaria um dado relevante por conceder certos direitos a alguns professores, que vão desde escolher a turma de sua preferência para trabalhar, à sala de aula mais bem situada, até os horários e, inclusive ao uso da palavra com a garantia de ser ouvido.

<p>Supervisora: (...) Pelo que temos acompanhado, há muitas falhas, é lógico. Existem professores que acham que têm mais tempo de serviço, não admitem que uma pessoa mais nova dê opinião. Aqui na escola tem disso.</p>
--

Nossa última categoria de análise da escola **A**, que envolve a distribuição de imagens do ponto de vista da equipe diretiva, aborda a avaliação na escola. Vamos descrever seu funcionamento através das entrevistas demonstrando o posicionamento dos professores.

Diretor: (...) A avaliação proposta na escola é um procedimento executado de forma contínua, sem provas e sem notas. Então, ela é uma avaliação que dá ao professor condições de medir até onde o aluno foi e rever a própria prática pedagógica. (...) Para nós, não é a avaliação que determina a aprovação ou não do aluno ou a sua permanência temporária na série. A avaliação busca realizar a verificação do que o aluno aprendeu (...).

Num primeiro momento, até parece que se visualiza um caminho mais humanizado e não excludente no ato de avaliar, contudo alguns posicionamentos revelam o enfoque tradicional do processo, como o que segue:

Supervisora: (...) A avaliação aqui é feita pelos professores. (...) É constante e não tem como objetivo avaliar só pela prova. Acreditamos que o aluno tem mais qualidades, não é só o que ele tem nos cadernos. (...) temos que avaliar de forma diferente, por exemplo: o conselho de classe. Não sabemos até que ponto vale a pena porque, às vezes, o professor vai dizendo “Este aluno é fraco”, esse “é bom” e aquele “é ótimo”, mas só que cada aluno é diferente. Vemos que há professor que vai copiando, assim, mecanicamente: “Esses são bons”, “esses não são”. (...) O professor seleciona, copia uma ficha da outra. É uma cópia. E chega no segundo bimestre é outra cópia. E ainda tem os pais, que não entendem o sistema de avaliação e quando vêm assinar o parecer com o registro do resultado da aprendizagem do filho, perguntam: “O que é este parecer”, “o que não é?”. (...) Poucos são os pais que sentam com o professor e refletem sobre a aprendizagem do filho. Muitos dão uma olhadinha, ouvem a explicação do professor, assinam e está pronto. Vão embora (...).

Orientadora Educacional: (...) Ela é uma avaliação contínua, acontece todo dia. Entendemos que ela está coerente com o que nós queremos na proposta político-pedagógica da escola. (...) Esta forma de avaliação está subjacente na LDB nacional. É um tipo de avaliação boa, apesar de termos algumas considerações a respeito desse processo de registro. Pensamos que ele poderia ser melhorado mais ainda. Está em processo. O registro pode ser melhorado, (...) é bem complexo, difícil de elaborar e de

entender. (...)

Nossa percepção é de que a escola tenta manter um discurso pedagógico moderno, inovador, mas, na prática, as dificuldades esbarram na cultura escolar, impregnada por uma educação conteudista, avaliadora e desigual.

Compreendemos a dificuldade da equipe diretiva em sistematizar idéias de mudanças, em propor novos projetos e ações pedagógicas diferenciadas para, coletivamente, construir com os atores na escola horizontes mais flexíveis para a educação, especialmente quando nos encaminhamos para um novo século, que tanto valoriza o conhecimento. No entanto, apesar dos esforços, permanecia a sensação de insegurança, de fragmentação, de improvisação, que permeava todo o processo da gestão escolar na escola **A**.

4.3 DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA **A**

Segundo Bernstein (1998, p. 26), o conhecimento que transmite a escola “tem como base um princípio distributivo,” de forma que esse conhecimento é distribuído de forma distinta, entre os diferentes grupos sociais. Para o autor, essa distribuição de distintos saberes e possibilidades não é neutra mas atende a expectativas de “conhecimento que transmite um valor, um poder e um potencial desigual”.

O autor (1998) leva-nos a refletir sobre o currículo da escola, onde buscamos clarificar e compreender a organização curricular e seu desenvolvimento, especialmente no sistema público de educação. A escola propõe-se a distribuir conhecimentos iguais para todos os alunos sem distinção, independentemente do contexto onde ela se localiza. No entanto, observamos que, tal como Bernstein (1998, p. 25) destaca, dependendo dos recursos (aparato físico e humano), “a escola

distribui os conhecimentos de forma desigual”. Assim, os dados dessa investigação revelam características peculiares que confirmam essa teoria (1998; 2000).

Os professores apresentaram posicionamentos muito diversificados quanto à distribuição de conhecimentos, e por participarem cotidianamente do processo de ensino e aprendizagem em sua sala de aula, com eles estabelecemos o diálogo sobre o conhecimento, neste estudo de tese.

Inicialmente os professores revelaram que consideram a instituição escolar muito importante para os alunos, especialmente para os de menor poder aquisitivo que freqüentam o sistema público escolar; que toda criança é inteligente e pode desenvolver-se. Consideram também, que as condições de trabalho do professor definem o ensino e a aprendizagem e que, quando os pais e as famílias ajudam, os alunos obtêm sucesso. Inclusive, revelaram que, com boas condições materiais de trabalho, pode-se implementar outras modalidades de aulas que garantem maior qualidade, criatividade e possibilidade de desenvolvimento das crianças. No entanto, deparam-se com as dificuldades na escola onde atuam, cuja precariedade material e financeira, provoca sentimentos de inconformidade por não poderem realizar um trabalho mais gratificante.

Professora titular da turma Azul: (...) Cremos que o aprender não envolve só a relação entre alunos, professores, funcionários, equipe administrativa na escola, mas requer um bom suporte, tanto pedagógico quanto material. A questão financeira nas nossas escolas é precária, pois os pais não colaboram muito e o nosso governo também não colabora. (...) Vemos na imprensa que não é para os pais pagarem matrícula nem taxas. Mas aí nem o governo auxilia a escola suficientemente. Com carência material, econômica e pedagógica, é mais difícil ensinar e aprender. Os nossos alunos que vêm para aprender a ler, a escrever e contar, não têm condições de sair como deveriam sair da escola por falta de material e, se não

ajudamos, fica pior. (...) É preciso deixar claro que nem a escola e nem os professores têm condições de arcar com as necessidades materiais, de saúde, psicológicas dos alunos (...).

Mostra-se divergência quando os professores dizem acreditar que apenas a liberdade não basta, como manifestou a docente da fala anterior. No entanto, há os que crêem no trabalho coletivo para melhorar a escola, decidindo o que é importante em cada contexto, possibilitando experiências inovadoras mesmo enfrentando limites e muita diversidade de situações. O professor acredita na relevância da democracia na educação, mas, segundo ele, isso ainda não é uma realidade na escola:

Professor de Educação Física da turma Azul: (...) Primeiramente, a escola deveria ser democrática no sentido que todos se sintam livres e, ao mesmo tempo, respeitados. (...) Livres para opinar e respeitados para que possam dar sua sugestão de acordo com o momento certo (...).

A retórica da democracia na educação está presente em todos os discursos escolares que expressam idéias de participação, apesar do engessamento já arquitetado nas instâncias de níveis superiores do sistema educacional, em que o poder hegemônico mantém o controle oficial. Bernstein (1996, p. 254) explica como “o poder se apossa do conhecimento para formar níveis de consciência”. No entanto, existe um acordo tácito entre os atores da escola, no sentido de se disporem a colaborar, a atender às orientações oficiais, o que os torna bem vistos pelo sistema, preserva o emprego e garante um salário mensal. Tal contradição não é discutida na escola, embora seja percebida pelos atores.

A participação dos professores apresenta características especiais relacionadas com a função docente. Eles se ocupam da seleção e organização de conteúdos no início de cada ano letivo, práticas essas que são rotinas na escola e foram incorporadas na mesma, como a parte da proposta político-pedagógica cuja

responsabilidade é dos professores. Observemos a declaração da professora a seguir:

Professora titular da turma Azul: (...) Nós trabalhamos a proposta político-pedagógica, ajudamos a elaborá-la seguindo a linha construtivista. Ela foi iniciada a partir do modelo da proposta do município. Buscamos olhar a criança cidadã e integrar os conteúdos, interdisciplinarmente. Feita a proposta, esperamos que se possa voltar a trabalhar a partir dela, usando a hora atividade para nos reunirmos (...).

Sem haver consenso, outros professores apresentaram posições divergentes:

Professora de Saúde e Qualidade de Vida da turma Azul: (...) Ajudamos a montar alguns aspectos em torno do construtivismo e da interdisciplinaridade (...).

Professor de Educação Física da turma Azul: (...) Quando chegamos na escola, percebemos que havia algum caminho andado na construção da proposta político-pedagógica, mas não participamos muito (...).

Os professores têm clareza quanto à sua participação na construção da proposta político-pedagógica, declarando se participaram de alguma maneira ou se ficaram alheios ao processo. Não constatamos a participação de alunos, pais e funcionários, efetivamente. Parece, pois, ter havido um processo fragmentado, com decisões pontuais envolvendo alguns atores, o que se distancia do conceito de uma proposta político-pedagógica construída coletivamente, participativa e democraticamente.

A questão exposta é sobre o conceito de democracia nos tempos atuais. Bobbio (2000, p. 44) enfatiza que esse conceito não é consensual, nem é pacífico, pois “precisa-se ampliar e explicitar a exigência dos direitos de liberdade e de igualdade” e que o conceito modificou-se à medida em que se buscou o aperfeiçoamento da

democracia representativa, incluindo-se o direito da participação com a experiência do “voto”, de escolhas da maioria e de cidadania, que, em se tratando do jogo democrático, podem assumir uma pluralidade de discursos e ações. A democracia na educação pode tomar diversas formas e ter muitas faces, representando cada momento e contexto histórico. Bernstein (2000, p. XX) propõe a institucionalização de três direitos, relacionados entre si, que nos permitem comparar o que ocorre nos sistemas educativos. Com esse modelo de direitos (de crescimento pleno, de inclusão e de participação), podemos perceber se todos os estudantes os possuem e se os desfrutam, ou se são distribuídos de forma desigual.

Assim, pode-se inferir que na luta pela democracia e a educação na perspectiva escolar do ensino e aprendizagem em sala de aula, a ótica dos professores é o da sua luta para terem condições de trabalho, formação adequada e assim, através do conhecimento, poderem realizar um trabalho de interação coletiva, participativa e democrática. Enquanto não se propiciarem melhores condições à escola, ao professor, à família dos alunos, o trabalho será classificado dentro de um conceito “do possível”, num processo que alterna esperança e mal estar, luta e desafio, a escola antiga e a escola em mudança. Acreditamos que a escola se esforça para atender aos direitos e dissimular as desigualdades, procurando elidir as divisões e contradições no seu interior. Assim, a classe trabalhadora conseguiria alguns avanços em direção a uma melhor qualidade educativa.

Apesar dos claros indícios de melhora nas oportunidades educativas da classe trabalhadora, raças e gêneros, a classe social constitui um regulador fundamental da distribuição dos estudantes com respeito aos discursos e instituições que privilegiam (BERNSTEIN, 1998, p. 29).

O autor (1998, p. 30) entende que o fator determinante para regular o tipo de escola, o conhecimento a ser possibilitado e a distribuição de recursos, é a classe social.

Bernstein (1998, p. 30) contribui, ainda, argumentando ser possível que uma determinada sociedade ou grupos sociais dentro dela aceitem as razões da má distribuição dos direitos pela escola, dependendo das características de classe dos trabalhadores, cujos filhos a freqüentam. Assim, é preciso compreender de quem é a voz que fala e que está subjacente ao contexto onde trabalham e, até que ponto, os trabalhadores estão dispostos a tolerar e a aceitar essas limitações que impedem a plena democracia na educação, em troca, quem sabe, da permanência no emprego, ou de outras possibilidades que compensem essas restrições.

Nossa investigação preocupou-se também em examinar o currículo da escola A, constatando que ele atende às exigências do sistema de ensino público, de acordo com a lei federal n. 9394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Normas do Sistema de Ensino Brasileiro.

Analisando o planejamento de ensino dos professores levantamos questões sobre os procedimentos pedagógicos em face dos temas transversais (MEC) que constavam nos planos.

Constatamos que os temas relativos à comunidade, com o objetivo de realizar, de forma interdisciplinar, atividades pedagógicas com os alunos da escola, revelaram a difícil articulação entre o que os professores pretendem estabelecer nas salas de aula e o que ocorre na prática, na qual se revelam pouca criatividade e manutenção da rotina do cotidiano escolar. A rotina escolar, em especial, trazia conforto aos professores e à própria equipe diretiva, garantindo a ordem, a disciplina e menos barulho na escola. Compreendemos, entretanto, que tais ações pedagógicas, mesmo que limitadas, podem ser propostas intermediárias, no momento atual, constituindo-se nos primeiros ensaios de futuras práticas educacionais mais abrangentes e inovadoras.

A questão que pode contribuir para a compreensão da oposição entre o currículo escrito proposto e a prática, faz parte de um debate permanente sobre a forma como o currículo é organizado. A reflexão precisa clarificar aspectos como: quem produz o conhecimento, quem o recorta, retraduz e quem o aplica, enfim, como todo esse processo é realizado. Bernstein (1996, p. 254) propõe uma base teórica para o exame dos discursos e práticas pedagógicas na escola a partir de três regras, hierarquicamente relacionadas entre si: “regras distributivas, de recontextualização e de avaliação”. Segundo o autor, podemos compreender as práticas discursivas relacionadas com o exercício do poder, em que “o poder se relaciona com o conhecimento e este, com os níveis de consciência”. Apresentamos, no capítulo II deste trabalho um estudo analítico da teoria de Bernstein (1996), que embasa, por ora, nossa análise. Tal suporte teórico, levou-nos a compreender a tendência dos professores, muito mais propensos a copiar de livros didáticos do que a trabalhar com projetos pedagógicos alternativos mais abertos e aproximados do contexto da comunidade.

Dando seqüência à explicitação sobre a distribuição do conhecimento na escola A, observamos que, nas turmas da primeira à terceira série, havia professores especializados (disciplinas de Educação Física, Artes e Música, Saúde e Qualidade de Vida), o que evidencia um avanço na qualificação curricular, pois, além de favorecer um melhor desempenho docente com a contribuição de professores de outras áreas do conhecimento, permite aos professores titulares da série curricular realizarem, no horário escolar, os planejamentos, estudos, correção de trabalhos e outras atividades pedagógicas afins. Todavia, nossa percepção indica, que o dia da realização das disciplinas especializadas nem sempre serve para dinamizar estudos e discussões entre os mesmos, com, ou sem a participação da equipe diretiva.

Constatamos, nesse caso, que não se justifica a queixa de “falta de tempo para reuniões” no seu todo, manifestada em várias

oportunidades pelos atores da escola, já que este tempo existia, pelo menos para o grupo de professores da primeira à terceira série, que têm uma tarde por semana fora da sala de aula. Por isso, algumas vezes, tivemos dificuldades em entender as atividades que eram realizadas pelas professoras titulares de currículo, naquele turno destinado a estudos. Nas quartas séries, o trabalho se realiza por áreas de estudos.

Percebemos que não está claro para os professores da escola como o currículo pode ter sentido e significado para além do que vem sendo proposto aos alunos. As questões relacionadas com os conhecimentos da comunidade, da vida real, da cidadania são discutidas como uma necessidade, mas estão descoladas do conhecimento escolar, que é concebido de outra maneira, reforçando fatos, conceitos e princípios, considerados herança da cultura humana. Percebemos que as professoras tinham receio de abandonar algumas idéias sobre conteúdos que marcaram a sua própria vida escolar, em detrimento de assuntos temáticos interdisciplinares do contexto vivido pelos alunos, nos dias de hoje.

Essa fragmentação ainda persistia na escola **A** no final de nossa investigação, nela se valorizando habilidades que os alunos precisam dominar para passar em testes padronizados de aproveitamento escolar, como, por exemplo, os do SAEB/MEC, os denominados “Provaes do MEC”, como são conhecidos.

A crença de que o aluno necessita aprender apenas o que está nos livros didáticos e se preparar para concursos, para o vestibular, para ter sucesso nas escolas mais adiantadas, explicita uma idéia romântica sobre o futuro dos alunos, como prováveis profissionais e que serão inseridos pela academia numa carreira de sucesso na sociedade. Para alguns professores essa imagem fortalece a escola e reforça a auto-estima.

Teoricamente, o novo, deste modelo de escola se anuncia, mas não encontramos o modo para os procedimentos pedagógicos se estabelecer com sucesso. Questionamos, por exemplo, em como investir em currículos que têm a vida real como objeto do conhecimento? No estabelecimento ora estudado, a questão assume um viés que explicita nos planos de ensino a idéia de se trabalhar, nas aulas, algumas questões locais, problematizando um dado assunto, interagindo de forma interdisciplinar e crítica, dando sentido aos assuntos da aula. Entretanto, a prática pedagógica cotidiana acaba adotando modelos de aulas com quadro-de-giz, cópia nos cadernos, leitura nos livros didáticos. O docente parece desamparado frente às possibilidades do conhecimento, engessado num modelo que apenas dá conta do óbvio: a aula expositiva, o modelo no quadro, o exercício no caderno, tudo nos moldes mais tradicionais de ensino. Os professores reconhecem sua dificuldade e constataam que o discurso encontra sérios problemas para encaminhamentos práticos, os quais precisam ser superados com muita coragem e criatividade.

Se o modelo da aula atual escolar ainda possui características tradicionais de ensino, como a escola enfrenta a questão da exclusão, tão naturalmente presente neste modelo de escola?

Bernstein (1998, p. 24) explica que o direito à inclusão compreende “o sujeito ser social, cultural, intelectual e pessoalmente aceito na comunidade”, sendo independente, autônomo e coletivo, sem ser absorvido por ela. Nessa perspectiva, examinamos atentamente o processo de inclusão na escola e os possíveis fatores excludentes. Percebemos que o “discurso pedagógico horizontal” se fez presente, justificando ações com base na crença de que “todos são iguais na escola” (BERNSTEIN, 1998, p. 27-28). Assim, quando a escola necessitou enfrentar situações de transgressão da ordem, justiça e de conflitos externos, adotou medidas como, por exemplo, o uso do uniforme, o uso do livro didático, a oferta da merenda escolar, a definição de horários e de espaços, a distribuição de material (quando

existente), projetando imagens consensuais através de uma postura que aparentava “consciência unida, integrada e comum”, isto é, as decisões foram tomadas consensualmente para impedir divisões e contradições no interior da escola (BERNSTEIN, 1998, p. 27-28). A idéia é de que a escola é um todo, do qual cada um faz parte; logo, o fato de a escola ser boa, ensinar bem, deve-se a todos contribuírem para isso.

No entanto, questões como problemas afetivos, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, são consideradas como oriundas da diversidade e tratadas individualmente, isto é, os alunos provêm de diferentes famílias e locais, por isso, um ou outro apresentaria dificuldades de origem, isto é, são externas à escola, provavelmente originadas nos conflitos familiares e que dificultam a aprendizagem na escola. Exemplo: se o aluno não aprende é porque não estuda em casa, não faz os temas, a família não ajuda; se o aluno é indisciplinado é porque tem problema familiar fora da escola, etc. Os professores se isentam da responsabilidade de ser, em parte, razão do problema vivido pelo aluno; também eles não se consideram arbitrários nas relações e, assim, atuam sem culpa, cumprindo, cada qual, sua responsabilidade e seu compromisso educacional e não refletindo sobre modos alternativos de resolver a situação.

Existem alunos que não se reconhecem no ambiente escolar e são tratados como “problema de indisciplina” de “mau comportamento”, retratados no seu baixo rendimento e baixa auto-estima. Os pais e familiares desses alunos são constantemente chamados à escola para tomar conhecimento do descontentamento do professor ou da professora.

Poderíamos questionar sobre os critérios para as escolhas de turmas, de salas, sobre a existência ou não de materiais e equipamentos didáticos suficientes, corpo docente bem preparado, valor do conhecimento e, mesmo, sobre “o conhecimento que

possibilitam”, conforme Bernstein (1998, p. 27). Poderíamos, ainda, indagar sobre o potencial de conhecimento possível na escola, o que é realmente oferecido a partir do que é valorizado. Percebemos que ser “bom aluno” implica, necessariamente, em ter um aproveitamento escolar com notas altas, entendendo-se que a nota alta representa o sucesso na aprendizagem, com base nos critérios de avaliação utilizados pela escola sob a tutela docente. A não-aprendizagem é um problema existente na maioria das turmas e revela-se como ponto de tensão entre professor e aluno, associado à solicitação dos professores aos pais e familiares para que busquem obter informações sobre o desempenho da criança na escola a fim de cobrar melhor rendimento e aprendizagem. A imagem de “bom professor” é representada pela autoridade respeitada e pelo rigor disciplinar em suas ações na sala de aula.

Dando seqüência às nossas observações, apresentamos a análise sobre a distribuição do conhecimento do ponto de vista da origem dos conteúdos, da organização do currículo em cada série, os dos conhecimentos priorizados e, ainda dos resultados obtidos em termos de aprendizagem em sala de aula, utilizando a teoria de Bernstein (1996, p. 254-263). Os professores não têm idéia muito clara sobre a origem do conhecimento escolar, “perdem-se” na história e argumentam que “ler, escrever e contar” é o que sempre se fez na escola, tanto que todos passam por isso. Entretanto, com as mudanças do contexto mundial, econômico, tecnológico e social, é preciso que a escola também mude, oferecendo outras oportunidades, afirmam os professores. Aí surge o problema: o que a escola precisa ensinar e o que o aluno precisa aprender no contexto escolar atual?

Essas questões provocaram reflexões e debates entre os professores, os quais perceberam, de forma crítica, o fato de o currículo ser elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e, ao mesmo tempo, entenderam que, caso não fosse assim, nem todos saberiam organizar o currículo, pois sempre foi essa a orientação

recebida. Como modificar um currículo? O que se pode apresentar no currículo como necessidades de aprendizagens além do que já está estabelecido oficialmente? Os professores organizam o planejamento de curso utilizando o plano anterior, o Plano Municipal de Educação (1997), o Plano Básico de Currículo do Estado (1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Observamos que o plano de ensino mais recomendado e usado era o do ano anterior. A entrevista a seguir explicita parte dessa discussão:

Professora titular da turma Azul: (...) Nossa escola já ensinou melhor, mas ainda ensina bem. (...) Mas nós temos que voltar buscando as experiências anteriores, para que a escola ensine como já se ensinava: mais ligação entre os conteúdos, integrando-os. (...) Está muito solto.

Professora titular da turma Azul: Se voltarmos um pouco a trabalhar como foi a nossa proposta pedagógica, o ciclo básico todo envolvido, a escola inspira confiança. Vemos os nossos alunos que a frequentaram há seis, sete anos atrás que estão indo maravilhosamente bem em estudos mais adiantados em outras escolas (...). É preciso voltar um pouco no tempo recuperando o que já fazíamos antes (...).

Outra posição docente menciona a necessidade de se ampliar o tempo escolar do aluno para garantir uma aprendizagem com sucesso. Com mais um turno de estudos, argumentam, o aluno de baixa aprendizagem poderá se recuperar. Isso poderia ser realizado no turno contrário ao da sua frequência normal à escola, com professor para atendê-lo, ou deveria ser solicitado acompanhamento familiar. No entanto, o próprio entrevistado explicita que não há espaço físico na escola para os professores realizarem esse trabalho, nem há docente disponível. Então, a escola quer dividir a responsabilidade do fracasso do aluno ao atribuir à “família” a busca de solução para o problema. Segundo os professores, o atendimento a essas exigências faria da escola uma instituição educacional com bom ensino. Vejamos como se manifesta um entrevistado:

Professor de Educação Física da turma Azul: (...) Ensinar bem é o objetivo da escola que dá acesso a buscar mais, por exemplo: quem não aprendeu vai e faz um reforço num turno contrário ao que frequenta. (...) Na nossa escola, há o problema da falta de espaço e não há professor para atender o aluno no período contrário. (...) Por isso procura-se deixar a família a par da situação em que se encontra o filho na sala de aula, na escola. Assim, acreditamos que a escola ensina porque ela é exigente com o atendimento do aluno que não aprende, e os professores também exigem junto à direção (...).

Os professores reconhecem as contradições em que incorrem e devolvem à pesquisadora as questões sobre “o que” e “como” fazer nessas circunstâncias. Mesmo sem responder pontualmente, recomendamos algumas leituras que os poderiam ajudar na reflexão sobre os conhecimentos na escola.

A relação entre os professores e o conhecimento, representado pelo currículo oficial, era de plena inserção, isto é, todos desejavam realizar o compromisso da educação escolar; observou-se satisfação por serem docentes na escola e o desejo de nela permanecerem. Eles percebem a necessidade de um trabalho pedagógico coletivo, interdisciplinar, capaz de qualificar o processo de ensino e aprendizagem na escola; consideram que novas experiências melhorariam a sua auto-estima e que sua formação continuada poderia auxiliar para que as mudanças ocorressem mais rapidamente.

Os discursos e práticas pedagógicas efetivadas pelos professores na escola alternam-se entre momentos de rotina e momentos de criatividade. Os primeiros momentos, de rotina, são mais longos e frequentes na escola, sendo administrados com segurança pelos professores, porque podem ser literalmente copiados de livros didáticos, de diários anteriores, de sugestões de colegas. Na escola há quem conceitue tais práticas como “ensino tradicional”.

Questionamos sobre a mesmice da rotina em sala de aula e entendemos que ela representa, evidentemente, menor esforço e garantia de dar aula mesmo em situações precárias. No entanto, percebemos que as ações rotineiras, reprodutivas, tendem a ser monótonas e não criativas, mas, de certa forma atendem à expectativa da cultura escolar dos pais, sendo bem aceitas e compreendidas por eles por estarem próximas do modelo de escolaridade que tiveram.

Inferimos que é preciso discutir e intermediar os momentos pedagógicos na escola, refletindo sobre a ação pedagógica, sobre a rotina e sobre as propostas inovadoras, na busca do equilíbrio entre os momentos criativos e a própria organização escolar, desvelando o que se deseja estabelecer como ensino de qualidade.

O segundo momento dos discursos e práticas pedagógicas dos professores na escola representa o da ruptura com a rotina escolar, sendo mais raro e representando o espaço do novo, do criativo, do não-estabelecido. Pode ser o momento do encontro do conhecimento escolar com o conhecimento real; da relação entre a teoria e a prática, do conhecimento já estabelecido com o emergente do contexto familiar e social. Compreendemos que é o momento da dúvida, da incerteza e do conhecimento novo, seguindo o que Bernstein (1996, p 255) enfatiza em sua teoria ao explicar as regras distributivas.

Ao levar em conta a gestão democrática na escola, os atores buscam tomar como base os princípios da flexibilização, da autonomia, da democratização, realizando ações coletivas interdisciplinares. Nossa reflexão sobre os discursos e práticas pedagógicas da escola não traduziu os conceitos acima como efetivas ações que seguem nessa direção. Ao contrário, constatamos grande diversidade e desencontro sobre o entendimento do que poderia representar um trabalho coletivo, sobre a necessidade de práticas iluminadas por conceitos de participação e democracia, por exemplo. Assim, percebemos a permanência de raízes de uma cultura escolar forte, que valoriza a

rotina mais do que qualquer movimento inovador. A fragmentação pode ser percebida quando os professores relatam como foi o seu processo de planejamento de ensino:

Professora titular da turma Azul: (...) Nos reunimos por séries e afinidades para separar e elaborar conteúdos, tomando cuidado para não repetir. Assim, nos damos as mãos em tudo que era necessário (...)

Professora de Saúde e Qualidade de Vida da turma Azul: (...) Participamos no grupo dos professores de ciências para ver o que se poderia incluir como saúde e qualidade de vida. Tivemos que ficar atentos à organização, aos limites, à concentração que envolve a qualidade de vida (...).

Professor de Educação Física da turma Azul: (...) Participamos discutindo a questão da espacialidade, como a criança se situa no espaço onde ela está e sobre o desenvolvimento dos reflexos (...).

Essas posições ilustram timidamente como ocorreu o planejamento de ensino e como aconteceu a relação com a proposta político-pedagógica escolar. Outras manifestações são ainda mais difusas:

Professora de Saúde e Qualidade de Vida da turma Azul: (...) Deveria ser uma participação geral, em que todos pudessem participar e todos fizessem alguma coisa para atingir os resultados pretendidos, com união e participação. (...) Como resultado final, que o trabalho trouxesse algo para a escola, para a educação, para os alunos (...).

Professor de Educação Física da turma Azul. (...) Observamos que o diretor da escola vem acompanhando as aulas, ele vem nas salas, sempre procura estar entrosado com a equipe pedagógica da escola, com a orientação, supervisão, com o pessoal. (...) Acompanha de perto o trabalho dos professores e o rendimento dos alunos. Concluimos que a questão da gestão está sendo bem administrada (...).

Podemos argumentar sobre a existência de uma idéia presente na escola de que ela deve defender e lutar pela sua proposta político-pedagógica, a qual, mesmo sem ter um corpo conceitual e teórico claramente definido, existe como ideário.

Buscamos compreender como os professores se percebem na escola, no sentido de avaliar seu envolvimento e esforço profissional e sua contribuição como docentes integrados, para responder aos compromissos da escola com a comunidade.

A inserção dos professores na escola é plena e eles manifestam com alegria a forma como iniciaram o trabalho na escola. Há professores que procuraram a instituição por um desejo pessoal, conseguindo ver atendida sua solicitação:

Professora titular da turma Azul: (...) Viemos trabalhar aqui porque trocamos de escola com uma amiga. Isso já faz oito anos e pensamos em não mudar de escola por outra. Adoramos trabalhar, nos damos muito bem nessa escola (...).

Muitos professores disseram trabalhar na escola por residirem no bairro e, assim, não precisarem tomar condução para o trabalho. Eles são conhecidos na comunidade e se sentem bem acolhidos, todavia reconhecem que há muitas necessidades na instituição.

Quanto à avaliação na escola, apresentamos o ponto de vista dos professores:

Professora titular da turma Azul: (...) Nós fazemos avaliação contínua, no dia-a-dia, e isso é mais valorizado do que uma avaliação no final do ano. Temos que apresentar um documento de quatro a cinco páginas, preenchendo cada critério de avaliação e marcando se o conteúdo foi apropriado (CA) ou não apropriado (CNA) pelo aluno. (...), muitas vezes passamos dias fazendo este parecer e, no ano seguinte, alguns professores

não têm oportunidade ou não têm tempo para dar uma olhada neste extenso documento. (...). Nossa posição é a de que não devemos voltar com registros em notas, mas voltar a um documento mais simples, como, por exemplo, de uma página, mais simples sobre o desempenho do aluno, sobre o que ele se apropriou, o que ficou para trás, para servir de diagnóstico ao próximo professor, para ele conhecer o aluno através desta avaliação mais clara (...).

O processo de avaliação de desempenho escolar dos alunos seguia as orientações da proposta curricular do município, que orientava o assunto com um extenso parecer, em que aproximadamente 150 itens são avaliados pelo professor sobre cada aluno no bimestre, conforme a série freqüentada. Nossa análise focalizou a turma Rosa (desconsiderada para efeito da análise geral desta investigação, mas cujos estudos sobre a avaliação aproveitamos). Repetimos alguns dados já mencionados no início deste capítulo, pois queremos, nesta oportunidade, apresentar algumas considerações e chamar a atenção para o extenso número de itens de avaliação na turma Rosa (163). Quanto às legendas utilizadas, não fazem parte do vocabulário do aluno e, inclusive percebemos que os próprios professores tinham dificuldades para explicar o seu real significado. Pode ter acontecido que algumas informações fossem dadas ao sabor do momento, isto é, na hora da conversa com os pais, a professora explicitava sua posição subjetiva de avaliação, tendo em vista que tantos itens preenchidos no parecer confundem as pessoas, inclusive a professora; finalmente, os pais, provavelmente em sua maioria, pouco entendiam do processo de avaliação dos filhos na escola. As legendas, só para lembrar, eram assim expressas:

- conteúdo não trabalhado: CNT;
- conteúdo apropriado: CA;
- conteúdo parcialmente apropriado: CPA;
- conteúdo não apropriado: CNA.

Outra dúvida que o parecer apresentou foi sobre o critério usado na distribuição de itens avaliativos por disciplina. A disciplina de Português apresentava 20 itens; a de Matemática, 42; Geografia, 23; História, 12; Ciências, 23; Educação Física, 20; Educação Artística, 23. Chama a atenção à relevância dada à disciplina de Matemática em relação às demais. Entendemos que na escola se mantém a idéia de que essa disciplina é a mais difícil e que o aluno precisa confirmar a sua aprendizagem de forma a que não deixe dúvidas.

Acompanhamos o preenchimento dos pareceres de avaliação pelos professores e a comunicação dos resultados aos pais. Nossa percepção é de que a escola propõe um mergulho na teoria pedagógica tecnicista, mensurando item por item o quanto cada aluno aprendeu ou não aprendeu a cada dois meses. Evidentemente, o precioso tempo de estudo do professor, do preparo da aula, da dedicação à família e ao lazer foi consumido em dias e dias de atividades preenchendo os “quadrinhos” do parecer, em três vias, aluno por aluno. Os pais eram chamados à escola para receber as informações, de forma oral, dadas pelos professores, que lhes explicavam em que consistia o parecer. Todos entendiam? Provavelmente, a pergunta clássica surgia: “Mas como ele está mesmo, professora?” E os alunos? Com certeza, pouco entendem sobre o resultado de seu processo de aprendizagem. Atentemos para a fala deste professor:

Professor de Educação Física da turma Azul: (...) percebemos, principalmente na fala dos pais quando eles vêm conversar conosco sobre o desenvolvimento dos filhos, que eles querem saber como o mesmo está, dito por nós mesmos e não pelo parecer (...). Os pais não vêm apresentar críticas destrutivas e nem só elogiar, como, por exemplo: “sua aula está bonita, bem apresentada”, “seu trabalho está bom”, “meu filho está conseguindo acompanhar”. (...) Eles também reclamam se há alguma dificuldade. (...) Eles vêm e falam sobre os filhos. (...) Por isso acreditamos no ensino que é realizado aqui.

Existem cobranças de alguns pais quando os filhos não estão obtendo sucesso na escola. Os diálogos mantidos entre pais e professores geralmente trazem melhora à aprendizagem, mas, em alguns casos, podem causar maiores tensões e cobranças. Para os professores, essas são algumas dificuldades profissionais.

4.4 RECURSOS

Bernstein (1998, p. 26) explica que “o acesso ao conhecimento escolar e sua aquisição” são influenciados pela oferta de “tipos de escolas de valor equivalente” e pelos “organismos de apoio” com que pode contar. Se isso não ocorrer, os recursos materiais geralmente são disponibilizados de forma desproporcional, inversa, isto é, uma escola que já possui uma boa estrutura acaba recebendo mais materiais, ao passo que uma escola pequena, com poucas condições de trabalho, recebe menos recursos. Como podemos entender esse fato? Podemos inferir que, de algum modo, a escola mais bem estruturada, com recursos humanos e materiais adequados, torna-se mais exigente e, por conseqüência, surgem maiores necessidades para uma educação formal eficaz. Assim, as solicitações de mais recursos se intensificam, e seu atendimento melhora cada vez mais as condições de trabalho. Já as escolas menos estruturadas parecem não necessitar de muitos recursos, detêm menor importância, logo, são dadas menos condições humanas e físicas o que, conseqüentemente, dificulta seu bom desempenho.

Bernstein (1998) explica que as condições humanas e físicas necessárias em uma escola exigem

a presença de professores bem preparados, comprometidos, motivados e remunerados adequadamente, com perspectivas de carreira, sensíveis às possibilidades e potencialidades de *todos* seus alunos, que operem em um *contexto* que proporcione as condições para uma aquisição eficaz e uma educação que permita a reflexão sobre o que há para adquirir e de como fazê-lo (BERNSTEIN, 1998, p. 26-27).

O autor relaciona o sucesso da escolaridade com as condições humanas e físicas presentes na escola e adequadamente distribuídas entre alunos dos possíveis diferentes grupos sociais no desenvolvimento do currículo.

Apesar de “o currículo, a pedagogia e a avaliação” (DOMINGOS et al, 1985, p. 155) fazerem parte da vida cotidiana dos professores e alunos e serem considerados como o objetivo principal na escola, independentemente dos debates e das crenças que se depositam na distribuição de conhecimentos da escola, a equipe diretiva luta com dificuldades de várias naturezas, inclusive a financeira, para o oferecimento de “uma escola de qualidade”; há exigências burocráticas do sistema oficial de ensino, demandas e pressões sociais cada vez mais intensas. Assim, a responsabilidade pesa e é desafiadora, levando a todos, na escola, a uma rotina exaustiva, árdua, cujo sentido, às vezes, é buscado no passado, num tempo “em que se ensinava”. Há depoimentos que evidenciam parte desses posicionamentos:

<p>Diretor: Bem, para dizer sobre o que a escola ensina, depende do conceito de cada um. Na nossa concepção de ensinar bem, podemos dizer que a escola ensina de forma regular porque, para ensinar bem, ela precisaria ter mais recursos. (...) Há muitos aspectos que precisamos ensinar ao aluno e não temos recursos materiais suficientes.(...) Mas podemos dizer que, dentro do contexto em que atuamos, a escola ensina (...).</p>
--

Percebemos que a equipe diretiva fica insegura ao avaliar o ensino que a escola realiza, reconhecendo que ela ensina conforme os recursos disponíveis. Todavia, como tais recursos são mínimos, há dificuldades e, portanto, o ensino é regular na sua visão.

Há percepção por alguns professores sobre a relação entre os conhecimentos que disponibilizam, pela sua formação e aqueles que a escola deveria propiciar, mas que por falta de recursos ficam limitados. Concluimos que a escola executa uma proposta político-pedagógica

aquém do discurso teórico estabelecido. É visível e confusa a idéia sobre o que poderia ser uma escola voltada para a comunidade, trabalhando coletivamente para a cidadania. No entanto, a equipe diretiva preocupa-se em fortalecer o discurso democrático, mesmo sabendo da dificuldade em colocá-lo em prática. Nesse sentido, atentemos para o que explica esta entrevistada:

Orientadora Educacional: Os conteúdos, a escola até pode ensinar, mas ensinar bem é ensinar o aluno a viver, viver lá fora. Estes conteúdos que fazem parte do currículo amplo da escola, que propiciam à criança o poder de interferir no seu contexto, além da escola, como cidadão, na prática não acontecem. (...) A escola ensina bem os conteúdos escolares, mas são separados da realidade. Algumas vezes ela até faz ligação com a vida, mas não chega a ser o que almejamos. Há uma boa intenção, um início de caminhada porque a educação não acontece de ontem para hoje. (...) Ela não acontece num prazo determinado, mas aos poucos (...).

A equipe diretiva reconhece a dificuldade até mesmo de sonhar a utopia de uma educação para todos, em que houvesse alegria num ambiente agradável, em que se pudesse lidar com o conhecimento sem cobranças impostas, por prazer da construção do conhecimento individual e coletivo. Olhando para a escola, sem entusiasmo, registramos o seguinte desabafo:

Diretor: (...) Se a gente pudesse melhoraria toda escola. Primeiro, seria necessário demolir o prédio atual e reconstruir outro, com espaço físico adequado porque a escola tem muita escadaria, muito concreto e muito pedregulho em volta. (...) Gostaria de um prédio com estruturas mais arejadas, abertas, com menos mofo, maior espaço para arborização, para grama, para o lazer das crianças fora da sala de aula. Gostaria de ter espaço físico para que a gente pudesse retirar os alunos da sala de aula e trabalhar com outras experiências educativas. (...) Então faríamos investimentos pedagógicos mais arrojados, mais de acordo com a realidade e necessidades da comunidade (...).

Supervisora: (...) Nós teríamos muitos aspectos para melhorar. Percebemos que a escola tem que trabalhar mais a cultura. (...) Há muitos aspectos que podemos mudar, pois a escola deixa a desejar, sabe, começando com seu contexto geral. (...) O afetivo pode melhorar.

Orientadora Educacional: [Eu] melhoraria aspectos como promoção de cursos. Faria mais reuniões, mesmo que fossem em horários diferentes, e buscaria instruir mais os professores. (...) O atual diretor tentou fazer essas reuniões e não sei por que não deu certo, mas nós iríamos tentar de novo. (...) Outros aspectos, como leitura em grupo, realização de trabalhos em grupo, organização de grupos de estudos, trocas de experiências entre escolas, realização de reuniões de pais discutindo o projeto de “escolas para pais” que dão certo em muitas escolas. (...) Este ano foi tanta programação que nós não conseguimos dar retorno a muitas agendas de trabalhos. No aspecto material, percebemos que há necessidade de reforma na escola. (...) Os pisos estão rachados, muito feios, a gente precisaria fazer um pátio bem alegre, bem florido, bem pintado, nem que tivesse que solicitar doações de materiais de construção na comunidade. (...) Se a gente pedir nas construtoras, de forma organizada, com a turma da manhã, com os pais, eles, inclusive, dão a tinta. Isso tudo iria mudar o ambiente escolar no aspecto físico e ficaria mais gostoso trabalhar num ambiente assim (...).

Confirma-se o desejo de poder realizar na prática escolar as idéias inovadoras de um trabalho que envolvesse o ensinar e o aprender numa nova modalidade pedagógica, num ambiente mais alegre. No entanto, ao refletir sobre a prática pedagógica realizada, constatamos que as dificuldades relativas ao setor financeiro atingem o pedagógico. Observamos que, ao realizar essas reflexões, os entrevistados pareciam se autodescobrir, aflorando neles um sentimento de mal-estar pelas dificuldades reveladas, e um sentimento de vazio, sem saber a quem recorrer, frente às necessidades de mudança na escola.

Ao falar em recursos na escola **A**, além das dificuldades do prédio, que precisa de reparos, de mais espaços, ela precisa manter um mínimo de serviços funcionando, para o que é necessário solicitar ajuda dos pais. Essa é a luta da escola, que precisa envolver-se com as questões pedagógicas e financeiras, sempre permeadas por questões político-partidárias. Um dos nossos entrevistados expressa sua preocupação a respeito dessa questão:

Diretor: (...) Nós temos pouco espaço principalmente para educação infantil, que é limitada. O espaço é para apenas duas turmas, o que representa acesso a cinquenta crianças. Isso traz dificuldades. (...) Por exemplo: temos três dias de matrículas ainda e hoje, no primeiro dia, já fechamos as vagas. Claro que alguma contribuição dos pais tem de haver, caso contrário, a escola não sobrevive.

A questão financeira freia o ímpeto das idéias que poderiam melhorar a aprendizagem na escola tornando-a um ambiente agradável, com professores preparados e materiais didáticos disponibilizados. A utopia da escola enreda-se no sentimento de exclusão quando se compara a outras escolas.

Nossa observação constatou que os recursos disponibilizados na escola **A** aparecem em forma de livros didáticos do MEC; de algum material didático comum; de material de apoio, como giz, apagadores, merenda escolar; de assistência para alunos com problemas de aprendizagem, tudo fornecido pela Prefeitura Municipal. Há professores que são convidados a participar de treinamentos (formação continuada) em Faxinal do Céu²⁵, sob a chancela do governo estadual.

Os recursos utilizados para garantir uma boa aprendizagem dos alunos, segundo os professores, são de várias ordens: reforço com

²⁵ Os cursos de formação continuada para professores realizados em Faxinal do Céu/PR consistem num programa pedagógico em que o docente permanece uma semana em sistema de internato, participando de palestras, oficinas, eventos culturais, patrocinado pelo governo do Paraná. Os professores municipais disputam essas vagas participando, eventualmente, desses encontros.

temas de casa, estudo pelo aluno em casa, atendimento do aluno pelo serviço de orientação educacional, comunicação aos pais sobre as dificuldades dos alunos. O município dispõe de serviço psicológico gratuito para os alunos, quando o caso exige, no entanto não parece satisfazer às necessidades da escola. Os entrevistados apresentam considerações em face das necessidades:

Professora de Saúde e Qualidade de Vida da turma Azul: (...) O que nós melhoraríamos é o nosso planejamento de ensino(...), poderia ser trabalhado com mais facilidade. Tudo tem que melhorar, seja no aspecto físico, seja adquirindo material para as aulas, para exposições de trabalhos (...). Às vezes, vem material do sistema, mas geralmente chega atrasado.

Professor de Educação Física da turma Azul: (...) Falta uma quadra de esporte para que nossa disciplina seja realizada satisfatoriamente. Esta falta é um problema sério porque na chuva não podemos trabalhar e com sol também não há condições. (...) A criança é muito sensível ao calor, aos raios solares ultra-vermelhos, e isso complica. Então usamos o saguão. O espaço físico da escola é até um pouquinho impróprio, mas vamos levando (...).

Finalizamos esta análise da escola **A**, em que examinamos os princípios distributivos relacionados com as imagens que projetam, o conhecimento que possibilitam e os recursos que disponibilizam na perspectiva da equipe diretiva e dos professores. Em seqüência apresentamos os registros realizados com alunos, mães de alunos e funcionárias explicitando os princípios distributivos na perspectiva desses atores.

4.5 OS PRINCÍPIOS DISTRIBUTIVOS DA ESCOLA **A** — ALUNOS, MÃES DE ALUNOS E FUNCIONÁRIAS

A análise das posições de alunos, mães de alunos e funcionárias constituem um conjunto específico de posicionamentos porque estes

três tipos de atores apresentam um padrão comum: revelam ser os que ouvem a voz na instituição escolar, seja a do professor ou professora, da equipe diretiva ou a do próprio sistema. Portanto, são os que menos participam das decisões que definem o processo de ensino e de aprendizagem. Apresentamos algumas entrevistas e dados registrados em nossas observações, iniciando pelos alunos, mães de alunos e por fim, as funcionárias.

Os alunos da escola **A**, foram representados por três meninos e três meninas da turma Azul (primeira série, 6 a 7 anos). Não responderam as questões formais, pois percebemos sua inibição no momento da coleta de dados, mas conversaram em grupo, explicitando, algumas posições e entendimentos que eles têm sobre a escola onde estudam. Assim, registramos o que disseram de maneira informal.

Observamos que os alunos aceitam a hierarquia da escola, a temem e a obedecem, constituindo-se num comportamento natural, por exemplo, reconhecer a autoridade dos adultos, especialmente a de seus pais/mães, que decidem sobre a escola onde eles estudam. Percebem a escola como um lugar para estudar, aprender, ler, escrever e brincar. Não gostam que falem mal de sua escola e são dependentes de sua professora enquanto permanecem na instituição, tendo a professora como referência principal. Portanto, possuem uma ligação muito forte com ela, identificam-se interagindo e recorrendo a ela em caso de problemas e dificuldades. Não compreendem como a escola funciona e não se interessam pelo assunto, ocupando-se mais diretamente com os relacionamentos que envolvem colegas e a professora. Reconhecem que não há brinquedos disponíveis na escola para sua diversão nos recreios. Gostariam de ter um pátio só para os pequenos brincarem. Se possível, gostariam de um ginásio coberto para jogar, até nos dias de chuva.

Apesar da pouca idade (primeira série), os alunos manifestam desejo de estudar bastante, apontando suas possíveis profissões,

todas de destaque na sociedade. Os meninos indicaram que serão médicos, engenheiros, advogados. Já, as meninas, citaram as profissões de médicas, bailarinas, modelos. Gostam da professora, das aulas que dá para brincar e cantar, da merenda e dos amigos. Gostam de escrever números e fazer desenhos. A participação é entendida como necessidade de colaboração, não incomodando a professora nas aulas, nem desobedecendo. Não gostam quando outros alunos maiores os ameaçam quando estão no recreio.

Quanto às mães de alunos, elas não sabem de que forma podem ajudar na educação dos filhos. Sentem-se incapazes de propor melhorias pedagógicas e acreditam que a escola é o lugar para os filhos aprenderem e que, estando nela, estão bem.

Mãe de aluno: (...) a gestão escolar está boa. Sem a ajuda financeira do governo, a escola não vai conseguir fazer milagre. A direção é ótima tanto com os funcionários e mães quanto com os alunos.

As mães não entendem muito bem o que se aprende na escola e muitas delas consideram que seria importante poderem aprender também. Acompanham os filhos tomando por base o que ouvem e percebem, comparando as informações da escola onde consideram que se ensina bem. Confiam no trabalho da escola que os filhos frequentam e pensam que eles devem estudar os conteúdos dados em aula para que possam aprender.

Mãe de aluno: (...) Como deveria ser a escola? Como mãe de aluno, pensamos que deveria existir um tempo para os alunos aprenderem e outro para os pais. (...) Assim, poderíamos ajudar os filhos em muitas tarefas que não tem como ajudar porque não sabemos. Há muitas dúvidas que eles têm. (...).

Por sua vez, as funcionárias defendem, em primeiro lugar, seu espaço de trabalho. Revelam perceber muitos acontecimentos no

cotidiano da escola que envolve alunos e professores, mas que não opinam sobre esses nem são ouvidas. Sentem-se discriminadas e têm consciência disso; sua capacidade de comunicação é precária, mostram-se inseguras e até o tom de voz, em sua fala, é de submissão, de muita escuta, sem interação.

Funcionária 1: (...) Fazer parte da equipe da direção não é fácil. Temos o nosso diretor e nós não podemos nos queixar. Ele administra tantas tensões, tem que dar duro com alunos. É difícil.

As funcionárias não participam, em nenhum momento, da vida administrativa e pedagógica na escola e, por isso, nada acrescentam ao sistema organizacional da mesma; entendem que o seu compromisso e responsabilidade na escola é de outra ordem.

5.A LUTA PELA EXISTÊNCIA DA ESCOLA B

5.1 DESCRREVENDO A ESCOLA B

Após alguns desencontros, causados em razão de a diretora estar realizando um curso fora da sede, pudemos iniciar as observações na escola B, pertencente à rede de ensino público estadual. Neste estabelecimento, estudam 308 alunos, distribuídos em 11 turmas, sendo cinco pela manhã e seis à tarde, todas de 5^a a 8^a série do ensino fundamental. Nosso campo de observação específico deu-se na turma “Verde” (considerada a melhor turma) e na “Vermelha” (considerada a mais difícil), que funcionam no turno da tarde.

Destacamos que uma das turmas (a vermelha) atendia à modalidade de correção de escolaridade, ou denominada de “correção de fluxo”, isto é, alunos que tivessem sido reprovados em séries do ensino fundamental e estivessem acima da faixa etária regular poderiam matricular-se nessa turma especial e buscar recuperação dos estudos durante o ano letivo. Os professores atendem na sala de aula, cada caso individualmente, e também ministram aulas coletivas, propõem trabalhos, acompanham o desenvolvimento dos alunos e, durante o semestre letivo, avaliam o processo. Em caso de sucesso na melhoria de aprendizagem, é propiciado acesso ao aluno que avança em conhecimentos, a séries mais adiantadas. Assim, um aluno que tivesse sido reprovado na quinta ou na sexta série, por exemplo, freqüentando a série de correção de fluxo, poderia adiantar-se e

recuperar estudos; se a idade permitisse, poderia ser inserido numa sétima ou numa oitava série durante o ano letivo.

Essa modalidade de recuperação da escolaridade está prevista na lei federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 24, item V, letras “b”;“c”;“d”.

A história da escola B é recente. Há cinco anos atrás muitos alunos foram matriculados em uma escola de grande porte, próxima do bairro, mas, pelo excesso de matrículas, não houve espaço para todos nela. Decidiu-se, então, que determinados alunos seriam atendidos em outro estabelecimento da cidade (com pouca estrutura física e material) e, receberiam aulas em turmas “do anexo”. A solução gerou descontentamento entre professores, pais e alunos, que passaram a buscar outra solução para a situação criada.

Perto desse “anexo” há um prédio construído pela Prefeitura Municipal para prestar serviços à população e que não obteve êxito nos objetivos a que se propuseram, estando, naquela época, fechado. O prédio localiza-se no bairro onde mora a maioria dos alunos “do anexo”. Assim, professores, pais, alunos e funcionárias, após solicitação feita aos órgãos superiores do ensino para ocupar o prédio em questão, sem verem atendido seu pedido, tomaram posse dele, realizando reformas imediatas, adaptando salas de aula e trazendo o mobiliário que existia precariamente no “anexo”; assim, os alunos se mudaram para o que significava “sua nova escola”. A ação foi reconhecida posteriormente pelo poder público municipal e estadual, que atendeu a algumas solicitações mais urgentes da comunidade para melhorar o estabelecimento e, assim, há cinco anos existe a escola.

A estrutura física da escola é precária, pois o prédio foi adaptado para o seu funcionamento. As repartições precisam ser refeitas, e há necessidade de maior número de salas; o piso apresenta problemas, bem como a rede elétrica, os banheiros, as salas especiais e os

espaços externos, como pátios e quadra de esporte. A escola era mantida limpa e cuidada, mas todos sentiam a necessidade de um espaço escolar adequado às suas funções. A escola localiza-se em uma esquina, razão pela qual se impossibilita sua ampliação.

Observando a escola de fora do prédio, constatamos sua carência e a falta de estrutura física. Então, refletimos sobre a luta travada pela comunidade para ter a sua escola no bairro, a qual, mesmo com poucas condições, funciona, existe, busca sua identidade, tentando firmar-se e competindo com as demais escolas públicas legitimadas, maiores e com melhores condições de trabalho. A sensação é de que a escola é um elemento estranho no corpo do sistema de ensino público estadual pela forma como foi reconhecida, ou seja, depois de invasão do espaço onde agora funciona. Lá se vão cinco anos de espera por melhorias.

O prédio adaptado, com seis salas de aula, uma biblioteca, sala dos professores, secretaria, sala da direção, banheiros feminino e masculino, banheiro para os professores explicita a vontade de existir da escola, mesmo que caracterizada como provisória. Anexo ao prédio da escola foi construído um local onde funcionam a cozinha e um salão, no qual os alunos recebem merenda escolar e permanecem ao abrigo do tempo. Há jogos precários e um pequeno bar escolar. Duas áreas externas servem como pátio para os recreios e, ao mesmo tempo, funcionam como duas quadras de esporte, onde se realizam as aulas de educação física. Em dias fortes de calor, o sol reflete no piso de cimento de uma das quadras, tornando-se desaconselhável seu uso. A outra quadra é de terra com um pouco de areia, acidentada, com buracos e desníveis; no entanto, é o espaço mais utilizado pelos alunos nas aulas de educação física. Em dias de chuva, os alunos têm aula dessa disciplina nas salas de aula, por não haver outro espaço coberto para isso. Quanto à biblioteca, o material que a compõe é simples, resumindo-se a livros do MEC. Soubemos da existência de um laboratório de ciências e da possível aquisição de computadores para

os alunos, todavia não nos foi possível antever espaços para a instalação adequada desses materiais no estabelecimento.

Observamos que os alunos se dirigem para a escola a pé, alguns poucos de carro, trazidos por familiares; outros se servem de ônibus, ou utilizam bicicletas. Todo e qualquer aviso para os alunos é dado em sala de aula, pois a escola é pequena, não havendo espaço que permita reuni-los num único local.

Prosseguindo em nossas observações, atentamos para os documentos escolares, examinando as atas da escola de 1999 e 2000. Constatamos a realização de reuniões nos diferentes setores: Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, reuniões administrativas, lotação de professores, Conselho de Classe. Os assuntos em pauta nessas reuniões giravam em torno das necessidades físicas da escola, e sobre o financiamento de consertos no prédio, assim como sobre eleições de diretorias do Conselho Escolar e da APM; há registros sobre o uso de uniformes, indisciplina dos alunos, roubo na escola e sobre a atuação das funcionárias, Conselho de Classe e assim por diante. Não existe registro sistemático das reuniões de professores, que parecem não existir, todavia constatamos em nossas observações que, freqüentemente, eles se reúnem com a equipe diretiva para decidir sobre as ações na escola, utilizando o horário de intervalo das aulas, que, nesse dia, é bem mais longo. Às reuniões da escola sempre comparecem poucas pessoas da comunidade.

A proposta político-pedagógica do estabelecimento só apareceu como preocupação no último bimestre, isto é, no final do ano letivo, ocasião em que o sistema oficial exigiu a entrega de uma cópia do documento para acompanhamento; percebemos que esse processo pedagógico não envolveu todos os atores responsáveis pela escola. Nossa percepção revela que os princípios norteadores que sustentam a proposta político-pedagógica são a flexibilização, a autonomia, a

democratização e a cidadania. Os professores utilizam documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e seguem a política educacional do estado do Paraná, como o Plano Básico de Currículo do Estado (1990) e as novas diretrizes decorrentes deste, contudo não obtivemos cópia do plano até o final de nossas investigações. Nossas observações atentaram para os discursos sobre a proposta político-pedagógica da escola, quando percebemos a exigüidade de tempo dos professores para reuniões de estudos que pudessem contribuir para esse fim.

Os planos de ensino dos professores são definidos com base em planos anteriores de cada disciplina e complementados pelos PCNs do MEC. Em nossas observações em sala de aula, constatamos a falta de materiais didáticos, seja dos professores, seja de trabalhos confeccionados por alunos. Observamos o uso sistemático dos livros didáticos (do MEC) e a freqüência do uso do quadro-de-giz com aula expositiva, cópia do quadro, exercício, cópia no caderno. Na “melhor” turma, esse processo era dinâmico e, mesmo com pouco material, havia o interesse dos alunos e um bom desempenho de todos. No entanto, na turma que já apresentava várias dificuldades e necessitava de atendimento individualizado, os professores redobravam o esforço para conseguir um mínimo de atenção e envolvimento dos mesmos. Os alunos desta turma mostravam-se indisciplinados, aborrecidos e muitas vezes resistiam às propostas da aula dos professores. Estes, por sua vez, eram perseverantes, esforçados e lutavam para cumprir com sua responsabilidade de ensinar. Podemos afirmar que presenciamos as situações-limite do ensinar e do aprender na escola: alunos com as maiores dificuldades pessoais, intelectuais, econômicas e sociais, de um lado se superando, e de outro lado, professores buscando a cada dia, dar mais um passo rumo à aprendizagem do grupo.

O processo de avaliação na escola busca ampliar os instrumentos e os critérios para acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Os professores propõem trabalhos, testes

escritos, motivam a participação dos alunos acompanhando seu interesse, dedicação, mudanças de comportamento, urbanidade. As notas obtidas pelos alunos na avaliação de seu desempenho escolar são discutidas pelo grupo de professores, que as examinam caso a caso. É esse um dos momentos ricos do processo pedagógico realizado na escola, quando os alunos são tratados com respeito e compreensão.

Apresentamos uma tabela que demonstra a movimentação de alunos no decorrer do ano letivo nas duas séries investigadas.

TABELA 1
Dados de movimentação de alunos da escola B

Turma de Alunos matriculados	Masculino	Feminino	Total	Transferidos	Desistentes	Promoção 8ª série	Total 10/2002
Vermelha	32	18	50	8	6	11	25
Verde	05	19	24	5	-	-	19

Fonte: secretaria da escola.

Pelos dados da tabela, podemos inferir que, sendo a turma Vermelha composta de 50 alunos, a maioria meninos, e cada aluno com problemas de aprendizagem, há maior pressão em sala de aula e dificuldades no andamento dos conteúdos. Já, na turma Verde, com 24 alunos e a maioria meninas, e todos os alunos com a idade de adiantamento escolar normal, há um ambiente que oferece melhores condições de trabalho pedagógico. A diferença do número de alunos numa turma, e da predominância de alunas na outra turma, explicitam um indicador das dificuldades da primeira turma em relação às facilidades da segunda.

Durante nossa investigação, mantivemos muitas conversas com os atores da escola e compreendemos a angústia neles existente provocada pelas difíceis condições da escola. A mesma ainda não está oficializada como escola estadual, mesmo tendo sido reconhecida sua necessidade, por isso os professores temem que ela possa ser

fechada. Se isso acontecer, poderá haver alguns problemas prejudiciais aos atores da escola, tais como, mudar o local de trabalho dos professores, os pais necessitarão escolher nova escola para os filhos estudarem, os alunos deslocarem-se de seu bairro enfrentando nova ambientação escolar, desarticular grupos de estudos já sintonizados, o mesmo podendo acontecer com as funcionárias. Os alunos reconhecem que as condições da escola não favorecem para que obtenham educação de qualidade e percebem preconceitos em relação à escola, vindos de colegas de outras instituições educacionais melhor estruturadas.

Assim, buscamos evidenciar, por meio dos depoimentos dos atores da escola e dos registros das observações realizadas, as semelhanças e as diferenças de posicionamento manifestadas sobre a relação entre democracia e educação. Utilizamos as manifestações que dizem respeito aos princípios distributivos para avaliar a presença ou não dos direitos pedagógicos, com base na teoria de Bernstein (1996, 1998, 2000). A seqüência dos relatos da escola B foi ampliada com tópicos que incluem posicionamentos da direção e dos professores. Assim, aumentou o número de entrevistados e, conseqüentemente, de informações. As turmas de alunos, só para lembrar, foram a Verde e a Vermelha.

5.2 DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NA ESCOLA **B**

Bernstein (2000, p.XXI) afirma que determinadas normas, limites, espaços e valores retratam as crenças e a confiança de alunos e professores numa determinada instituição educacional. Essas imagens, “tal como espelhos”, refletem na comunidade escolar e podem ser positivas ou negativas. A escola B possui características próprias, muito diferentes das demais escolas públicas da cidade, e recebe alunos filhos de trabalhadores da classe popular, com grandes dificuldades econômicas. Estes alunos precisam ser tratados levando-

se em consideração sua relação familiar e social. Nem todas as recomendações do sistema de ensino e da escola podem ser aplicadas literalmente a todos os alunos. É preciso discutir o significado das normas, dos limites, dos valores e da própria relevância do espaço escolar para que todos se reconheçam como parte de uma proposta escolar que vai propiciar seu próprio desenvolvimento. Professores também precisam reconhecer-se como integrados num processo de responsabilidade e compromisso pactuado com a comunidade.

As imagens que a escola B projeta são indicadoras de que ela atua com uma equipe diretiva que busca interação com os demais atores mesmo que posicionada hierarquicamente, pois, apesar de não ser autoritária, preocupa-se em assumir as responsabilidades que lhe são atribuídas pela comunidade e pelo sistema público de educação estadual, que espera uma posição firme, de disciplina, de autoridade da equipe diretiva, o que lhe garante credibilidade e confiança. Ainda que tenha sido eleita por seus pares e com esses tenha pactuado compromissos locais, a equipe diretiva necessita submeter-se ao poder hegemônico do Estado. Assim, propõe-se pensar a escola a partir de uma democracia que seja possível, mas isso ainda está por ser construído. Inferimos que uma das questões é encontrar elementos que permitam desenvolver uma concepção satisfatória de democracia na escola, de acordo com convicções comuns, já que fica explícita uma certa descrença nas reflexões individualizadas, isto é, não se reconhece a democracia como uma idéia pronta de “alguém” mais informado, à disposição dos demais atores para ser cumprida e executada.

Assim, compreendemos que a voz que se ouve na escola B é a do sistema de ensino público vigente, através de sua representante, a diretora, que, ao assumir o poder oficial na escola, estabelece-se hierarquicamente e assim se posiciona. As necessidades e solicitações da escola são, então, encaminhadas por ela ao sistema, mesmo que haja representações ou interferências vindas das bases, como

demandas coletivas de professores, de alunos ou de pais. Tudo é centrado na pessoa que responde pela escola perante o sistema público de ensino. As decisões têm sempre como última instância, portanto, a posição da equipe diretiva, ou, mais precisamente, da sua diretora, que, assim, assume as responsabilidades da escola num ritmo estafante: dela tudo deriva e para ela qual tudo converge.

A pessoa da diretora é respeitada como o centro das atenções da escola pelas decisões já assumidas com um grupo de pais, professores e alunos, quando da luta pela conquista de um local para a escola. A liderança incontestada da diretora mostra-se necessária para o grupo de atores que interagem no estabelecimento de ensino; todavia, para ela, seu trabalho está centrado nos laços afetivos, que provavelmente se estabeleceram por ocasião da “criação da escola”, o que a faz manifestar-se de forma emocionada sobre o fato.

Diretora: (...) Quando se trabalha junto o sentimento com o conhecimento, isto é, se temos o sentimento, conseguimos entender melhor o outro lado da moeda. Então conseguimos dar chances para as outras pessoas através de reuniões que realizamos no começo do ano. (...) Procuramos dar essa autonomia para o professor porque, realmente, o professor tem essa força muito grande de reverter, de conduzir uma massa para este ou para aquele lado. (...) Através da informação, ele consegue isto e entendemos que as mesmas ansiedades, as mesmas angústias que nós temos, os outros também têm. (...) A oportunidade do outro poder se manifestar, expressar seu pensamento e seu conhecimento, é muito importante (...).

Apesar das dificuldades que a escola apresenta, não se descuida de atender aos anseios da comunidade e tenta oferecer um ensino de qualidade, conforme Bernstein, (1998, p. 24), quando explica o compromisso da escola com a sociedade. Assim, a imagem que tenta projetar na comunidade é de esforço para proporcionar um bom ensino em todos os aspectos.

Diretora: (...) Esta escola é pequena e tem um grupo que trabalha muito e está ligado com o coração. Afirmamos isso porque todo o início de ano nós temos que enfrentar aquela insegurança: tem aluno?, não tem aluno?, a escola fica?, a escola diminui?, a escola se mantém?, aumenta?. (...) Esta ansiedade é muito grande, e nós temos um grupo que desde o ano 1994, 1995 é o mesmo grupo. Os funcionários são todos os mesmos. Na secretaria houve algumas alterações. Quem está trabalhando conosco está há três anos pelo menos. A maioria é professor com quarenta horas de trabalho semanais desde 1995. Os que chegam com uma carga horária menor entram no ritmo do coração, fazendo a escola acontecer. (...) A escola é rotulada por trabalhar com pobres, com aluno de periferia. (...) Os alunos da comunidade de nível social e financeiro médio ou alto não freqüentam nossa escola, estão em escola maior. Nós já tivemos alunos que foram para outros estabelecimentos e retornaram para nossa escola. (...) Isso garante, de certo modo, que a escola ensina bem, e ainda, os alunos que fizeram o Provão e o teste seletivo para conseguirem bolsas de estudos obtiveram o mesmo nível das outras escolas, isto é, alguns se sobressaem e outros mantêm um nível médio. (...) Aqui o trabalho é diferente, pois valorizamos o aspecto humano, o aprender que vem junto pelo trabalho, pelo resultado em que este trabalho é realizado (...).

Supervisora: (...) O índice do Provão desse ano ainda não foi divulgado, mas os outros provões mostraram que tivemos uma das melhores colocações do município em aproveitamento. (...). Houve também o concurso para bolsas de estudos e nossos alunos foram bem. Aqui se faz um trabalho sério. Há alguns problemas de relacionamento entre as pessoas e outros problemas de aprendizagem. (...). Às vezes, essas questões são complicadas. Trabalhar com pessoas, sabe, não é fácil, não é fácil, não é fácil.

Orientadora Educacional: (...) A escola ensina. Ela não ensina de forma ampla, geral, mas preocupa-se em transmitir o conhecimento escolar. Ensinar bem seria preparar o aluno para enfrentar qualquer situação e qualquer possibilidade de emprego. (...) O aluno, para se dar bem em qualquer função de empregabilidade, na obra ou no escritório, precisa preparar-se para enfrentar qualquer situação. Por exemplo: mesmo que eu seja orientadora educacional, posso fazer outros trabalhos, basta que

tenhamos conhecimento para isso. (...) A escola ainda não faz essa formação de caráter mais geral dos alunos. A escola mais transmite conhecimento escolar do que prepara para a vida (...).

Compreendemos o esforço da equipe diretiva em argumentar sobre o seu trabalho, a sua dedicação e desejo para provar que a escola é merecedora de uma chance de continuidade e de respeito pelo trabalho realizado. Explicita-se também uma imagem que quer ver reconhecida como filosofia da escola:

Diretora: (...) A filosofia da escola indica que o mais importante é fazer do aluno um cidadão, no sentido completo da palavra. (...) Sendo cidadão ele vai poder reivindicar os direitos, cobrar, exigir. (...) O ponto básico da proposta é que o aluno possa ser realmente cidadão no mais amplo sentido da palavra.

A equipe diretiva preocupa-se com a permanência do aluno na escola, o que envolve aspectos relacionados à saúde, à alimentação, à situação econômica, aos materiais didáticos indispensáveis para uso na sala de aula, além de se dever proporcionar uma acolhida aos jovens adolescentes e a suas famílias. No entanto, é na avaliação do desempenho escolar, da aprendizagem do aluno, que está centrado o resultado do processo de ensino e aprendizagem, que, se for mal conduzido, pode tornar-se um eixo excludente. Para melhorar esse aspecto, há muita preocupação em humanizar os procedimentos de avaliação escolar, objetivando que o aluno possa ser aceito pelos colegas, pelos professores e pela comunidade escolar, fortalecendo sua autonomia, sua confiança e prazer em estar na escola. Para isso, a escola B busca novas formas para a realização do conselho de classe, buscando evitar os preconceitos existentes quando da análise e do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A escola preocupa-se, também, em compreender as potencialidades dos jovens estudantes para oportunizar-lhes um maior desempenho. Na verdade, instalou-se na escola um processo para

avaliar o desempenho escolar, articulado pela diretora; no entanto, ainda há poucos avanços nessa área. O assunto precisa ser retomado urgentemente.

Diretora: Infelizmente, as pessoas vêem muito mais o aspecto físico, a aparência de uma escola do que o ensino que ela propõe. (...) Nesta escola não se dispensa alunos na falta de professores, evitamos a mudança dos horários das aulas procurando dar o melhor para que eles não tenham perdas. Estamos trabalhando na construção de uma proposta político-pedagógica inovadora, que tem dado bons resultados. (...) As melhorias estruturais da parte física da escola dependem da liberação de verbas públicas, o que já é mais difícil. Conseguimos alguma coisa com os pais dos alunos, que colaboram dentro do possível.

A disposição da equipe diretiva é de participar ativamente do cotidiano escolar, cumprindo horário de trabalho e, ao mesmo tempo, buscando executar uma proposta coletiva e participativa. A equipe tem consciência de que a proposta democrática é mais promissora e relevante para todos os atores envolvidos com a educação, especialmente considerando os resultados desejados do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, encontra muitos problemas que ainda são de difícil solução, numa cultura escolar em que a hierarquia, a seletividade, a autoridade têm de ser preservadas a qualquer preço.

A eleição para diretor/diretora é um processo que implica eleger uma pessoa que faça algo pela educação, pela aprendizagem, pela escola, porque, reconhecidamente, tem “pulso”, autoridade e confiabilidade para concretizar os compromissos educacionais que a comunidade escolar espera. Este é o conceito de um bom diretor/diretora, na escola. A equipe diretiva salienta ser a eleição um momento muito importante da vida escolar, porém a democracia praticada não pode se restringir a isso.

Bernstein (1998, p. 30) enfatiza ser a classe social a principal definidora da cultura, da educação e da democracia; que as “limitações e o poder das realidades das diferentes classes sociais” repercutem nos sistemas educativos modernos. O autor fornece elementos para que se analise, por exemplo, as dificuldades da escola B, que podem ser compreendidas com base na consideração dos tipos de trabalhadores cujos filhos a freqüentam; da classe social a que pertencem; das pressões estruturais subjacentes ao trabalho que forçam o distanciamento da escola, permitindo que se acredite ser apenas da escola o compromisso de ensinar. Não tendo sido reconhecida a necessidade de um tempo para o trabalhador acompanhar o estudo dos filhos, configura-se a submissão do trabalhador ao seu emprego (BERNSTEIN, 1998, p. 30). A escola fica à mercê dos professores, que enfrentam quase sozinhos as dificuldades cada vez maiores para atender aos compromissos assumidos com a comunidade. Esse impasse dificulta qualquer tentativa de criação de vínculos sistemáticos entre família e escola, especialmente das classes trabalhadoras populares.

Assim a construção de uma proposta político-pedagógica coletiva na escola representa, atualmente, uma tentativa utópica, que sinaliza para a participação de todos os atores num projeto comum, pactuado, com responsabilidade das partes, sociedade e escola, na educação dos filhos. Na escola B, a proposta político-pedagógica teve um encaminhamento muito difícil, enfrentou ainda várias adversidades: falta de horário de trabalho para os professores participarem dos debates e estudos necessários; poucas pessoas na equipe diretiva para atender às necessidades administrativas; existência de um grêmio estudantil com o mínimo de representatividade; distanciamento da escola de parte da família; e reduzido número de funcionárias, com formação mínima para o cargo exercido; o período extenso de greve dos professores por melhorias salariais e por condições de trabalho; o conflito com o poder público a partir da greve deixou marcas de descontentamento generalizado; o desânimo e a desarticulação dos

professores, que se sentem desvalorizados pelo poder público, não os motiva a se disporem a trabalhar fora de seu horário previsto, estes elementos prejudicaram o desenvolvimento da proposta no decorrer do ano letivo.

Torna-se muito difícil reunir os pares para estudos, para tomada de decisões na escola. Por isso, freqüentemente, prolonga-se o recreio do turno escolar e a equipe diretiva troca idéias com os professores que estão trabalhando no dia. O Conselho Escolar, que poderia agregar os pares (equipe diretiva, professores, alunos, pais e comunidade), não encontra espaço (horário) para facilitar esses encontros. Assim, a escola tem um processo de administração característico, sendo, administrada pela equipe diretiva e, muitas vezes de forma solitária, com o pulso e a firmeza da diretora. A equipe diretiva questiona o próprio processo de eleição de direção.

Diretora: (...) Começamos falando sobre a forma da eleição de diretores. Estávamos preparados para uma eleição direta, com pais, professores e funcionários, todos podendo participar. No entanto, agora mudou. Há interferência política local e estadual na educação, e isso não ajuda em nada (...).

Orientadora Educacional: (...) vemos a gestão escolar como um trabalho coletivo e, se não for coletivo, não se constrói uma sociedade democrática. Hoje o diretor autoritário que chega e dá ordens, manda fazer e não consulta o coletivo não tem mais lugar, nem vez nas escolas. Para termos uma equipe unida e dedicada, em que todos participem do trabalho, se sintam autores, valorizados, que tenham confiança, é preciso olhar o coletivo. (...) Neste caso, o número de horas trabalhadas foi extrapolado, cada um dá o melhor de si, rende mais. A transparência das ações propostas na escola dá identidade ao grupo, que se torna co-responsável, pelo processo e sente o respeito dos colegas. (...) este é o modelo de gestão que vai funcionar de agora em diante, em que participamos do processo como um todo e fizemos nossa parte (...).

Supervisora: (...) Esse ano a nossa proposta foi bem trabalhada porque realizou-se juntamente com os professores. Não foi só trabalho da direção e da orientação. (...) buscou-se contemplar a idéia de todos os professores. Buscamos o melhor para os alunos, como, por exemplo, quando eles forem estudar em outra escola de segundo grau, conseguirão dar continuidade ao estudo realizado aqui. (...) isso porque a cidade é pequena e seguidamente encontramos alunos que freqüentaram nossa escola e hoje estão em outra, informando que não ficam atrás dos atuais colegas de aula (...).

Há contradições quanto ao modo como a proposta político-pedagógica foi elaborada. Nossa observação permite concordarmos com o que informa a seguinte entrevistada:

Orientadora Educacional: (...) A maior parte da proposta foi elaborada pela equipe da direção. Sentimos dificuldade de participação dos professores. Os mesmos ainda não participam efetivamente, não sentem que a proposta é deles e que é eles quem vão executar esta proposta na prática. (...) Então, as partes definidas pelos professores deixaram a desejar, tivemos que ler, conferir. Penso que a proposta é o nosso planejamento, o que nós vamos fazer e, se não participarmos dela, nosso trabalho também não vai ser bom. (...) A proposta busca formar um aluno preparado para a vida, para sair da escola e poder trabalhar na comunidade, se dar bem como pessoa, cidadão. (...) Tememos que isto fique só no papel por não ter a participação de todos os envolvidos. Os professores são muito ocupados com aulas nesta e em outras escolas. Isso dificulta as reuniões e os debates. (...) Precisaríamos ter um grupo de profissionais que se dedicassem exclusivamente a uma escola e, como não temos esta condição de trabalho, fica difícil até de reunir os professores para delinear uma proposta. Por exemplo, o grupo de professores de ciências é composto por quatro profissionais, cada um com algumas aulas. Nossa escola é pequena, então eles teriam que sentar, debater, mas isto foi prejudicado porque os horários dos professores não combinavam para realizar as reuniões. Se fossem um ou dois profissionais, seria muito mais bem elaborado do que vários com poucas aulas. (...) Então, a proposta político-pedagógica de nossa escola não tem participação de todos e isso gera insegurança, porque pode ser que o que esteja escrito não se torne realidade, ficando no papel, bonitinho, mas que não se pratica. (...)

a proposta precisa seguir as diretrizes do sistema educacional nas instâncias federal, estadual e municipal, caso contrário, corre o risco de não ser aprovada (...) [nas instâncias superiores].

Torres (2001, p. 171) incentiva a que se busque desenvolver a união, envolvendo todos os atores em construção, na forma de uma ativa interação, buscando construir a cultura política da cidadania. Para desencadear esse projeto, enfatiza a importância da democracia participativa, que constrói um novo sentido de comunidade, de vizinhança, de participação, em que todos possam participar “não só do discurso e da discussão, mas da prática dos resultados” sentindo-se construtores da própria mudança (BERNSTEIN, 1998 p. 25).

Os professores projetam imagens que explicitam a preocupação com sua formação continuada, com as condições de trabalho e sobre o relacionamento com os alunos. Entendem que a democracia é um conceito que deve contemplar o respeito profissional e a valorização docente, o que reclamam não ocorrer no atual momento histórico por parte do governo. Demonstram satisfação com o trabalho que realizam e reconhecimento pelo bom trabalho dos colegas, pelo desempenho dos alunos, pela participação de alguns pais/mães no processo de escolarização dos filhos.

Os professores posicionam-se de forma explícita preservando a hierarquia, o poder e a autoridade, no entanto, demonstram necessidade de diálogo, de maior interação com o sistema, com a escola, com os pais, embora ainda estejam inseguros quanto ao modo de realizar novas modalidades pedagógicas com os alunos. Transparece, da parte dos mesmos, um certo receio de perda da autoridade, de divisão do poder. Por outro lado, eles interpretam como positivo o fato de trabalharem numa escola de menor porte, na qual vêem facilitada a interação entre os diferentes atores.

Professor de História das turmas Vermelha e Verde : (...) Entendemos que se está caminhando num processo mais coletivo, que houve avanços, mas que há ainda muito para avançar, para entender o motivo do aluno não aprender e emitir os seus pontos de vista. (...) Este contexto é histórico, relacionado ainda com o regime militar. Somos produto da história. Mesmo que os discursos mais recentes apontem para outras possibilidades, nossa carga de submissão e obediência numa hierarquia despótica está presente. (...) Para que todos possam aprender, para que se tenha um aluno integral, um aluno que seja capaz de emitir o seu ponto de vista, a sua leitura de mundo, é preciso avançar mais (...).

Professora de Matemática da turma Verde: (...) Se uma escola é comunitária, há envolvimento de pais, da comunidade, dos professores, dos alunos, então, os alunos podem fazer assembléias para discutir suas questões, o que gostariam de melhorar, o que poderia ser diferente, o que gostariam de aprender (...). Teoricamente, é isso [aqui isso não se dá].

Professora de Matemática da turma Vermelha: (...) É difícil falar sobre esta questão. Pensamos que é muito complicado organizar uma escola em que todos podem aprender. (...) Para isso, a organização da escola precisa de pessoas competentes, que tenham espírito e dinâmicas diferentes para gerir a escola. Falar é fácil, mas fazer a escola funcionar nesta modalidade é complicado. (...) é preciso que a família também compartilhe. Há escolas particulares onde tal forma de organização democrática está dando certo (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Verde: (...). Esta é a escola que buscamos: (...) no sentido de tornar o aluno crítico, observador da realidade, dos fatos, atento aos erros e acertos, essa juventude que está vindo aí tem muito mais facilidade para aprender, falar; são muito mais desinibidos, são muito mais confiantes e exigentes (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Vermelha: (...) A escola precisaria ter um projeto para trabalharmos a conscientização de todos, especialmente dos alunos, a auto-estima, o gosto, o interesse e o amor pela

escola. (...) Concomitante a isso, se trabalharia os conteúdos. O aluno estaria numa escola e, em conseqüência, aprendendo, mas antes teríamos que fazer este trabalho de desenvolver a auto-estima, conscientização, “n” aspectos para que ele conseguisse gostar da escola (...).

Os professores, ao mesmo tempo em que discutem práticas pedagógicas possíveis para realizar uma educação de maior qualidade, compreendem os limites que precisam ser vencidos para a criação de um novo modelo de escola.

Os professores afirmam que, no início do ano letivo, há sempre reuniões de planejamento e que, após esse período, fica muito difícil participar delas, pois há falta de horário. Acreditam que uma gestão democrática, participativa, precisaria discutir a questão dos horários dos professores, considerando a qualidade que se imprimiria à educação com um modelo de escola com decisões mais coletivas. Reconhecem que participaram minimamente na construção da proposta pedagógica da escola. Mesmo assim, percebem que a escola é relevante na comunidade e defendem a idéia de que é preciso melhorar os espaços de participação no âmbito escolar, com o apoio do governo, dos pais e da comunidade. Os professores sentem-se desvalorizados e esquecidos em seu trabalho docente e explicitam como cada um participou da construção da proposta político-pedagógica da escola:

Professor de História das turmas Verde e Vermelha: A perspectiva do ser humano é a de ser feliz. (...) Para isso, precisamos nos instrumentalizarmos com propostas pedagógicas adequadas, buscando preparar o aluno para viver em sociedade, contextualizando o saber escolar e a comunidade, para que o mesmo possa ter uma escolarização digna.

Professora de Língua Portuguesa da turma Verde: (...) Não conhecemos a proposta político-pedagógica inteira da escola. Participamos da elaboração da parte de inglês e, portanto, não podemos dar opinião sobre a mesma na

sua totalidade. Não participamos de todas as decisões porque não dispomos de horários. Cada professor participou nas de sua área, houve um estudo dos PCNs e, então, cada professor, por área, se reunia com os colegas e tentava montar a proposta. (...) na nossa área foi o que nós fizemos. Acreditamos que, após a finalização da proposta, vamos conhecê-la melhor, tendo, inclusive, uma cópia para estudo (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Vermelha. (...) Um cidadão que vai para rua, que sabe falar, que sabe se comunicar, que sabe sentar na frente de alguém e solicitar um emprego, conversar com qualquer tipo de pessoa, do mais graduado ao mais simples, é um cidadão. (...) No dia-a-dia, passando essas idéias para os nossos alunos, muitas vezes acabamos dando não apenas o conteúdo escolar, mas falando dos valores, do que a vida é e do que se espera de cada um (...).

Como preocupação central, os professores percebem que o processo de avaliação escolar é um fator-limite que implica a possível exclusão do aluno na e da escola. Apesar dos esforços empreendidos juntamente com a equipe diretiva, eles questionam a validade do processo de avaliação escolar que utilizam, considerando-o ainda uma matriz do ensino tradicional; percebem que os conteúdos escolares estão se modernizando, oferecendo novas alternativas de aprendizagem, as quais não comportam mais o modelo de avaliação usado na escola, que, portanto, é inadequado. Os professores utilizam provas escritas, trabalhos escolares e solicitam ajuda aos pais e às famílias para os temas de casa; acreditam na avaliação contínua e progressiva, mas esbarram, ainda, no momento de resumir em um “resultado” que expresse, através de um indicador, quanto o aluno aprendeu. Esse processo de avaliação é extremamente complexo e não há clareza, para os professores, sobre a existência de possibilidades inovadoras. Os professores apresentam posições que confirmam a dificuldade em encontrar uma modalidade de avaliação que possa ser mais justa e humana.

Professor de História das turmas Vermelha e Verde: (...) A avaliação segue um modelo capitalista, que deseja ver resultados imediatos. Tal modelo dificulta uma avaliação mais criteriosa. Não pode ser restrita ao aspecto do puro conteúdo acadêmico, escolar. É preciso considerar a bagagem de conhecimento que o aluno possui. (...) Nossa escola se preocupa com estas questões. Sabemos que a maioria dos alunos são oriundos de camadas socioeconômica menos favorecidas. Há conhecimentos embasados em outras fontes e origens, além da escolar. (...) Consideramos a avaliação um aspecto muito complexo na escola. Nós mesmos somos avaliados constantemente como professores, o que gera uma relação meio artificial com nosso trabalho, pois também ficamos preocupados com o nosso desempenho, nosso sucesso. (...) Mas, de uma maneira ou de outra, nós devemos estar abertos a estas dificuldades e buscar nos prepararmos para que a avaliação sempre seja a mais positiva possível (...).

Professora de Matemática da turma Verde: (...) Nossa escola não tem mais a nota do primeiro bimestre. Precisamos conhecer melhor os alunos antes de darmos nota pela nota, como se fosse um modelo mecânico de avaliação do aproveitamento escolar. A avaliação com nota semestral não quer dizer que não se façam avaliações contínuas a partir dos trabalhos realizados pelos alunos, mas vamos registrando tudo num caderno. (...) Vamos anotando o crescimento, o progresso de cada um. Repetimos a nota semestral em cada bimestre para cumprir as exigências do sistema. Em matemática, este processo trouxe vantagens, pois nesse tempo maior para darmos o resultado da aprendizagem, procuramos desmistificar o trauma que a matéria já causou nos alunos que dizem não gostar da disciplina. (...) Consideramos esta prática de avaliação mais humana (...).

Professora de Matemática da turma Vermelha: (...) O aluno não pode ser avaliado de uma forma única, através da prova. (...) Tudo que o aluno fizer na sala de aula é avaliado. Assim, a avaliação não é apenas o resultado da prova que propomos, mas leva-se em consideração desde a questão do comportamento, a questão das tarefas realizadas, qualquer atividade de rotina, uma atividade diferenciada, todo o processo, enfim, é avaliado (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Vermelha : (...) Essa avaliação

progressiva na escola consideramos ideal. É a mais indicada no dia-a-dia na escola para ver se o aluno progrediu. Há alunos que chegam com um nível de conhecimento, mas não progridem, ficam estacionados, eles não crescem. (...) Há outros que sabem um pouco, mas que crescem, lêem bem, interpretam bem, e são duas situações que precisam ser consideradas ao discutirmos a avaliação escolar. (...)

Bernstein (1996, p. 263) indica que o discurso regulador e o discurso instrucional realizados em sala de aula, produzem “uma prática pedagógica relacionada com a avaliação contínua”. A prática pedagógica transforma-se em conteúdo didaticamente assimilável que vai ser adequado às características da idade, isto é, transforma-se em conteúdos, saber escolar, que a criança pode adquirir, construir, conforme sua idade e seu potencial criador. O autor (1996, 263) especifica que o conteúdo se transforma em avaliação, quer dizer, “todo processo de conhecimento escolar centra-se no resultado da avaliação”. Assim, a escola realiza a “prática pedagógica legítima”, marcando as fronteiras “entre o que pode e o que não pode ser um espaço pedagógico legítimo” (BERNSTEIN, 1996, p. 262-263).

Assim, podemos inferir que a imagem refletida pela escola **B**, na ótica dos professores, é o de sua própria luta para ter a escola independente e não anexa à outra, em insistir para obter condições de trabalho, de formação adequada, a fim de, através do conhecimento, poder realizar com mais justiça a distribuição de imagens, conhecimentos e recursos, cumprindo suas responsabilidades e compromissos com a comunidade no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, *num espaço pedagógico legítimo*.

Segundo Bernstein (1998, p. 24-25), podemos avaliar a democracia que pratica a escola analisando as condições mínimas de atendimento aos direitos de “crescimento pleno, inclusão e participação”. Para o autor, a escola distribui esses direitos de forma

desigual, como já pudemos constatar, mas tenta dissimular essa desigualdade com um discurso mitológico em que considera todos os alunos iguais e com os mesmos direitos. Para isso, utiliza um *discurso horizontal* (em que propõe igualdade para todos os alunos, acreditando que na escola não se repetem as desigualdades externas a ela), e um *discurso vertical*, que divide os alunos por idade e séries, justificando que todos possuem os mesmos direitos conforme vão se desenvolvendo, por idade (capítulo II, desta tese).

5.3 DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA B

O conhecimento que a escola **B** possibilita tem origem na preocupação em responder, adequadamente e com sucesso, às orientações do sistema público de ensino (MEC), que controla, com exames nacionais, o rendimento dos alunos. Essa preocupação resulta no fato de a escola ter de atender às orientações pedagógicas do sistema oficial, pois a ele pertence. No entanto, a equipe diretiva é consciente do compromisso que a instituição educacional tem com a comunidade, especialmente porque, juntamente com ela, travou a luta pela criação da escola, à revelia do poder público.

Constatamos que certos conteúdos escolares são alheios ao contexto escolar dos alunos, constando como sugestões nos livros didáticos e enviados à escola pelo MEC. Nesse sentido, o conflito se instala na medida em que a escola reconhece ter um compromisso com a comunidade, mas, ao mesmo tempo, precisa atender aos interesses do sistema. Há dificuldade, ainda, no entendimento do modo como os conteúdos podem ser trabalhados a partir de projetos pedagógicos, utilizando temas da comunidade, integrando-os e oficializando-os na prática pedagógica escolar.

A forma de distribuição de conhecimentos a que a escola **B** se propõe é a de realizar uma educação que se preocupe com a

construção da cidadania, da democracia, sem deixar de atender o mercado globalizado, visando à continuidade dos estudos com sucesso, ou a obtenção de emprego em empresas da “comunidade”. A preocupação com o emprego é maior pela necessidade da própria sobrevivência do aluno ao terminar o ensino fundamental, pois são poucos aqueles que possuem situação financeira satisfatória. Na teoria que sustenta nossa análise, Bernstein (1996) explicita como o currículo se organiza, permitindo-nos examinar a predominância do currículo de coleção ou do currículo de integração nos estudos de Domingos et al. (1985), que podem explicar e permitem avaliar o currículo da escola **B**.

Na perspectiva anterior o código de coleção evidencia-se na escola, com fronteiras nítidas, e a sua forma de organização estrutural manifesta-se pelo poder e pela hierarquia explícita, com isolamento dos sujeitos, dos espaços e dos discursos numa forma autoritária. Os professores desenvolvem identidades diferenciadas, isto é, cada área de conhecimento mantém-se, isolada das demais cumprindo os horários específicos da aula de Português, de Ciências, de Matemática e assim por diante. Assim, o horário determinando as disciplinas que serão trabalhadas naquele dia é exemplo de código de coleção. De preferência, este currículo propõe estudos separados, específicos. Esse código educacional, fortemente apoiado na necessidade do saber acumulado historicamente, promove "um ensino em profundidade", no qual a especialização é cada vez maior na medida em que se reduz a quantidade de conteúdos fechados dentro da coleção.

Esta escola, que assim se organiza, decide pela disciplina, regras e regulamentos, pela ordem didática e pela necessidade de executar o que foi planejado. O poder do aluno se reduz, bem como o do próprio professor, para atender às exigências do poder hierárquico. As mudanças não passam de variações localizadas (muda-se a grade curricular, a forma de expressão dos resultados da avaliação, as técnicas de ensino, por exemplo), porém sem nunca atingir a estrutura

global do sistema educacional, uma vez que manter essa estrutura é sua forma de existir, como já nos posicionamos, neste trabalho.

A modalidade das realizações de um código de integração apresenta outras características; pode considerar-se como alternativa de ação para escolas que propõem mudanças em direção à humanização, ao atendimento das subjetividades e das diferenças individuais, favorecendo a criatividade e a solidariedade. “Neste tipo de currículo, os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo” (DOMINGOS et al., 1985, p. 153).

Para proporcionar novas alternativas educacionais e viáveis, a escola precisaria romper com paradigmas enraizados no sistema político e econômico, os quais emperram as transformações pretendidas na educação através da escola. As entrevistas revelam clareza sobre a consciência de responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos.

Diretora: (...) Pensamos que a escola oferece um bom ensino. (...) Nesta escola há alunos, inclusive, de correção de fluxo e, ao saírem de nosso estabelecimento para qualquer outro, seja ele supletivo ou ensino regular, o desempenho deles é igual ao do aluno que saiu de outros estabelecimentos do ensino regular. (...). Estes alunos conseguem uma boa recuperação de aprendizagem saltando períodos de escolaridade. A reprovação mantém os mesmos índices das outras escolas. Pode-se dizer que ela é semelhante às das demais escolas (...).

Supervisora: (...) A escola ensina bem e o aluno não tem que ter medo de estudar nesta escola.

Inferimos que a equipe diretiva compreende que as orientações do sistema público de ensino definem a organização escolar, desde o emprego das modalidades de ciclos ou de seriação de alunos nos níveis escolares, ao currículo, aos conteúdos, à seleção de

professores, dos livros didáticos, até o calendário de funcionamento, restando pouquíssimo espaço de autonomia para decisões na escola. No entanto, a equipe sente-se orgulhosa pela luta que a escola enfrentou e ainda enfrenta em direção à conquista de um espaço legítimo de igualdade com as demais escolas do sistema.

A equipe diretiva da escola **B** percebe que as atribuições administrativas e pedagógicas que poderiam ficar a cargo da escola, já vêm normatizadas em propostas fechadas, de modo que pouco resta para ser discutido ou definido pelo coletivo escolar. Pudemos também constatar que o coletivo escolar é enfraquecido pela falta de condições para serem realizadas reuniões e debates sistemáticos, tendo em vista que os contratos de trabalho só prevêm o pagamento de horas trabalhadas em sala de aula, com alunos. Sem horas-atividades, dificultam-se o estudo e o debate, inclusive, o encaminhamento coletivo de propostas de ações pedagógicas na escola.

Utilizando-nos, novamente, da teoria de Bernstein (1996, p. 254), inferimos que o mecanismo transmissor, que parece não ter voz, está atrelado e subjacente aos interesses do poder e precisa ser assim compreendido. Nesse sentido, o autor apresenta as três regras formais, consideradas “como ordenamentos internos do dispositivo pedagógico e que pensamos ser a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura”, as quais estão hierarquicamente relacionadas: “as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras de avaliação”, sendo que a primeira regula a segunda e esta, a terceira. No capítulo II apresentamos tal temática, na qual nos apoiamos para esta análise.

A compreensão das regras do dispositivo pedagógico esclarece as dificuldades da escola neste momento histórico, em que ela luta por buscar e marcar sua própria identidade num processo permeado de ações contraditórias, paradoxais, que forjam o cotidiano escolar.

Em vista disso, a equipe diretiva parece querer justificar-se pela comparação do ensino que ministra com o de outras escolas, buscando provar, assim, que merece confiança do sistema, dos professores, dos pais e dos alunos. Inclusive, procura justificar o mau desempenho em alguns pontos com o fato de outras escolas também terem problemas, dessa natureza.

Orientadora Educacional: (...) Observando o sistema de ensino público em geral, podemos afirmar que não é só nossa escola que tem que melhorar para inspirar confiança no futuro. (...) O próprio aluno precisa melhorar, ele tem que estudar. Alguns vão se dar bem. A educação, como um todo, tem que melhorar. Ainda faltam muitas mudanças necessárias às escolas (...).

A equipe diretiva explicita o que parece ser uma marca do conhecimento que possibilita: uma inconstância teórica, ora referindo a teoria pedagógica necessária, próxima do aluno (currículo de integração), ora lembrando a todos a importância de garantirem um ensino de qualidade, em primeiro lugar, próximo das exigências do mercado (currículo de coleção). Esse paradoxo acontece por não serem conhecidas e refletidas as possibilidades e limites das dimensões de democracia "crescimento pleno".

Elementos da ausência na prática docente da importância desta dimensão "crescimento pleno" ficaram manifestas em duas dissertações avaliando a proposta de Escola Cidadã da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. São eles os trabalhos de Elsenbach (2002) e de Rodriguez (2002) da linha de pesquisa e projeto de pesquisa especificado à página 83 desta tese (Veit, 2003).

Uma proposta com base no currículo de integração, próxima do aluno, ainda é vista com desconfiança em termos de qualidade. No entanto, a equipe dá relevância à acolhida fraterna dos alunos; valoriza a todos e a cada um em particular, buscando manter a escola unida ao longo do ano letivo; propõe e acompanha eventos, visitas, o sucesso de

uma turma ou de alguém individualmente, em qualquer área. Isso motiva, proporciona sentimentos de melhora na auto-estima, “faz o coração da escola Bater com força”, como menciona uma pessoa da equipe.

O projeto político-pedagógico propõe uma série de projetos futuros, de utopias, tais como investimentos na área pedagógica, melhora no aspecto cultural da escola, promoção de cursos de formação continuada para os professores; atenta para que não haja falta de professores e que os alunos não interrompam seus estudos.

A equipe percebe que turmas com grande número de alunos têm maiores problemas de aprendizagem, razão pela qual busca criar e inovar nessa questão, apesar das dificuldades. Assim, propõem conselhos de classe dinâmicos, valorizando, além dos conteúdos, a participação dos alunos, o espírito comunitário, as experiências interdisciplinares, o crescimento pleno da população atingida.

Um assunto tratado com muito interesse pela equipe diretiva, o último focado pela nossa análise, é a avaliação na escola. Segundo os entrevistados, há percepções bem claras:

Diretora: (...) A avaliação (que desejamos) ainda não é o que nós estamos fazendo em nossas atividades pedagógicas. Não se pode avaliar deste jeito. (...) A soma de tudo que representa o trabalho escolar precisa da participação dos pais, o que ainda não acontece. Isto fica para os professores; é histórico e cultural. (...) Gostaríamos de ver as escolas avaliando de uma maneira diferente, não apenas através de provas e trabalhos escritos pelos alunos, mas que se pudesse, efetivamente, acompanhar o desenvolvimento da oralidade, da preparação e apresentação de trabalhos, seu envolvimento e crescimento (...).

Supervisora: (...) Estamos no caminho certo quanto à avaliação. Podemos afirmar isso pelo retorno que tivemos em uma reunião com a participação de

todos os professores desta e de outras escolas. (...) Nessa reunião apresentamos nosso método de avaliação, que é diferente. A cada semestre acompanha-se o desenvolvimento do aluno, mas não se diz, exatamente, qual é sua nota, apenas o que ele tem para melhorar. (...) Assim, os alunos que antes desistiam por causa de nota baixa agora permanecem na escola e não desistem. (...) Recebem conselhos sobre o que precisam melhorar, mas não em nota, e, sim, em aconselhamento. Isso tem mantido os alunos na escola.

Orientadora Educacional: (...) A avaliação é uma polêmica. Nossa escola já melhorou, mas temos que estudar mais o assunto porque, às vezes, a avaliação significa apenas uma nota que não quer dizer muita coisa. Avaliação já diz em seu conceito: avaliar a ação. (...) Ela é um todo. Temos que avaliar o nosso trabalho como professores e o crescimento de nosso aluno. Nós, como profissionais da educação, e o nosso aluno, como aprendiz. (...) Se o aluno não se apropriar adequadamente das propostas escolares, precisamos saber o que está causando dificuldades para obtenção da aprendizagem: precisamos considerar a estrutura da escola, a sociedade, a família, o nosso trabalho. (...)

Percebemos o esforço da equipe diretiva, explicitado nos discursos, anunciando o desejo de não excluir os atores da escola, sejam eles professores, alunos, pais/mães... Existe também uma preocupação visível em todos de se sentirem bem, especialmente os docentes, com o seu trabalho. No entanto, a prática cotidiana da ação pedagógica demonstra o quanto é exigente a docência neste cotidiano escolar. Como exemplo, citamos que a extensa carga horária dos professores que trabalham em duas ou três unidades de ensino, desencadeia um processo coletivo com poucas alternativas de sucesso pela dificuldade da participação.

Nossa análise vai ao encontro da distribuição de conhecimentos na escola B do ponto de vista dos professores. Eles, que atuam diretamente na sala de aula com os alunos, sentem-se pressionados a buscar mais informações e a estudar sobre o tema “aprendizagem” para

realizar seu trabalho e obter mais sucesso. Além disso, apontam as dificuldades materiais como limites para poderem realizar aulas mais interessantes e de qualidade. Têm consciência de que os alunos com dificuldades de aprendizagem são encaminhados à família para que busquem ajuda, o que, contudo, nem sempre representa a melhor solução. No entanto, nem os professores, nem a escola, encontram outras saídas para os alunos com problemas de aprendizagem, até porque, geralmente, essa questão é muito mal resolvida, com pouco apoio do sistema. Em escolas menores, há maior interação entre os atores e, quando a família participa, melhora a aprendizagem.

Os professores conhecem a proposta da escola para tornar o aluno um ser crítico, observador da realidade, que valoriza o saber e o seu próprio desenvolvimento, sua auto-estima, gostos e valores. Assim, mesmo com muita dificuldade, eles buscam dar o melhor de si, lutam com muita garra, trocam experiências pedagógicas, dialogam entre si e acreditam estar realizando um bom trabalho. Como prova disso, acompanhando alguns alunos egressos do estabelecimento de ensino, os professores revelam saber que os mesmos se destacam nas outras escolas onde estão e até mesmo no mercado de trabalho.

Professor de História das turmas Vermelha e Verde: (...) Levando-se em consideração a nossa estrutura escolar, vamos lutando com as armas que temos. (...) A escola não está aparelhada da forma que nós gostaríamos que estivesse. Os professores são verdadeiros heróis, trabalhando quase sem condições, a não ser a força e a garra de cada pessoa. Nós temos a diretora com uma capacidade administrativa extraordinária. (...) Ela é uma pessoa capacitada para a função e sabe muito bem conduzir a equipe escolar sem stressá-la. Essas condições tranquilas de trabalho vêm da direção (...).

Professora de Matemática da turma Verde: (...) o trabalho nesta escola é gratificante e pode-se dizer que a escola ensina bem. Os alunos se manifestam dizendo que gostam dos professores porque sentem a amizade que eles lhes dedicam. (...) Há também estudantes que vêm de outros

estabelecimentos e que falam bem da escola. Parece que aqui há menos conflito entre professores, menos faltas, maior entendimento. Isso ajuda a todos a crescerem e a aprenderem mais (...).

Professora de Matemática da turma Vermelha: (...) Temos muito carinho, grande paixão pela escola. Sentimos que toda escola tem alguma coisa que se sobressai no aprendizado dos alunos, principalmente nesta turma especial em que trabalho (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Verde: (...) Ensinar bem é conhecer bem as técnicas de ensino, ter competência, mas sempre procurando inovações nas conversas entre os professores, na troca de idéias, na pesquisa. (...) Nesse sentido, a escola faz o possível para ensinar bem, buscando atividades diferentes discutidas com professores e direção.

Professora de Língua Portuguesa da turma Vermelha: (...) Todos nós tentamos ensinar bem. Temos uma turma de alunos que vem de uma realidade muito precária, falta de “n” coisas, na parte social. Então nós temos que trabalhar todas essas faltas para, depois, trabalhar a aprendizagem escolar, o interesse por aprender (...).

Professora de Matemática da turma Vermelha: (...). Esta escola tem dificuldades e isto é uma realidade. (...) Trabalhamos em outras escolas que também têm dificuldades. Os alunos daqui estão no mesmo nível de outros estabelecimentos educacionais (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Verde: (...) Esta escola inspira confiança, sim. Claro que é uma escola modesta, os alunos também são modestos, freqüentam a escola com muita dificuldade. (...) A parte física não oferece muitas condições, não há estudos em informática, não há laboratório e tantas outras coisas que poderiam melhorar o trabalho oferecido aos alunos pela escola. (...) A escola é simples, modesta. Não prepara para enfrentar grandes desafios. O que se pode dizer é que se faz o possível, o melhor, nas condições de trabalho que se têm. Os professores oferecem o melhor que podem (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Vermelha: (...) Observamos o crescimento dos alunos, como eles chegaram na escola no começo do ano e como eles estão hoje. (...) É emocionante, é surpreendente a transformação desses alunos (...).

Além desses posicionamentos, os professores preocupam-se com o conhecimento que possibilitam aos alunos e acreditam que um bom planejamento pedagógico melhora o trabalho que realizam. Percebem que a aprendizagem dos alunos varia e buscam compreender as potencialidades individuais de cada um, sempre que possível. Buscam realizar um trabalho que vá além dos conteúdos acadêmicos, procurando perspectivas de educação mais ampla do desenvolvimento humano. Sentem-se comprometidos com a aprendizagem e a educação dos alunos e consideram que, apesar das dificuldades, é possível realizar um bom trabalho.

Professor de História das turmas Verde e Vermelha: (...) um dos fatores fundamentais (...) seria instituir a hora-atividade. Seria algo bem interessante para conseguir dar vazão aos projetos e aos sonhos de melhoria que temos na escola porque, quer queiramos ou não, chega um determinado momento em que estamos cansados, estressados e, nessas condições, se produz pouco. Tememos trabalhar sozinhos e o cansaço e a solidão prejudica os projetos mais promissores. As salas precisam ser mais confortáveis, mas os governantes não têm idéia do que seja uma sala de aula lotada de alunos para se trabalhar (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Vermelha: (...) Precisamos melhorar a auto-estima dos alunos, a socialização. Na parte material, sabemos a falta que faz um espaço mais amplo para a biblioteca, cancha coberta, a entrada do colégio é um barro só. (...) Quanto à aprendizagem, nós estamos nos dedicando muito com o apoio da direção. Está ótimo (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Verde: Talvez necessitemos de mais palestras, de um professor para trabalhar a questão da formação

humana, de ética, de valores. Poderia ser um professor permanente, que envolvesse a sala de aula, que viesse trabalhar esses aspectos da auto-estima, da higiene, do autoconhecimento, todos os aspectos das relações humanas (...) Nesse sentido, nós temos carência, e esta proposta ajudaria o desenvolvimento dos trabalhos teórico-práticos da instrução escolar. A parte física da escola precisaria de inovações, de mudanças. Isso ajudaria muito fazer com que o aluno crescesse, se tivesse melhores condições físicas na escola.

Os professores disponibilizam todo o tempo de seu contrato de trabalho à escola. Muitos possuem compromissos em outros estabelecimentos, o que dificulta maior integração entre os atores.

Por último, percebemos que os professores acreditam realizar um trabalho participativo na construção da proposta político-pedagógica, buscando integrar conteúdos e programando trabalhos interdisciplinares. Eles realizaram reuniões por séries de adiantamento diferentes e planejaram conteúdos para a respectiva série em que trabalham, tomando o cuidado para não repetir assuntos. Realizaram estudos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, e percebem que é preciso clarear os conceitos de autonomia e de democratização.

Quem sabe, tal como Apple e Beane (1997) entendem, a escola B possa discutir a democracia não apenas como “manobras comerciais sem nenhuma regulamentação numa economia de livre mercado”, e sim como “formas, segundo as quais a vida política e institucional é modelada pela participação imparcial, ativa, ampla e baseada em informações completas” (p.151) e, desta forma, encontrar espaços e valores pelos quais valha a pena lutar. É preciso descartar a visão mais mercadológica de democracia aplicada à escolas, pois esta visão degrada os ideais mais amplos da educação pública. Portanto, é preciso pensar em que democracia estamos buscando, insistindo em lutar pelo que realmente vale a pena.

Segundo Bernstein (1998, p. 24), “o compromisso da sociedade e da escola compreende a participação dos pais, de moradores da região e dos próprios estudantes”, mostrando as possibilidades da experiência educacional coletiva, participativa, em direção à democracia, o que, segundo o autor, atende dos direitos pedagógicos.

Apple e Beane (1997) mostram em sua pesquisa que a relação entre o currículo e o conhecimento é “séria”, capaz de fazer a diferença na forma de entender e agir no mundo social em que se vive, isto é, “os alunos aprendem que o conhecimento faz a diferença na vida das pessoas, inclusive na sua própria” (p.153). Os desafios da democracia são constituídos nos “detalhes da vida cotidiana” (p. 154), superando as dificuldades com uma coragem rara e construindo experiências educacionais que fazem diferença real na vida dos alunos.

Apple e Beane (1997) mostram, ainda, que a crença em atividades educacionais organizadas sob princípios pedagógicos e sociais democráticos, leva as escolas e seus interlocutores a lutarem de forma amorosa e disciplinada, exaustivamente, por alguma coisa que valha pena, ou seja, não ficam apenas repetindo, retoricamente, a proposta da democracia, mas agem na prática construindo escolas democráticas.

Entendemos ser possível que professores e alunos, em suas escolas, reflitam sobre sua própria prática e sobre o contexto local onde atuam, tomando por base relações mais flexíveis e democráticas, considerando a autonomia nas realizações da escola/sala de aula.

Os conhecimentos que a escola e os professores consideram importantes, devem atender às necessidades das relações entre o saber escolar e o saber da comunidade. É preciso que o aluno seja um cidadão consciente, que busque a realização pessoal e a realização para o trabalho; que vá para a rua, que saiba falar, se comunicar, que

saiba solicitar emprego, defender suas idéias; que tenha valores e administre sua vida. Os professores citam como exemplo a classe de nivelamento (correção de fluxo) existente na escola investigada, chamando a atenção para o bom trabalho de recuperação de escolaridade realizado nessa sala de aula; foi um trabalho duríssimo, que exigiu todo o empenho dos professores, mas foi compensador pelo seu resultado. Enfatizam que o poder público precisa reconhecer e valorizar o esforço dos professores, que lutam em suas escolas com muitas dificuldades. A forma de gestão escolar está em pauta para ser discutida e compreendida.

Professor de História das turmas Verde e Vermelha: (...) Gestão quer dizer que algo novo virá e esse algo novo passa por percalços, barreiras. (...) tem a ver com a questão da utopia, dos sonhos que temos procurado dar vazão. (...) Um dos sonhos que acalentamos é a valorização do magistério com remuneração digna da profissão docente. Outra necessidade é poder contar com horas-atividade para discutir os projetos escolares, e não apenas horas de trabalho em sala de aula, sem maiores contatos e interação com os grupos. Uma última questão é o sentimento de união que precisa renascer entre os professores, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino que realizamos. Precisamos estar motivados para perseguir nossas utopias (...).

Professor de Educação Física das turmas Verde e Vermelha: (...) Acompanhamos e até, inclusive, ajudamos a elaborar a proposta político-pedagógica. Nossa escola tem a vantagem de que a direção dá bastante liberdade para que os professores realmente trabalhem juntos. (...) Este é o maior destaque da escola, que ajuda para a realização de um bom trabalho, porque a direção dá essa liberdade (...).

Professora de matemática da turma Vermelha: (...) a gestão na escola passa pela necessidade de mais envolvimento dos pais. A escola dá oportunidade, mas pouco se consegue. Precisamos de mais apoio, de mais participação dos pais, do próprio grupo de professores, buscando-se um relacionamento mais produtivo em face do trabalho na escola (...).

Professor de Educação Física das turmas Verde e Vermelha: (...) a gestão de escola precisa atentar ao andamento da instituição educacional no sentido geral (...). Professores, alunos, funcionários devem estar sempre inovando suas ações, trazendo propostas novas para melhorar a aprendizagem, fazendo avaliações sistemáticas com todos na escola para saber se realmente a proposta de trabalho está correspondendo ao que a comunidade espera (...).

Constatamos informações desencontradas sobre como se realizou a construção da proposta político-pedagógica e, inclusive, sobre como a escola procede quando julga encaminhar coletivamente o trabalho pedagógico na escola. Assim, temos depoimentos interessantes que informam sobre um aspecto mais fragmentado da ação pedagógica dos atores.

Professora de Matemática da turma Vermelha: (...) confesso que participamos pouco, lemos bastante sobre o assunto, mas, na hora de preparar o material para expor aos colegas, preparamos pouco. Nossos estudos continuados, em realização, não nos permitiram acompanhar mais de perto a construção da proposta. Estamos realizando tudo o que é possível no espaço e tempo de que dispomos. Acreditamos que, mesmo assim, a proposta ajudará a unir os membros da escola em torno de objetivos comuns. Certamente vamos melhorar (...).

Professora de Língua Portuguesa da turma Vermelha: Não participamos, mas conhecemos a proposta.

Professora de Língua Portuguesa da turma Verde: Não sabemos se temos idéias diferentes no momento. O assunto é amplo. Não sabemos se teríamos novos suportes teóricos a apresentar sobre o assunto. Voltamos a repetir o que já se sabe: precisamos de democratização da escola, de diálogo entre a direção, a APM, os professores, buscando maior discussão na forma de trabalhar na escola. (...) fala-se muito em autonomia e em democratização, mas não se discute o que isso realmente representa (...).

Bernstein (1998, p. 26) confirma que, observando os conhecimentos que a escola transmite, percebe-se “um princípio distributivo que os seleciona e distribui para os diferentes grupos sociais”. Se, por um lado, a escola acredita poder distribuir conhecimentos do mesmo modo para todos os alunos, por outro, vai depender de muitas intervenientes como as condições físicas e a formação humana, a garantia de que o sejam, efetivamente. Os diferentes grupos sociais, ao recontextualizarem ou proporem tal forma de distribuição de “variados saberes e possibilidades, não são neutros”, mas transmitem conhecimentos “de valor, de poder e de potencial desigual”. A escola precisa acreditar não na unanimidade de suas ações mas na potencialidade das diferenças que existem no seu contexto para a construção do novo, de seu próprio vir-a-ser.

5.4 RECURSOS

Bernstein (1998, p. 26) explica sobre a necessidade de existirem “escolas de tipos equivalentes”, que ofereçam condições de trabalho com qualidade e tendo apoio de sua mantenedora. Se tal idéia não ocorrer, os recursos materiais geralmente são disponibilizados de forma inversa, isto é, uma escola que já possui uma boa estrutura acaba recebendo mais materiais, ao passo que uma escola pequena, com poucas condições de trabalho, recebe menos. Compreendemos que tal fato se dá porque a escola mais bem estruturada, com recursos humanos e materiais adequados torna-se mais exigente e, com certeza, criam-se maiores necessidades para uma educação formal eficaz.

A equipe diretiva da escola B reconhece que, ao ser criada de forma independente do “anexo” a outra escola e com materiais provisórios, a instituição enfrentaria um tempo difícil para obter equipamentos, materiais, espaços adequados e boas condições relacionadas a recursos humanos. No entanto, já transcorridos cinco anos, ela entende que é preciso atenção da mantenedora (Estado do

Paraná) no sentido de reconhecer as necessidades e as prioridades que o grupo de professores, alunos e pais reivindicam para o estabelecimento de ensino:

Supervisora: A escola precisa de uma reforma, começando pela quadra esportiva, que é bem precária, o salão de festas, e a escola inteira precisa de reparos: há tacos soltos no piso, uma parede de madeira precisaria ser de alvenaria (...). Quanto ao material didático e material para o professor trabalhar, se não se tem tudo, o que existe não é muito usado: biblioteca, mapas, etc... O relacionamento humano é bom, mas sempre um pouco complicado. Buscamos nos relacionar bem (...).

Orientadora Educacional: (...) é preciso trazer os pais para a escola semestral ou bimestralmente. É difícil trazer os pais para escola. Fazemos reuniões, mas é difícil. Na questão do aspecto físico da escola, necessitamos propor algumas melhorias nas salas de aula, quadra de esportes, um lugar para palestras, até uma biblioteca mais bem estruturada, sala de orientação para fazer um trabalho individual com os alunos (...).

A escola luta para agregar pessoas em torno de si e sente a necessidade de buscar uma identidade que qualifique suas realizações e compromissos educacionais, esforçando-se por oferecer um trabalho que possa ser reconhecido na comunidade. Por essa razão pressiona os pais a participarem, a colaborarem, porém nem sempre obtém respostas positivas, o que desestimula muitos professores. Eles empreendem ações que buscam humanizar a escola, procurando promover a afetividade e o respeito a cada um, pois reconhecem que a comunidade onde está inserida a escola é constituída de trabalhadores com baixa renda; conseqüentemente, os alunos dela oriundos precisam desenvolver a auto-estima, os valores, para que possam aprender cada vez mais, desenvolver-se, construindo-se como cidadãos inseridos na comunidade. Nessa perspectiva, atentemos para o que enfoca a entrevistada:

Orientadora Educacional: (...) Na escola, o relacionamento com os alunos, o lado afetivo, tem de ser resgatado, para que todos se sintam bem. Quando se tem um bom relacionamento com o aluno, pode-se ajudá-lo a desenvolver-se na totalidade. Neste caso, o aluno não tem medo do professor porque ele é seu amigo, ele está ali para ajudar. (...) Mas nem sempre é assim. Está faltando muita humildade na educação. Tem que mudar. Os profissionais da educação também precisam a cooperação da família. (...) Teríamos que fazer um trabalho de resgate sobre o convívio com os pais, trazer os pais para a escola, fazer um trabalho de conscientização também com os profissionais da educação. (...) Precisamos estar buscando, constantemente, o aprimoramento das nossas ações com humildade, termos claro o que sabemos e o que não sabemos, (...) termos consciência dos nossos limites. Às vezes, o professor se acha superior às demais pessoas na escola e não pede ajuda a ninguém, com medo de ser desvalorizado. Por isso, a humildade e a confiança e, ainda, o lado afetivo, faz a diferença para melhor trabalharmos coletivamente (...).

Constatamos que a equipe diretiva, professores, alunos, mães e funcionárias demonstram gostar da escola, o que parece levar a um lugar-comum: o de ter a escola como ponto de referência educacional no bairro e na cidade. No entanto, há muitas formas de excluir os atores na escola. A falta de condições para dar aula predispõe para que se faça apenas o necessário e, assim, há professores que se sentem excluídos, apontando o desinteresse de governos, das autoridades, das famílias, o que os desanima muitas vezes. Há muitas faltas que impedem a realização de um trabalho pedagógico prazeroso, porém o mais grave é o fato de muitos professores terem de trabalhar 60 horas semanais, o que lhes impossibilita qualquer outra atividade, seja profissional, seja familiar.

Os professores da escola **B** reiteram a queixa da equipe diretiva, admitindo que a falta de recursos prejudica o efetivo processo de ensino e de aprendizagem. Em alguns casos, inclusive, são eles que fornecem materiais para os alunos poderem estudar. Queixam-se da pouca contribuição das famílias e do próprio governo.

A falta de condições para dar aula desanima os professores, que, evidentemente, comparam o que uma escola apresenta como condições de trabalho e o que outra não disponibiliza. Em caso de escolha, os professores preferem ficar na escola de melhores condições, o que gera constantes mudanças e rotatividade entre os docentes, constituindo-se em mais um complicador no processo de gerenciamento da escola.

Professora de matemática da turma Vermelha: (...)a parte física da escola é a mais problemática. (...) A instituição educacional é pequena e não tem espaço para ampliação. A biblioteca é pobre, não há espaço para laboratório. A programação didático-pedagógica é satisfatória, temos um programa no começo do ano que seguimos de forma organizada (...).

Professor de Educação Física das turmas Verde e Vermelha: No sentido material, as salas de aulas precisam de quadro-de-giz mais apropriado para os professores poderem trabalhar. (...) muitas carteiras individuais dos alunos estão sem condições de uso. Temos problemas com os tacos do piso que, às vezes, se soltam. Na nossa disciplina, é difícil trabalhar sem quadra esportiva adequada (...). Os recursos humanos contam com uma excelente direção, supervisão, orientação educacional. Quem sabe pudéssemos ampliar seus horários de atendimento. Os serviços gerais estão a contento (...).

Professor de Matemática da turma Verde: Ter professores sem muita rotatividade ajuda o modelo de trabalho interdisciplinar, diferenciado (...). Quando começamos a nos entrosar com um professor, ele já saiu, começa um trabalho e não termina. Esse é o maior problema, pois temos bom relacionamento com a coordenação, com a direção e com os colegas. Quanto aos materiais, precisamos ampliar a biblioteca, sala de jogos, em especial jogos de matemática. (...)

O recurso essencial para a participação na escola está relacionado com o tempo de que os professores dispõem para, efetivamente, planejar, estudar, debater e definir coletivamente as

ações pedagógicas. Os docentes precisam atender a várias demandas ao mesmo tempo, cumprindo horários em outros estabelecimentos de ensino. Fica, portanto, prejudicada toda a relação na escola que envolva os professores com a equipe diretiva, com os colegas, com os alunos, os pais e os funcionários.

Ao finalizar a análise da escola B, em que nos orientamos pelos princípios distributivos relacionados com as imagens que projetam, o conhecimento que possibilitam e os recursos que disponibilizam na perspectiva da equipe diretiva e dos professores, reconhecemos a necessidade de apresentar os registros que colhemos com alunos, mães de alunos e funcionárias.

5.5 OS PRINCÍPIOS DISTRIBUTIVOS DA ESCOLA B — ALUNOS, MÃES DE ALUNOS E FUNCIONÁRIAS.

A análise dos registros e observações que obtivemos com os alunos, as mães de alunos e as funcionárias constitui um padrão semelhante de posicionamentos e, portanto, é apresentada num único bloco descritivo. Mesmo separando os atores na seqüência — alunos, mães de alunos e funcionárias — é preciso atentar que todos eles ouvem a mesma voz através do professor ou professora, da equipe diretiva ou a do próprio sistema que se reveste do poder maior, hierárquico: o governo do Estado. “A voz ouvida” (BERNSTEIN, 1998, p. 26) não permite maior liberdade às decisões da escola, realizando o controle, e até mesmo, legitimando ou não, a própria criação da escola. Não é comum a prática da discussão sobre o programa de educação do Sistema Estadual com os professores, pais e alunos, e mesmo que a escola o faça na comunidade, essa discussão será aprovada, acompanhada e fiscalizada pelas instâncias superiores (BERNSTEIN, 1996, p. 255). Legitimam-se assim, na escola, muito mais, as decisões hierárquicas dos que as de interação como grupo coletivo, participativo e democrático no processo de ensino e de aprendizagem.

Este modelo, esta voz que se apresenta oficializada e ungida pelo poder, repercute na comunidade indicando a todos, o que deve ser seguido, e até mesmo, alertando sobre a ineficácia das reivindicações coletivas fora das propostas governamentais. Tais dificuldades chegam às escolas, caixa de ressonância do poder, e somam-se à tantas outras, desestimulando a participação efetiva na maioria das instituições educacionais. Por isso, valorizamos os posicionamentos que ora apresentamos.

Os alunos aceitam a autoridade de seus pais/mães quanto à sua educação, quando decidem sobre a escola onde eles irão estudar. Reconhecem os preconceitos existentes na comunidade contra a escola e essa imagem é contestada com manifestações de defesa da escola, da direção e de seus professores. Valorizam o trabalho realizado pelos professores e quando há problemas e dificuldades, ficam incomodados. Se houvesse oportunidade, os alunos gostariam de emitir seu posicionamento, de expressar suas idéias, revelando que, nesse ponto, a escola precisa de maior atenção, pois há alunos excluídos, os quais têm medo de falar diretamente com a equipe diretiva ou com os professores, temendo represálias.

Percebemos imagens com interação unilateral no posicionamento dos alunos em face da escola, isto é, eles seguem os regulamentos e orientações escolares sem questioná-los.

Aluno 3 da turma Verde: (...) a escola ensina bem. Muitas pessoas desprezam nosso colégio falando que a melhor escola é a “X”, deixando nossa escola e falando que a escola “X” é melhor; isso não importa; a “X” é maior mas a nossa é ótima também (...).

O conhecimento na escola é representado por propostas exclusivas dos professores e, sendo assim, aprender significa atender ao que o professor/professora pede. Por isso, entendem que o tema de

casa é importante, possibilitando melhorar a aprendizagem. Consideram que saber ler é ter conhecimento, o qual pode aumentar se o professor souber explicar bem os conteúdos e o aluno prestar atenção. Para os alunos um “bom professor” não explica só a sua disciplina mas vai mais além, dando conselhos, explicando os acontecimentos do dia-a-dia. Acreditam que podem aprender não só com aulas em que escrevem, mas através de brincadeiras, divertindo-se, sem fazer bagunça.

Aluno 1 da turma Verde: (...) A escola ensina bem (...). Ensinar bem é explicar bem a matéria e responder o que a gente pergunta (...).

Aluno 2 da turma Verde: (...) Ensinar bem é quando os professores não só fazem aula escrita ou só fazem perguntas mas é dar aula diferente, fazer brincadeira e, na mesma hora a gente também aprende (...).

Aluno 2 da turma Vermelha: (...) Ensina e ensina bem. (...) Só que História é bom de aprender. (...) Prestamos mais atenção na aula deste professor porque ele faz um trabalho em que nos divertimos. O professor de História gosta de contar piadas e nós fazemos o mesmo nas aulas (...).

O conhecimento recebido pelos alunos leva-os a se sentirem valorizados, participantes das aulas e a conseguirem aprender o que é dado. O conhecimento, para eles, vem dos livros, de muitas escritas no quadro-de-giz com cópias nos cadernos. Eles confiam no trabalho dos professores, e percebem que muitos conteúdos nada têm a ver com seu processo de infância e com sua vida na comunidade. Valorizam a escola que oferece nivelamento de estudos (correção de fluxo).

A avaliação, na visão dos alunos, é sempre um momento de tensão, de pressão, medo, nervosismo e dor de cabeça, enfim é uma situação-limite. Avaliação mesmo é quando realizam provas escritas, com dia marcado, e lembram que os professores, entre eles, utilizam critérios diferentes para avaliar. No entanto, sabem que o que garante a permanência e o sucesso na escola é “tirar nota alta”, por isso,

aceitam a avaliação sem questioná-la, como contingência de sua escolaridade.

Aluno 2 da turma Vermelha: (...) A avaliação é prova. Dependendo da prova, ficamos nervosos. (...)

Aluno 3 da turma Vermelha: (...) Gostamos de fazer avaliação. Não sabemos quando vamos bem, porque os professores não dão o resultado em nota.

Os alunos percebem que sua inclusão na escola se dá a partir da matrícula. Reconhecem que não possuem grandes oportunidades de continuidade no sistema educacional, como ocorre, por exemplo, em centros maiores, onde há mais recursos, tecnologias e experiências variadas; todavia, mesmo assim defendem a escola mencionando que ela é boa. Percebem que a estrutura física da escola é deficitária e indicam o que poderia melhorar.

Aluno 2 da turma Verde: Teríamos que melhorar a quadra de esportes, as salas de madeiras precisariam ser de alvenaria, o chão tem que melhorar. A biblioteca é legal, tem bastante livros. (...) não há laboratórios e nunca tivemos oportunidade de ver um montado, por isso, os objetos que existem nos laboratórios nunca tivemos oportunidade de vê-los. Não há computador nem aula de informática (...).

Aluno 3 da turma Verde: (...) Seria bom se fizessem uma reforma na escola. Construir mais banheiros, arrumar os tacos do piso, fazer um ginásio coberto, acho que é isso (...).

Aluno 2 da turma Verde: (...) Falando a verdade, sério, a equipe da direção está muito boa. Quando precisamos de alguma coisa, já resolvem tudo. É bem eficiente mesmo.

Aluno 1 da turma Vermelha: (...) Essa direção está bem mas tinha que fazer umas festas para arrumar mais dinheiro para o colégio. Assim seria melhor.

(...) Todos contribuiriam para fazer uma festa. Não tivemos a festa junina aqui no colégio, e nem festa do final do ano.

As mães de alunos acompanham o estudo dos filhos de acordo com o que ouvem e percebem, comparando escola com escola, onde se considera haver um bom ensino. Confiam no trabalho da escola que os filhos freqüentam e pensam que eles devem estudar os conteúdos dados em aula para que possam aprender. Não entendem muito bem o que se aprende na escola e muitas delas consideram que seria importante poderem aprender também.

Mãe de aluno: (...) a gestão escolar está boa. Com referência à diretora, ela faz o que pode. Sem a ajuda financeira do governo, ela não vai conseguir fazer milagre. A diretora é ótima tanto com os funcionários e mães quanto com os alunos.

As mães buscam escolas às quais possam confiar a educação dos filhos. Reconhecem que uma escola é boa, pelos professores que nela trabalham, e percebem que há pouca integração da família com a escola; que o filho tem dificuldade em dia de prova na escola, ficando nervoso e tenso, revelando, assim, o medo da exclusão.

Mãe de aluno: (...) A avaliação leva o aluno a se esforçar. Se não vai tão bem, estuda mais, pede ajuda aos professores.

Para as mães, é a escola que informa qual é a aprendizagem oferecida e o desempenho de cada aluno durante o ano letivo. Eles sentem que a escola precisa da ajuda familiar.

As funcionárias informam que ao passarem pelos corredores, na escola, ao realizarem limpeza e outros trabalhos, observam o que é dado em aula. Comparando os conteúdos dados em várias escolas, concluem que são os mesmos; portanto, na escola onde trabalham se

ensina bem. Como muitas dessas funcionárias vieram do meio rural, comparam o que se aprende no campo e na cidade, argumentando que nesta se aprende mais; também comparam escolas públicas e particulares, apontando que estas são mais exigentes e, por isso, ensinam melhor. No entanto, percebem a preocupação da escola onde trabalham para realizar um bom ensino, não faltar aula, manter o aluno ocupado. Entretanto, revelam que suas impressões/opiniões nunca são ouvidas na escola, pois não se reúnem com os demais atores. Enfatizam que a escola é um lugar para trabalhar, fazer amizades e para aprender.

Funcionária 2: (...) Enquanto andamos pelos corredores vemos e observamos as aulas e sabemos que aqui se ensina bem. Sempre ouvimos falar muito bem da escola. Conversamos com as pessoas, com as mães, e elas dizem que os professores são exigentes, não deixam os alunos gazear aula, mantêm o aluno ocupado nas aulas. (...) Nós também conversamos com os alunos aconselhando-os a não perderem aulas, pois mais tarde vão precisar. Achamos que o desempenho é bom porque todos se preocupam com os alunos (...).

Funcionária 3: (...) O comentário é que os professores são formados e ensinam bem. Não compreendemos o porquê de haver poucos alunos nesta escola. O povo prefere escolas mais bonitas, esta é a verdade (...).

As funcionárias não fazem escolha de trabalho por esta ou aquela escola, sendo designadas pelas autoridades competentes. Nem sempre, porém, as relações de trabalho são pacíficas, pois sentem a diferença do trabalho fora do lar. Muitas vezes, não sabem ao certo como proceder, isto é, não sabem se ajudam os alunos ou se devem apenas se preocupar com suas responsabilidades de trabalho. Percebem que os alunos ficam extremamente nervosos quando há provas escritas, especialmente as do provão do MEC. Ouvem comentar sobre muitos problemas nas escolas, como, por exemplo, sobre alunos que bagunçam e fogem da escola e até sobre os que se drogam.

Funcionária 1: (...) Os alunos ficam nervosos quando têm provas. Fazemos chá para os que ficam nervosos. Às vezes, fazemos duas jarras grandes de chá e ainda falta.

Funcionária 2: (...) Quando há provas, os alunos dizem: “Tia hoje é dia de prova, ai! hoje é dia!”. (...) Vemos que eles ficam bem preocupados. (...) Têm preocupação. Eles têm interesse sim. “Ai!, tia, hoje tem prova”. Eles ficam preocupados, sim.

Já, as funcionárias, não opinam sobre o trabalho dos professores; elas observam, ouvem, mas não questionam, não participam desse processo. Sentem medo de falar e serem mal interpretadas, com o que poderiam perder o emprego. Gostariam de participar mais.

Funcionária 1: Estou trabalhando nesta escola por necessidade. O medo do desemprego. Sempre trabalhei e nunca fiquei sem emprego ou sem o meu dinheirinho. (...) Fui acostumada assim, desde menina, quando morava no interior. Sempre tive meus “ganhinhos”, lavava camisa de jogadores, batia o sino da igreja, limpava o pavilhão para ganhar uns “troquinhos” (...).

Equipe diretiva, professores, alunos, mães e funcionárias gostam da escola, o que parece levar todos a um lugar-comum: o de ter a escola como ponto de referência educacional no bairro e na cidade. Há infra-estrutura básica, mas por ser uma escola pequena parece valer a teoria de Bernstein (1998, p. 24) “para as escolas que têm mais é dado mais; às que têm menos é dado menos”. A falta de condições para dar a aula predispõe a que se faça apenas o necessário e, assim, na escola existe um sentimento de exclusão pelo desinteresse do governo, das autoridades, de muitas famílias, levando os professores a ficarem desmotivados em seu trabalho.

6. A ESCOLA PÚBLICA DESEJADA

6.1. DESCREVENDO A ESCOLA C

O início das observações desta investigação na escola C aconteceu nos primeiros dias de agosto de 2000. A recepção foi acolhedora e a expectativa da pesquisa motivou uma certa curiosidade de todos na escola com a nossa chegada. Fomos apresentada aos colegas e demais atores que estavam na sala dos professores. A escola pertence ao sistema público estadual do Paraná. No início, logo após sua criação, funcionou em um prédio cedido por outra instituição educacional, no centro da cidade. Posteriormente, teve a construção de seu próprio prédio, em local privilegiado, num bairro limítrofe do centro, com amplos espaços e terreno adequado. Nesta escola estudam 1894 jovens, nos níveis de 5^a a 8^a série do ensino fundamental e, no ensino médio, atendidos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno; há duas turmas de pós-médio (ensino profissionalizante) que é oferecido no período noturno. Trabalham na escola 106 professores e 18 funcionários.

A estrutura do prédio, em seu aspecto físico, indica ser o ideal, ou, como nosso título enfatiza; “A escola pública desejada”, no sentido de que esse padrão de escola deveria ser oferecido para todos os

alunos que freqüentam a escola pública brasileira. Vamos detalhar, passo a passo, o que constatamos e como a escola C está organizada.

Iniciamos descrevendo a instituição a partir da entrada principal. Há um pequeno pátio/jardim, limpo, conservado, por onde entram visitas, pais e muitos professores. A maioria dos alunos tem acesso à escola por um portão ao lado da entrada principal, e os professores dispõem de um estacionamento ao lado da escola, com uma entrada própria para quem usa o automóvel para chegar ao trabalho. Ao adentrar na escola, à direita, há uma sala de espera pela qual se pode chegar à sala dos vice-diretores e, em sala contínua, à sala do diretor. Neste mesmo bloco, existe a secretaria da escola, bem ampla e com aspecto de organização, informatizada e bem iluminada. Separadas por um corredor, visitamos uma sala para reuniões reservadas e outras que abrigam o setor pedagógico, o de orientação educacional e banheiros para a equipe diretiva. Em sala separada, há uma cozinha bem montada, onde são preparados alimentos para os alunos do ensino fundamental, atendendo ao programa de “merenda escolar”.

Após este primeiro bloco administrativo e pedagógico, há uma ampla área coberta, por onde se distribuem banheiros masculinos e femininos para os alunos; um bloco à direita, com salas de aula, de vídeo e televisão e de reuniões de alunos. À esquerda, ficam duas salas de informática para alunos e sala de professores. Após um lance de escadas, mais uma ampla área coberta, onde se localiza o bar da escola, a sala de coordenação de turno, banheiros feminino e masculino, almoxarifado, sala de audiovisuais e o laboratório de matemática; seguindo à direita, existe uma sala com ampla biblioteca e os laboratórios de física, química e biologia. No mesmo setor, à esquerda, há mais um bloco de salas de aula.

Prosseguindo por este último bloco, por amplas escadas, corredores e calçadas, chega-se ao ginásio de esportes, bem equipado, bem cuidado e sempre ocupado por professores e alunos, oferecendo

infra-estrutura como banheiros, vestiários, arquibancadas e boa iluminação. Além dos alunos, a comunidade também o utiliza. No lado esquerdo do ginásio, há uma piscina que é usada em aulas de natação. Este setor é controlado por professores e funcionários, atendendo às exigências da saúde pública, recebendo cuidados especiais. Mais à esquerda, existe uma pequena horta cultivada por um funcionário, que fornece parte das verduras para merenda escolar. Mais além do ginásio de esportes, há um espaço, em construção, de um campo de futebol americano e outro de futebol sete, que brevemente estarão disponíveis para uso de professores e alunos.

Todo o terreno é protegido com muros, gramado, limpo e bem cuidado. As áreas são ajardinadas e bem tratadas. A escola utiliza um sistema de som para avisos, havendo em cada sala de aula um equipamento retransmissor. As salas de aula são iluminadas, arejadas, com cortinas protetoras, materiais e equipamentos adequados em cada uma delas. As áreas cobertas da escola são servidas com bebedouros com água tratada e refrigerada .

A escola **C** utiliza o espaço de um quarteirão inteiro, próximo do centro da cidade, existindo linhas de coletivos urbanos que facilitam o acesso, atendendo aos três turnos de funcionamento. Muitos alunos utilizam automóveis da família para chegar até a escola, outros vêm a pé, de bicicleta e de “carona”. Há sempre muita movimentação de pessoas em torno da escola nos horários de início e final de turnos. Após esses horários, o bairro é tranquilo, com pouco trânsito.

Quanto a materiais e equipamentos, não realizamos um levantamento pormenorizado em termos de quantidades, todavia constatamos que todas as salas especiais eram bem equipadas e estavam funcionando enquanto colhíamos os dados. Nas salas de aula as carteiras e cadeiras eram adequadas, a parte elétrica atendia às necessidades do ambiente. As salas eram claras, bem conservadas. Na maioria das aulas que observamos não foram utilizados materiais além

do quadro-verde e do giz, ou livro didático e exercícios em cópias xerocadas para os alunos. Para aulas em vídeo, utilizava-se uma das duas salas disponíveis. No ambiente da escola havia sempre muita movimentação de alunos que freqüentavam os diferentes espaços e salas especiais.

Nossa investigação prosseguiu com estudos sobre a documentação da escola, como atas de reuniões dos últimos dois anos, incluindo as atas de conselhos de classe, proposta político-pedagógica, planejamento dos professores e projetos especiais.

As reuniões administrativo-pedagógicas com os professores não são registradas formalmente, no entanto, presenciamos encontros da equipe diretiva com os docentes nos intervalos das aulas, ocasião em que eram decididos ou comunicados os assuntos mais urgentes. Não observamos sessões de estudos. É preciso lembrar que, por um longo tempo, houve uma greve dos professores (no primeiro semestre), em consequência do que, havia muito cuidado para atender às aulas, para que fossem cumpridos a carga horária e os dias letivos na escola. É provável que isso tenha motivado a não-realização de sessões de estudos.

Um assunto que chamou atenção foi a existência do livro para registros de “termos de suspensão de alunos”. Os motivos para suspensão dos estudantes das aulas eram de várias ordens, tais como: não trabalhar em aula, rasgar cadernos, apossar-se do caderno de chamada da professora e alterar notas; entrar sem permissão na sala de coordenação pedagógica e alterar notas em documentos de alunos; conseguir cópia de provas a ser aplicadas e repassar questões para outros colegas; agressão entre estudantes na escola; embriaguês em sala de aula; fuga da escola em horário de aula e jogo de cartas em bar, próximo à escola; ameaçar de riscar os carros de professores; atitudes de desrespeito para com professores, com colegas e a equipe

diretiva, entre outras atitudes consideradas inadequadas no ambiente escolar.

Quanto à proposta político-pedagógica da escola, constatamos uma movimentação pela necessidade de ser entregue uma cópia para a Coordenadoria Estadual de Ensino. No entanto, soubemos que o documento não ficou pronto na sua totalidade neste ano letivo. Houve uma preocupação muito grande em construir outro documento sobre o ensino pós-médio, o que teria ocasionado o atraso. No entanto, a discussão existia e circulava como necessidade e exigência do sistema oficial de ensino.

A entrada dos alunos na escola e na sala de aula dava-se de maneira natural, sem filas ou outra modalidade de ritual. Os alunos adentravam na escola e nas salas de aula conforme chegavam ou acompanhando o professor. Se houvesse avisos, esses eram dados pelo sistema de avisos internos instalado em cada sala de aula.

As vagas para matrícula na escola são muito disputadas, havendo filas e, conseqüentemente, recusa de matrícula em turmas cujas vagas se esgotam rapidamente. As visitas dos pais à escola são esparsas, no entanto, a freqüência a reuniões pedagógicas é sempre representativa pelo grande número de alunos matriculados. Consideramos que duzentos pais representam um sucesso em comparecimento a reuniões, podemos avaliar que estes representariam em torno de 20% do total, apenas. Mesmo assim, as reuniões acontecem esporadicamente, duas a três vezes por ano.

Após conhecermos a escola, contatamos com as turmas que iríamos acompanhar e observar sistematicamente. A turma mais dedicada, comportada e estudiosa, a melhor turma, foi denominada de turma “Amarela”. A segunda turma, considerada uma turma difícil, foi a “Branca”. Após acompanhar por quase três meses as duas turmas de alunos da escola C, desistimos de investigar a turma “Branca” pois, a

característica de “ser uma turma difícil” não confirmou-se. Nossa percepção indica que a turma caracterizava-se por ser espirituosa, não dando tréguas a qualquer vacilo dos professores. Turma alegre, 92% com notas boas, e exigente. Desta forma, concluímos o trabalho apenas com a turma “Amarela” até o dia 18 de dezembro. Neste ano, as aulas prolongaram-se no final do ano, pela necessidade de cumprir o calendário escolar, interrompido com a greve dos professores.

A escola organiza anualmente grandes eventos esportivos que envolvem a maioria dos alunos, como os “jogos olímpicos da escola”. Também realiza festas, desfiles, com isso se projetando e sendo notícia na cidade, na região e até em outro Estado.

A escola mudou muito nos últimos dois anos por exigência da legislação. Interrompeu a oferta do curso de Magistério de 2º grau, que era muito procurado, havendo um expressivo número de alunos e professores da área da pedagogia envolvidos nesse curso de educação, e realizou a reforma do Ensino Médio. Essas modificações provocaram uma grande desarticulação entre os recursos humanos na escola. Com a nova proposta curricular para o Ensino Médio, muitos professores deixaram a escola, outros permaneceram sem função específica e, outros ainda, ingressaram por necessidade da nova grade curricular. Tal readequação deixou marcas, especialmente na ambientação de professores, novos serviços e diminuição de pessoal. Hoje a escola C tem dificuldade em rearticular a organização da escola, inclusive em compreender seu novo papel na sociedade.

Muitas vezes conversamos informalmente com os professores, participamos de intervalos e lanches coletivos. Nesses momentos, fomos compreendendo a dinâmica do funcionamento da escola.

A compreensão da democracia que pratica a escola C é tema relevante quando se encontra uma escola pública desse porte com muitas condições para o exercício democrático. Buscamos avaliar a

escola a partir dos pressupostos para a democracia indicados por Bernstein (1998, p. 26), analisando os princípios distributivos focalizando a distribuição de imagens, a distribuição de conhecimentos e os recursos disponibilizados, no intuito de reconhecer se todos os estudantes desfrutam dos direitos pedagógicos (de crescimento pleno, de inclusão e de participação), ou se esses são distribuídos de forma desigual. Atentando para as observações e entrevistas realizadas, relatamos a investigação conforme os capítulos anteriores.

6.1. DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NA ESCOLA C

Nesta escola ficou evidenciada a importância da análise dos princípios distributivos (Bernstein, 1998, p. 26) pela imagem que a escola tem na comunidade e região, na própria escola, entre seus atores. Existe consenso quanto às imagens externas que a escola projeta na comunidade, isto é, a escola corresponde ao que realmente se propõe, porém há diferenças entre as imagens geradas na comunidade e as de caráter interno, que se originam no cotidiano escolar explicitadas, pela equipe diretiva, pelos professores, alunos, pais e funcionários. Tais imagens internas são contraditórias, disfarçando situações de visível mal-estar pelo esforço exigido para manter a potencialidade de ensino e aprendizagem da escola, mesmo com a diminuição de recursos humanos, de verbas para reposição dos laboratórios, de demandas da comunidade cada vez maiores. Há um grande esforço de todos para manter a qualidade do trabalho escolar.

É consenso, por exemplo, a potencialidade da escola C em oferecer um ensino de qualidade, levando-se em conta sua estrutura física e de recursos humanos. Em termos de escola pública, ela é considerada “a escola desejada”, sem restrições, comprovado pelo elevado número de alunos egressos que obtém sucesso em vestibulares, em empregos e atuações de destaque na comunidade local e regional. Constatamos em nossas observações, algumas

dificuldades e limites que originam sérios problemas para a manutenção dessa estrutura, que por ser grande, implica em cuidados redobrados. No que se refere aos professores eles são capacitados e motivados, realizando ensino e aprendizagem de qualidade na escola.

Podemos afirmar que os professores compreendem seu compromisso e responsabilidade em face do que se espera de seu desempenho: o professor é sempre um modelo, alguém que é visto e até copiado, por supor-se estar realizando um trabalho inovador, que atende às exigências da educação atual; que tem boa formação e experiência em educação. Também os alunos assumem uma postura mais exigente com relação à própria escola, com relação aos professores, aos colegas e consigo mesmo. Estar matriculado nesta escola já garante uma auto-estima positiva, mais elevada na comunidade, e a maioria tenta fazer jus a essa imagem. Nessa perspectiva, os demais atores sentem que estar nesta escola representa estar numa vitrine onde podem ser observados. Todos procuram fazer o melhor.

Por outro lado, nem sempre a boa imagem da escola garante que o professor, tendo sua formação inicial e continuada adequada, se disponha a dar boas aulas, estar motivado e tenha um bom desempenho em sala de aula. Nem aos alunos se pode assegurar a superação das dificuldades pelo fato de estarem matriculados na escola C. Suas questões familiares, pessoais, de aprendizagem e problemas de várias ordens devem merecer toda a atenção, buscando condições para superá-las.

Manter a imagem, preservá-la, passa a ser um empenho coletivo, que exige muito envolvimento da equipe diretiva e de todos os participantes deste processo (que são em grande número), pois ocultar e disfarçar os limites, as dificuldades, pode gerar conflitos maiores, descontentamento e, certamente, o insucesso.

,Assim, o desejo de ser uma escola aberta, em que prevalece o diálogo, atendendo igualmente a todos os alunos, sem discriminar, envolve, num primeiro momento, a preocupação com a formação profissional da equipe diretiva, da equipe pedagógica e dos professores, que precisam estar preparados para atender a este tipo de proposta, acompanhando as novas diretrizes da legislação brasileira, em que a democracia e demais princípios indicam um caminho, para os novos tempos da sociedade. Por isso, mudar o paradigma de uma escola hierárquica, cujo poder é acentuado na pessoa dos professores, passando a um posicionamento mais humano, de diálogo e comprometimento coletivo, participativo e democrático com a construção e a interação no ambiente escolar, requer esforço, abertura e capacidade de transformação de todos os atores a começar pelo próprio professor. Na entrevista com a equipe diretiva obtivemos alguns posicionamentos.

Diretor: (...) Primeiramente, teria que ter o amadurecimento do professor. Ele teria que ser reciclado. Isso é o que, infelizmente, está faltando: a reciclagem do professor no saber ouvir. (...) Nós falamos muito do ouvir, do ouvir, mas nós, professores, e até a direção, a coordenação, ouvimos pouco (...).

Vice-diretora: (...) O que notamos na nossa escola é que ainda precisa melhorar a participação dos pais. Fazemos uma caminhada envolvendo os pais em palestras, reuniões, mas nós sentimos que precisamos ter uma caminhada mais efetiva, um envolvimento maior dos pais (...). Muitos pais não sabem como ajudar os filhos, como fazer para que aprendam mais ou tenham mais facilidade nos estudos (...). Concluimos que a escola de pais é uma necessidade (...).

Vice-diretor: (...) é preciso ter abertura, ou seja, dar oportunidade a esse aluno de poder expressar o seu pensamento e as suas opiniões, até porque ele tem uma bagagem e uma carga sociocultural e tem aspirações sobre seu futuro. O aluno vê as possibilidades e a realidade, de maneira diferente das nossas, adultos, professores. A formação do professor para um tipo de

trabalho mais integrado com o aluno, sem autoritarismo para colocar o seu conhecimento ou a sua visão como verdadeira, não admitindo a participação ou a contribuição do aluno, ainda não acontece, efetivamente. (...) O aluno tem saberes importantes para manifestar. (...) Ele pode até estar errado, mas precisa emitir a sua opinião. É a forma que temos para construir a educação diferente da que está no nosso meio. Nos parece que ainda estamos atuando a partir de um modelo de escola autoritária, querendo que o bom aluno seja aquele que diz “amém” (...).

Orientadora educacional: (...) Uma escola voltada para uma metodologia mais participativa. O ponto de partida deveria ser o professor. (...) Ele pode dar acesso ao crescimento, ao desenvolvimento, para os que estão no nosso meio (...).

Constatamos que a equipe diretiva da escola **C** percebe as possibilidades de crescimento do aluno e a visão que ele tem da realidade da vida, as suas potencialidades frente ao saber e a própria potencialidade da escola em lhe propiciar este saber e desenvolvimento, sendo diferente das condições dos adultos e dos professores. Preocupam-se, quando contatam não haver integração mas, ainda, há uma relação autoritária entre aluno e professor. Nesse sentido, acredita que a escola precisa adequar-se aos novos tempos, garantindo um bom desempenho de seus alunos na comunidade durante e após seus estudos. Para isso reconhece que precisa melhorar.

Nota-se entusiasmo na equipe diretiva ao falar sobre o que espera e acredita ser a missão da escola **C**, sobre o quanto ela contribui para a comunidade e região, não deixando “contaminar-se” apenas com bons resultados, mas tendo a percepção de que nem tudo está “maravilhoso”, que precisa enfrentar seus limites apropriando-se de novos conhecimentos e investindo em novas alternativas para continuar obtendo o reconhecimento da comunidade.

Diretor: (...) a educação é um processo e temos procurado ensinar bem. Ensinar bem não é só o conteúdo pelo conteúdo, mas, principalmente, o preparo do aluno para a vida, em todas as circunstâncias, já que nós vemos, por exemplo, aqui em nossa escola, que grande número de nossos alunos acabam ficando pela cidade ou pela região, logo após terminar o curso médio. (...) Então, a nossa preocupação tem que ser em ensinar bem, e nós estamos sempre perseguindo esta meta, mas ainda temos muitos desafios a enfrentar (...).

Vice-diretora: (...) Não podemos afirmar que esta escola seja perfeita porque nós temos muitas questões para melhorar. O desafio é sentirmos que há aspectos que carecem de melhorias. (...) Estamos em busca de soluções mas, pelo menos, temos certeza de que fazemos um grande esforço para qualificar nossas ações, juntamente com todas as pessoas que trabalham na escola: direção, coordenações, professores, funcionários. (...) Buscamos sinalizar com um referencial que dê identidade para a escola em face das necessidades da comunidade. Temos muito orgulho da escola onde trabalhamos. Sabemos que podemos melhorar mais nossas ações educacionais. Aqui as pessoas procuram desenvolver-se integralmente, com seriedade, com responsabilidade, mas podemos melhorar mais.

Vice-diretor: (...) Nós temos diferentes tipos de conhecimento. Nós temos nesta escola um grupo muito bom de professores que acredita na educação e trabalha bem, está preparado e tem um excelente desempenho. (...) Questiona e procura outras formas de fazer educação, buscando incentivar o aluno para que aplique seus conhecimentos no seu dia-a-dia, na realidade em que vive. Este é um caminho novo, e nós não estamos totalmente preparados para percorrê-lo. Este grupo está abrindo-se para as novas possibilidades da educação, tem preparo, experiência docente. (...) Podemos dizer que está faltando clareza metodológica, está faltando a forma de trabalhar esse conhecimento a partir dessa nova visão. Acreditamos que muito no que se faz como ensino-aprendizagem nesta escola, mesmo que ainda haja um pequeno grupo de professores preocupados apenas com o conteúdo escolar (...).

Orientadora educacional: Esta escola ensina bem, mas ainda precisa melhorar. A escola está em crescimento, em busca da qualificação de seu trabalho, confusa em suas preocupações sobre o que é necessário ensinar nos tempos de hoje. Ainda não podemos garantir um ensino eficiente. Isto parece ser assunto desagradável sobre o qual evitamos falar.

O que desagrada aos professores é a disputa por poder e espaços nos dias atuais com o aluno, na medida em que se entende, cada vez mais, ser este o construtor de seu próprio conhecimento. Por isso, surge a necessidade de saber como os novos espaços de aprendizagem podem ser distribuídos, utilizando, efetivamente, um conceito de democracia possível no ambiente escolar. O próprio conceito de democracia passa a ser discutido. Recorremos novamente a Bobbio (2000, p. 44), que explica ser a democracia um conceito não consensual, nem pacífico, pois “precisa-se ampliar e explicitar a exigência dos direitos de liberdade e de igualdade”.

A mudança do conceito ocorreu com a própria busca de aperfeiçoamento da democracia representativa, incluindo-se o direito da participação através do “voto”, escolhas da maioria e a cidadania. Na escola pública, a experiência do voto proporcionou a escolha da equipe diretiva, do diretor de escola e assim por diante. A possibilidade de escolher o diretor ou diretora da escola legitimou e concretizou a idéia de democracia na educação, repercutindo de diversas formas.

Para Bernstein (2000, p. xx), autor que embasa esta tese, a educação e a democracia compreendem a institucionalização de três direitos, relacionados entre si, que nos permitem comparar o que ocorre nos sistemas educativos. Com esse modelo de direitos (de crescimento pleno, de inclusão e de participação), somos levados a perceber se todos os estudantes os possuem e se os desfrutam, ou se tais direitos são distribuídos de forma desigual.

Na escola **C**, busca-se concretizar o conceito de democracia prodigalizado a seus atores pelas oportunidades de manifestação em aula sugerindo relações pedagógicas mais democráticas. A equipe diretiva reconhece que precisam aperfeiçoar a modalidade de democracia que se pratica, trabalhando coletivamente e valorizando as ações das pessoas que participam do trabalho escolar.

Diretor: Uma gestão escolar precisa sempre melhorar (...). Procuramos aprimorar o que estamos fazendo, trabalhando as falhas detectadas, as mais marcantes. É necessário trazer a família mais perto da escola. Grande parte dos problemas escolares tem origem na família desestruturada (...). O problema vem para a escola, como a falta de emprego, os casais separados, a própria prostituição, as drogas, a bebida alcoólica. São fatores muito fortes presentes em nossa cidade e até entre os alunos.

Vice-diretora: (...) A gestão de escola precisa estar sempre atenta às necessidades de mudança. Precisamos, com urgência, propor mudanças para o próximo ano, investir em reuniões com os pais. (...). Temos que investir no que já deu certo, pois as reuniões de pais deram resultados, sentimos efeito das reuniões que foram realizadas, foram as reuniões menores com menor número de pais, por séries (...).[as exitosas].

Vice-diretor: (...) A gestão na escola tem que envolver a todos a partir de um trabalho democrático, de participação com a direção, a equipe pedagógica, os professores, os funcionários e trazer a comunidade para participar. (...) A escola está absorvendo, cada vez mais, os problemas da comunidade. Não há uma boa comunicação entre a escola e a sociedade, entre a administração das escolas e o poder público, que parece não prestar atenção às necessidades escolares. (...). O trabalho de socialização, de preparação dos alunos, de formação das consciências e de cidadania, parece ser desconhecido pela sociedade e pelo próprio governo. Como realizar um trabalho de boa qualidade sem livros, sem apostilas ou recursos de material de consumo para as práticas nos laboratórios? Só enviar o computador, por exemplo, não resolve a questão. E a tinta? E as folhas? As peças que estragam? (...) A comunidade precisa participar, mas o paradoxo é que o governo diz que a comunidade não precisa ajudar a escola porque ela é

pública. Ao mesmo tempo, convoca os amigos da escola para ajudar. Como entender tantas contradições? A administração escolar é que fica em apuros (...).

A democracia ainda é muito mais uma necessidade de ajuda à comunidade, aos alunos, às questões da escola do que uma distribuição efetiva de poder, igualdade e liberdade no ambiente escolar. Seria a idéia de democracia na escola apenas um brecha que possibilita lutar juntos pelos objetivos de educação? Os atores escolares precisam descobrir, como enfatiza Bernstein (1998, p. 24), que há interesses entre a escola e a sociedade “em dar e receber algo em troca”, no caso, pais e alunos têm interesses e, ao mesmo tempo confiam na escola, no sentido de que ela corresponderá às suas expectativas, que é a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Caso isso não ocorra, a escola deverá ter boas razões para justificar o ensino e a aprendizagem realizados em parte ou, até mesmo, se o aluno for reprovado, a escola deverá explicar aos pais o motivo do insucesso.

Dessa forma, a participação dos pais, dos alunos e dos funcionários, juntamente com a equipe diretiva e os professores, na construção da proposta político-pedagógica da escola poderá representar troca mais efetiva para que se concretizem os interesses da educação. A escola questiona os pais sobre o que eles desejam para os seus filhos? Como a escola pode contribuir para melhorar o ambiente onde o filho estuda, para que ele se entusiasme, tenha alegria e paixão de aprender? Será que a escola necessita dos pais apenas para ajudar financeiramente? Como pode se realizar a participação na construção da proposta da escola, cujas discussões não interessam diretamente aos pais? Essas questões apenas acenam possibilidades de que a escola pode estar na contramão das decisões coletivas, participativas e democráticas. Atentemos para as entrevistas que seguem:

Diretor: (...) Estamos trabalhando com duas propostas simultaneamente: a do curso do ensino médio, recém-elaborada, e a proposta do ensino fundamental de 5ª a 8ª série. (...) Vamos iniciar a elaboração da proposta do pós-médio, reestruturando-a. A perspectiva da escola é a felicidade dos alunos. Tal felicidade inclui ter uma vida digna em todos os aspectos: sócio-culturais, econômicos, políticos etc..., forjando uma cidadania plena. (...).Nossas propostas buscam contribuir para o aluno ter contato com a vida também fora da escola, encontrando o seu espaço e vivendo de uma maneira digna sua existência.

Vice-diretora: (...) Nossa proposta político-pedagógica busca contribuir para a formação de um aluno mais crítico, mais participativo, com iniciativa, mais preparado para enfrentar todas as adversidades da vida que os esperam fora da escola. (...) Só poderemos avaliar o alcance dos nossos objetivos quando os alunos estiverem no mercado de trabalho. O importante é que percebemos que os alunos estão concluindo os estudos em nosso estabelecimento com mais preparo do que os que saíram há um algum tempo atrás. Hoje o mercado de trabalho está cada vez mais excludente e exigente, há desemprego acentuado (...). É necessário conhecer línguas estrangeiras, informática e estar bem preparado nos estudos e conhecimento geral (...).Não vai ser muito fácil [conseguir um lugar no mercado de trabalho para todos].

Vice-diretor: (...) O que se quer é a formação do cidadão participante, consciente, mas que também tenha uma bagagem de conhecimentos, quer dizer, ele não vai ter condições de trabalhar na sociedade, de se envolver ou de influir na reformulação dessa sociedade, se não tiver algumas competências básicas como o conhecimento da língua portuguesa, usando argumentos adequados, demonstrando pensamento rápido e inteligente. (...) Estamos fazendo alguns ensaios de cidadania e, nesse sentido, podemos afirmar que está bem, porque o nosso aluno é mais solidário, tem espírito comunitário, se envolve, pesquisa, se sensibiliza. (...) No entanto, ao ler a escrita da proposta político-pedagógica da escola, percebemos que é mais bonita no papel do que na prática do dia-a-dia. Está alicerçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na LDB. Quem garante que teremos condições de implementá-la adequadamente? (...).

Orientadora educacional: (...) Para um aluno pensante, crítico, participativo, que também desenvolva sua autonomia, é preciso a participação de todos. (...)

Neste sentido, percebemos que estamos um pouco distantes dos nossos objetivos. O corpo docente não está totalmente engajado, e muitas questões contidas no próprio projeto da escola não foram devidamente discutidas (...).

A equipe diretiva acredita que a participação de todos implica em o aluno ser cidadão com direitos, que cobra dos professores e exige aprender. Nesse sentido, buscou conversar com os professores para registrar na proposta político-pedagógica as posições dos mesmos sobre o assunto. No entanto, muitos professores não participaram desses encontros, não se reconhecem na proposta, o que pode levar a que fique só no papel, já que não houve, segundo eles, participação coletiva. A proposta da escola foi realizada coletivamente? Se não foi, quem se compromete com ela e como será legitimada no sentido de fazer parte do pensamento da comunidade escolar? Reconhecemos que há um real esforço em oportunizar a participação de todos nas decisões da escola, mas ainda não obteve sucesso neste caso. Os que participaram da construção da proposta explicam:

Diretor: (...) Nos inteiramos de todos os itens necessários para a elaboração da proposta e, depois, dividimos o trabalho com as coordenadoras, com os professores, nos vários momentos que tivemos, inclusive, com alunos, com levantamentos com os pais, com a APM, com o Conselho Escolar. (...) Nossa participação foi de acompanhamento da elaboração da proposta, fazendo alguns fechamentos finais sobre o que precisava ser definido e, principalmente, nos detivemos em ver a aplicabilidade das proposições. (...) Temos que levar em conta o meio que vivemos, a cultura local, o contexto dos alunos. Não convém sonhar com proposições impossíveis e inatingíveis, pois sabemos que o papel aceita tudo (...).

Vice-diretora: (...) As pessoas ainda estão acostumadas a esperar da direção a iniciativa pelas mudanças na escola. (...) tal atitude tanto pode representar confiança, como o prosseguimento de uma tradição paternalista, instalada no sistema educacional brasileiro. Nosso costume é dividirmos com os professores o que deve ser decidido na escola. Não administramos o estabelecimento sozinhos (...). Os colegas são convidados a contribuir sobre

que ações pedagógicas são prioritárias. Temos vontade de acertar, de efetivar uma proposta político-pedagógica que não fique só no papel. Queremos que tal aconteça (...).

Orientadora educacional: (...) Fizemos muito pouco na elaboração da proposta. Procuramos, conforme o que recomenda nossa habilitação profissional, preservar com o máximo cuidado o bom rendimento do aluno. Ele é o sentido do existir da escola. Por isso, voltamos nossa preocupação para a aprendizagem e para o sucesso do aluno. (...) Nos envolvemos em acompanhar a relação aluno x escola x família. Este trabalho deverá ser atendido ainda melhor.

Enfatiza-se na escola a relação e integração que deve existir entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos na comunidade, uma vida que requer a busca da empregabilidade e de cidadania. A escola almeja a formação de alunos críticos, participativos, que tenham iniciativa, preparo para enfrentar as adversidades da vida fora da escola. É preciso que o aluno desenvolva competências básicas, domine a língua portuguesa além de uma língua estrangeira, pense rápido e de forma inteligente, criativa. O aluno da escola é solidário, tem espírito comunitário, envolve-se em pesquisas, sensibiliza-se e, por isso, a equipe diretiva acredita na recuperação de valores: espírito comunitário, cidadania, honestidade, justiça e respeito. A equipe diretiva é enfática em apresentar suas idéias e rumos que acredita estar apontando para a escola nos cargos que ocupam.

Diretor: (...) A escola é muito respeitada na comunidade. Temos, por exemplo, muitos alunos nossos se saindo bem em vestibulares, em concursos dos mais variados. (...) Em todas as áreas do meio comercial e industrial e em todos os segmentos de trabalhos em nossa cidade, dos mais simples até os mais complexos, nossos alunos estão desempenhando serviços (...).

Vice-diretora: (...) A escola inspira confiança no futuro, e é extremamente gratificante ver um número bem significativo de alunos que obtiveram

sucesso nos concursos vestibulares da região e do estado, podendo continuar seus estudos. (...) A escola vê-se recompensada.

Vice-diretor: (...) Sim, a escola inspira confiança em todos que dela precisam mesmo que estejamos num processo de novas propostas educacionais orientadas pelo sistema de educação oficial. A nova leitura sobre a reformulação do ensino médio tem deixado os professores angustiados pela falta de tempo, por não terem hora-atividade para realizar os debates necessários. (...) Questionamos sobre que condições o sistema oferece para exigir que o professor coloque em prática essa nova visão de ensino, de escola, de LDB, e assim por diante. Além dos estudos sobre o ensino médio, precisamos realizar os estudos sobre o ensino fundamental, 5ª a 8ª série, o que tem sobrecarregado a maioria dos professores (...).

Orientadora educacional: (...) A escola colabora muito para o sucesso do sujeito, mas o sujeito que não se integrar aos princípios dela dificilmente conseguirá o seu sucesso e terá confiança no futuro via sistema escolar (...).

Apple e Beane (1997) mostram em sua pesquisa que a relação entre o currículo e o conhecimento é “séria”, capaz de fazer a diferença na forma de entender e agir no mundo social em que se vive, isto é, “os alunos aprendem que o conhecimento faz a diferença na vida das pessoas, inclusive na sua própria” (p.153). Os desafios da democracia são constituídos nos “detalhes da vida cotidiana” (p. 154), superando-se as dificuldades com uma coragem rara e construindo-se experiências educacionais que fazem diferença real na vida dos alunos.

Entendemos ser possível que professores e alunos, em suas escolas, reflitam sobre sua própria prática e sobre o contexto local onde atuam, tomando por base relações mais flexíveis e democráticas, considerando a autonomia nas interações da escola/sala de aula.

A equipe diretiva da escola **C** reconhece a importância do conhecimento para a construção da cidadania e preocupa-se em orientar que se preparem os alunos para a vida, e não apenas se

ensine conteúdo pelo conteúdo, pois eles precisam estar bem preparados, visto que eles permanecem na comunidade. Nesse sentido, a equipe diretiva acredita em seus professores, enfatizando o excelente trabalho que realizam. Percebe que, quando há desestruturação das famílias, desemprego e tantos outros problemas de ordem econômico-social, esses fatores influenciam no desempenho do aluno na escola, confirmando o que já explicitou Bernstein (1998, p. 30) sobre a relação entre as classes sociais e a educação.

Apple e Beane (1997, p.153) explicam o quanto um currículo pode fazer a diferença na vida do estudante, na vida das pessoas, na medida em que lhe permita a liberdade de compreender a própria capacidade criativa, reconhecendo os espaços do conhecimento que a cada dia se reconstruem.

Constatamos que os professores da escola **C** realizam concurso para ingresso no magistério público e podem escolher a escola onde querem trabalhar. Por sua vez a equipe diretiva é eleita por seus pares para os cargos que ocupam; seus membros são reconhecidos e valorizados pelos atores na escola. A forma de ingresso no magistério valoriza o professor, que pode escolher a escola onde trabalhar e, assim, dedicar-se apaixonadamente pela educação, como alguns informaram.

Diretor: Após um tempo na escola, fomos candidato a diretor a pedido dos próprios professores e da comunidade escolar. Com tal respaldo, fomos reconduzidos ao cargo de diretor por mais seis meses. Após este tempo, aguardaremos as próximas eleições diretas (...).,

Vice-diretora: (...) Estamos nesta escola há mais de quinze anos. Como somos pedagoga, trabalhamos com o curso de magistério, o que representou um desafio, isso porque este estabelecimento de ensino é a maior escola pública da região. Estava acostumada a trabalhar em escolas menores então fomos nos apaixonando, nos envolvendo, e hoje mesmo não saberíamos ficar

longe desta escola (...).

Vice-diretor: (...) Nossa vida profissional está toda nesta escola, mas tivemos algumas outras atividades durante este tempo. Na verdade, vimos nascer esta escola que, por muito tempo, foi a única escola estadual da cidade. (...) Nós contribuimos na montagem do processo de denominação da escola (...).

Orientadora educacional: (...) Foi o curso de magistério que nos trouxe para esta escola. (...) Foi com muita paixão que iniciamos nossa carreira profissional no curso de magistério de 2º Grau. (...) Iniciamos, gostamos e ficamos. Trabalhando no setor de supervisão, paralelamente dávamos aulas. (...) Assim, com o tempo, assumimos exclusivamente o setor onde estamos até hoje (...).

Uma das preocupações da equipe diretiva é a forma de avaliação na escola. Ao mesmo tempo que os conteúdos vão se modernizando, humanizando, tendo sentido e significado para o aluno, ficando mais próximos de sua realidade, a forma de avaliação parece não evoluir e, assim, continua a ser um “beco sem saída”, quantificando os conhecimentos através de provas e trabalhos. Mesmo que a equipe diretiva considere a avaliação como fator não determinante para a aprovação ou reprovação do aluno na escola, percebe haver necessidade de uma nova dimensão para a avaliação, que ainda “não se descobriu como poderia ser”, como informou uma representante da equipe diretiva. Bernstein (1996, p. 263) explica que “a avaliação condensa em si” todo o processo de transmissão/aquisição e que, portanto, não é algo que deva ser tratado separadamente, mas no conjunto do “dispositivo pedagógico”. Registramos algumas posições da equipe diretiva que demonstram como se relacionam com a questão da avaliação escolar:

Diretor: (...) Falar em avaliação é sempre complicado, e nós estamos buscando uma avaliação da aprendizagem bem mais aberta, que procure avaliar o aluno na totalidade das dimensões educativas. Precisamos

amadurecer sobre esta questão. A avaliação já foi direcionada, quase só conteúdo pelo conteúdo e, assim, infelizmente, avaliando o aluno. Hoje buscamos despreocupar um pouco o aluno quanto à avaliação. (...) Ela deve ser sempre a fonte do início de uma nova aprendizagem (...).

Vice-diretora: (...) a avaliação é uma questão muito importante na escola e todos estão buscando alternativas para acertar, tentativas diferentes. Os professores buscam formas de avaliar a partir de experiências interdisciplinares, mas este processo tem que continuar aperfeiçoando as tentativas que deram certo, trabalhando em conjunto (...). Temos certeza que o modelo usado até agora já não satisfaz, não é mais aceito nem pelos alunos nem pelos próprios professores.

Vice-diretor: A avaliação é um processo que precisamos melhorar, crescer, aprimorar. Podemos afirmar que, em educação, o crescimento nunca está pronto, acabado. (...) A escola tenta melhorar a avaliação instituindo um conselho de classe mais dinâmico. As discussões se estabelecem enfocando não apenas o aluno e sua aprendizagem, a partir de determinados critérios envolvendo os conteúdos, mas incluindo a forma de participação, o espírito comunitário, o crescimento do aluno como um todo. (...)

Orientadora educacional: Bimestralmente, a avaliação da aprendizagem dos alunos é realizada na escola e registrada em notas e pareceres. (...) Estamos pensando em mudar esta sistemática começando pelas quintas séries e para os primeiros anos do ensino médio. (...) Teríamos que ter outra forma de avaliar a aprendizagem do aluno, que cada professor pudesse ministrar suas aulas sem a preocupação exclusiva da avaliação para a nota. (...) No entanto, a sociedade também é seletiva. Então, a escola acaba selecionando.

A escola **C** e sua equipe diretiva se encontra numa delicada travessia, que não pode comprometer a história de sucesso já estabelecida com a imagem tecida de uma escola onde vale a pena trabalhar e estudar, orgulho de seus ex-alunos, alunos atuais e futuros. Não se pode permitir que a desorganização se estabeleça, seja em nome da modernidade, seja em nome do passado. É preciso saber

escolher o caminho da lucidez sem se deixar contagiar pelos extremos. Mais do que em qualquer outra época, é necessário o espírito democrático, em que comunidade e escola “têm algo a dar e a receber” (BERNSTEIN, 1998, p. 24).

6.3. DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA C

Segundo Bernstein (1998, p. 26), o conhecimento que transmite a escola não é neutro, pois tem “um valor, um poder e um potencial desigual”. O autor acredita que diferentes grupos sociais recebem conhecimentos de forma distinta e que saberes e possibilidades não são os mesmos.

Os professores da escola **C** realizam um trabalho educativo para além do conhecimento técnico, acadêmico-escolar, buscando perspectivas de educação mais amplas no sentido do desenvolvimento humano; procurando inovar; valorizando, além do conteúdo, a participação, o espírito comunitário, o crescimento do aluno na totalidade. Os professores, na busca por organizar-se na escola em direção às novas exigências da sociedade, olham ao entorno e procuram compreender o que é relevante propor como conhecimento escolar no contexto atual: se mantém controle na escola, com limites bem demarcados, horários específicos para cada disciplina, conteúdos em profundidade, comportamento e valores determinados a serem cumpridos, ou se propõem, em nome da “democracia”, limites mais tênues, permitindo que os alunos participem da maioria das decisões, proporcionando maior liberdade e autonomia. Teoricamente, os professores têm dúvidas entre a utilização da estrutura do currículo de coleção ou a do currículo de integração, que utilizamos para compreender a escola, segundo Bernstein (1998, p. 45).

Levando em conta Bobbio (2000, p.24), o debate sobre a democracia passa pela discussão de que “o Estado não deve ser

impedimento para a formação do homem e, sim, deve significar segurança para que os indivíduos possam perseguir espontaneamente sua plena liberdade”, no sentido de que o Estado não pode cercear ou impedir o desenvolvimento das pessoas. Assim, a liberdade individual deve ser garantida, e é o próprio indivíduo que se põe limites. A dúvida dos professores é se, essa idéia não levaria o homem a outro extremo, “o de não lutar pelo seu desenvolvimento máximo”, no caso, os seus alunos. Com essa justificativa, os professores põem alguns limites aos alunos, porém há dúvidas sobre o grau de exigência que eles podem definir. Como exemplo, podemos citar a tentativa em organizar conselhos de classe mais dinâmicos, mais participativos; no entanto, ainda não incluem a participação dos alunos nesse novo processo. Sem um recurso teórico consistente sobre como avaliar a democracia e a educação, os professores ajustam formas metodológicas variadas para as aulas, conforme cada um entende ser necessário para o controle da aprendizagem dos alunos. Não há posicionamentos coletivos determinados a todos os professores na escola, transparecendo a fragmentação na pedagogia adotada.

Para Bernstein (1996, p. 258), o discurso pedagógico pode ser definido como “as regras para embutir e relacionar dois discursos”, sendo um discurso de competência (habilidades, destrezas, saber fazer) num discurso de ordem social, privilegiando-se o segundo. O autor chama esses discursos de instrucional (o de competências, habilidades, saber fazer) e regulador (o que cria a ordem, a relação e a identidade, ou seja, hábitos, atitudes e valores), representados da seguinte forma: DI/DR, onde a “barra” significa “embutido”. Na sala de aula da escola C, os professores trabalham os conteúdos concomitantemente ao desenvolvimento da auto-estima, do gosto, do interesse e do amor pela escola, resgatando os valores. Segundo o autor, podemos compreender então que os professores utilizam o discurso instrucional concomitantemente ao regulador. Eles próprios enfatizam que há diálogo entre os que atuam nas diversas disciplinas, enfocando assuntos de psicologia, ética, sociologia, questões de

família, da sexualidade, sobre vestibular e outros assuntos de interesse dos grupos de alunos. A preocupação com o rumo a ser dado às mudanças na escola pode ser percebida nos posicionamentos seguintes:

Professora de Matemática : Nossa escola precisa ser mais livre. Somos um pouco reprimidos, tanto nós professores como os alunos. Temos medo da hierarquia, da autoridade. Temos medo de falar alguma coisa e o meu chefe, o diretor, a coordenadora, não gostarem (...).

Professor de Educação Física: Nos últimos anos, temos questionado muito quando um aluno conclui os estudos em nosso estabelecimento educacional sobre os resultados de sua educação escolar. (...) A falta de perspectiva para o mercado de trabalho que ele tem hoje é visível pelos pais, professores e pelos próprios alunos. Tal fato desestimula o estudante, que não encontra objetivo na proposta da escola. São poucos os alunos que têm objetivos claros no decorrer de seus estudos (...). Na disciplina em que trabalhamos, temos procurado desenvolver a formação humana tomando como base a psicologia, a ética, a sociologia. Buscamos envolver todos os alunos para que participem coletivamente, discutindo questões de família, de sua sexualidade, em relação ao vestibular e vários outros assuntos que interessam ao grupo. A disciplina por nós trabalhada favorece o diálogo mais descontraído fora da sala de aula. Conversamos muito com os alunos e essa atenção que damos marcam nossas vidas dentro e fora da escola (...).

Professora de História: (...) Queremos que todos aprendam na escola, esse é o nosso sonho. É complicado pensarmos nesta perspectiva porque, na sala de aula, fazemos todo possível para que a aprendizagem aconteça, mas não conseguimos nossos objetivos na sua totalidade. (...) Precisamos de novas maneiras para incentivar o aluno a buscar sua aprendizagem. Devíamos nos preparar melhor para proporcionar isso ao aluno (...).

Prosseguindo em nossa análise, reafirmamos que a escola C possui infra-estrutura para atender à comunidade escolar, a alunos, professores e pais com muita qualidade em face do seu compromisso com a aprendizagem e a educação. Ela se relaciona bem com a

comunidade e oferece muitas possibilidades de ensino e aprendizagem, reconhecidos publicamente. Percebemos que todos, incluindo os professores com quem conversamos, demonstram calor humano, muito apoio, segurança naquilo que realizam e se envolvem no processo educacional.

Professora de Matemática: (...) Podemos olhar esta escola como um bom estabelecimento educacional. No conjunto, direção, coordenação, professores, precisam, pelo menos, assegurar que os alunos permaneçam o maior tempo possível em sala de aula. Se eles não aprendem, a cobrança recai mais nos professores do que nos alunos. (...) Nesta escola, o aluno é cobrado, é mais exigido, mas todos devem ter responsabilidades (...).

Professor de Educação Física: (...) Mesmo com alguma rotatividade de professores, percebe-se que, na escola, mantém-se um ritmo de trabalho educacional próprio, considerado muito bom. Há excelentes professores, que transmitem o conhecimento das disciplinas básicas com muita competência. (...) Sabemos que existem algumas exceções, mas o que conta é o resultado final (...).

Professora de História: (...) A escola ensina bem. Ensinar bem é você proporcionar ao aluno que ele consiga desenvolver sua capacidade e demonstrar isso. (...) O resultado do nosso trabalho não é o ideal mas é bom. Existem algumas questões que deixam a desejar, mas esta escola se destaca pelo seu ensino. Ele é bom, sim (...).

Conforme nossas observações os professores trocam experiências de bons resultados pedagógicos teórico-práticos entre si para melhorar a aprendizagem dos alunos, freqüentam cursos de formação continuada e procuram aperfeiçoar-se. Sentem-se orgulhosos por trabalhar na escola e preocupam-se com a aprendizagem. Afirmam que é preciso avançar para compreender como o sujeito aprende para que todos possam ter sucesso, buscando um processo mais coletivo. Indicam que é preciso tornar o aluno crítico, observador da realidade, dos fatos, atento a erros e acertos. Observamos em suas falas:

Professora de Matemática: (...) Nossa escola é vista como uma das melhores da região e nos sentimos bem falando que trabalhamos nesta escola, que o nosso aluno estuda aqui, que o nosso filho estuda neste estabelecimento de ensino. Sentimos orgulho em dizer que trabalhamos aqui (...).

Professor de Educação Física: (...) Essa escola oportuniza muitos conhecimentos aos alunos que aqui estudam. (...) Após a conclusão do ensino médio, os mesmos têm excelentes condições de mostrar no mercado de trabalho o que aprenderam na escola (...).

Professora de História: (...) Percebemos este retorno de um bom ensino, principalmente ao encontrar ex-alunos, ou até mesmo alunos que demonstram segurança em seu desempenho na comunidade pelo fato de estudarem nesta escola.

Os professores preocupam-se em realizar uma educação de qualidade, voltada para o aluno, para que ele possa beneficiar-se do processo de aprendizagem. Projetam o trabalho da escola tomando como base a relação entre o saber escolar e o saber da comunidade. Dessa forma, acreditam contribuir para que o aluno seja um cidadão consciente, que busca a realização pessoal e a capacitação para o trabalho. Uma das grandes conquistas dos alunos é passar diretamente da escola para a universidade. Quando conseguem, eleva-se a auto-estima dos professores e dos alunos que estudaram ou que estudam na escola, motivando a que outros procurem vagas e se matriculem nela. Essa confiança no currículo e nos professores reforça a imagem da escola na comunidade.

Sacristán (2000) apresenta sua reflexão sobre currículo e a preocupação com a teoria e a prática. Ao explicar o currículo, cita “os conteúdos, os *códigos* e as práticas” como seus componentes. Os códigos “são os elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos,” que, ao serem trabalhados em sala de aula por alunos e professores,

representam “a prática”. Os princípios que ordenam a seleção, a organização e os métodos para a transmissão utilizam códigos, “que condicionam a formulação do currículo antes de sua realização”. Compreendemos que o compromisso dos professores em manter o bom nome da escola, em manter o bom resultado dos vestibulares e a imagem positiva da escola na comunidade repercute favoravelmente no desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula, razão pela qual obtêm sucesso e incentivam a que os alunos estudem, prestem atenção e, conseqüentemente, consigam maior qualidade na aprendizagem. Reconhecem, ainda, que as aulas podem melhorar, pois muitos materiais didáticos não são adequadamente utilizados; que há espaço para a inserção da escola no mundo da tecnologia e da informática e que se podem ampliar as áreas de lazer, cultura, teatro na escola.

Professor de Educação Física: (...) No que corresponde à proposta para os resultados no vestibular, pode-se dizer que nossos alunos estão correspondendo às expectativas. Temos condições de obter bons resultados. Os alunos precisam entender que esta escola não é apenas um lugar para usufruir sua estrutura, mas para estudar, adaptando-se à proposta da escola.

Professora de História: (...) No sentido da proposta da escola, costumamos trabalhar dentro da sala de aula a partir da conscientização dos alunos, falando, mostrando a realidade de hoje, em que a sociedade dá lugar apenas aos melhores (...).

Enquanto os professores manifestam sua preocupação com a manutenção da imagem da escola, levantam a questão da avaliação escolar dos alunos argumentando que esta deveria ser mais criteriosa, não se restringindo ao aspecto puramente do conteúdo acadêmico. No entanto, reconhecem que esse assunto é extremamente complexo, sendo necessários estudos aprofundados que possam orientar sobre modalidades de avaliação do aluno mais humanizadas. No momento, a avaliação na escola **C** é contínua e progressiva e utiliza como

instrumentos provas escritas e trabalhos acadêmicos, solicitando ajuda às famílias nos estudos dos filhos. Os professores compreendem que esse processo de avaliação é ainda embasado no modelo de escola tradicional e já não atende às exigências do contexto escolar, que está se modernizando; sugerem cursos e palestras a professores, pais e alunos, manifestando-se como segue:

Professora de matemática: (...) Na avaliação da aprendizagem do aluno, ainda trabalhamos com provas, com trabalhos complementares. (...) A teoria sobre a avaliação é bonita, mas, na prática, não temos outra opção. Vamos comunicando os resultados aos alunos e chamando a atenção dos que mais precisam estudar, comunicando aos pais sobre as dificuldades existentes e solicitando para que os mesmos exijam mais estudo dos filhos em casa (...).

Professor de Educação Física: (...) Como é difícil avaliar as pessoas! Já fomos avaliados, já fomos estudante, no entanto a primeira vez que fomos avaliar um aluno, sentimos imensa dificuldade. (...) Cada aluno tem características diferentes. Em uma disciplina o aluno tem um tipo de relação e aprendido; já em outra, pode ser muito melhor. Há um dado que, se levado em conta, perturba o processo avaliativo. Que tipo de conhecimento o aluno precisa ter para atuar no mercado de trabalho, por exemplo, ou para ser considerado cidadão? Há perspectiva de trabalho? Qual a influência da vida familiar no desenvolvimento da aprendizagem escolar? (...).

No decorrer de nossa coleta de dados, percebemos uma mudança no comportamento dos professores. Observamos uma certa descrença sobre a eficiência dos estudos que os alunos realizam na escola e sobre a possível empregabilidade. O discurso verbalizado passou a ser autocrítico, chamando para si algumas responsabilidades sobre o conhecimento que a escola possibilita aos alunos e inferindo que pode melhorar. Os docentes começaram a comentar sobre a necessidade de se reorganizar o projeto administrativo da escola, que, segundo eles, está disperso, com funções paralelas que confundem as pessoas atendidas.

As queixas dirigiam-se também à equipe diretiva, que, segundo os professores, deveria proporcionar a participação geral. A partir desse momento, reconhecem que a participação na construção da proposta político-pedagógica da escola não foi suficiente, pois eles apenas atenderam a algumas solicitações; que precisam ser mais consultados, pois ainda as decisões na escola são definidas a partir de consultas emergenciais, sem muitas opções para a reflexão sobre as questões polêmicas e conflituosas, regras de convivência, avisos, sendo utilizados espaços reduzidos (final de recreios); assim, tudo vem de “última hora” e tem de ser decidido imediatamente. É preciso a melhora dos espaços de participação dos representantes do Conselho Escolar. Os professores relatam haver pouca colaboração com a equipe diretiva e que é difícil administrar uma escola do porte da Escola C.

Por último, os professores reconhecem-se desvalorizados pelo governo do estado, que não remunera dignamente a profissão docente, nem lhe dá condições de trabalho para participar e interagir com os colegas e a comunidade escolar (necessidade de pagamento de hora-atividade para estudo e reuniões); ainda, explicitam a necessidade de perseguir o espírito de união que deve renascer entre os professores. Esses reencaminhamentos na escola poderão melhorar a qualidade educativa.

Esses desconfortos dos professores encontram em Moreira (1998) certa ressonância, quando o autor reconhece as dificuldades da relação teoria e prática, isto é, os professores, buscaram, durante nossa investigação, ficar mais atentos à sua própria prática, sua própria pedagogia, que, teoricamente, apresentava-se de forma confortável, reconhecida e valorizada. No entanto, perceberam, tal com nós o fizemos, que nem tudo correspondia a um ensino de qualidade, pois ainda havia espaços para melhorar o ambiente escolar. Tentaram compreender a teoria da democratização na escola para realizar a

prática desejada. Pouco avançaram. Então, confirma-se as ponderações de Moreira,

os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação (1998, p. 13).

Para Moreira (1998), as dificuldades teóricas podem nos levar a acreditar que mudamos nossas práticas, e este é um dado que precisa ser refletido, pois, teoria e práticas precisam continuar a ser enfrentadas: “Vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dúvidas se acumulam, ambigüidades se exacerbam, caminhos se multiplicam” (1998, p. 29).

Compreendemos que o autor nos remete à necessidade da reflexão sobre a própria ação pedagógica, como ela é entendida, quem a propõe, como estão organizados os conteúdos para as diferentes idades e por diferentes autores em temas similares. Nessa perspectiva, recorreremos a Bernstein (1998), quando trata da questão do currículo na escola, já apresentado neste trabalho, compreendendo que é preciso, objetivamente, construir sujeitos que pensem e ajam em contextos concretos, sujeitos racionalmente competentes, propositivos, construtores de seu próprio conhecimento.

Professora de Matemática: (...) Pensamos que a nova gestão de escola deveria dar chance aos professores para participarem mais. Temos a percepção que é ainda a direção e a coordenação que decidem ou trazem as questões para consulta, sem muita opção para debate. (...) As questões vêm meio prontas e temos que dizer “amém”, sem muita discussão. E os pais e alunos participam menos ainda. A questão do calendário escolar para o ano vindouro veio para decidirmos, mas a proposta era fechada: só havia uma possibilidade de escolha e foi dito que era a melhor opção, então não opinamos. Apenas dois alunos representantes opinaram, concordando com a direção. Precisamos discutir como deve funcionar a representatividade na escola (...).

Professor de Educação Física: (...) é preciso recuperar o aspecto disciplinar, que foi alterado após o término de nossa greve. Sentimos que há descontentamento tanto de professores como de alunos, gerando um ambiente desconfortável, descompromissado até. (...) É preciso retomar a organização da escola, que se estabeleçam os horários, a distribuição das salas de aula e a disciplina, o uso do ginásio com horários e com responsabilidade de todos (...). O desleixo e a falta de algumas exigências pedagógicas perturbou o andamento do ano letivo após a greve. É preciso mais disciplina. É uma das escolas públicas mais bem montadas no sudoeste do estado do Paraná e precisa fazer jus ao investimento público, realizando seu trabalho com qualidade (...).

Os professores mencionaram muitas vezes a intenção de buscar o estudo, o aperfeiçoamento, o debate, procurando oferecer aos alunos o conhecimento necessário para os tempos atuais, pois entendem que, mesmo a escola tendo um padrão de qualidade reconhecido, deve estar atenta ao surgimento de novas propostas, de novas exigências da sociedade contemporânea.

6.4 RECURSOS

A escola **C** confirma o que Bernstein (1998, p. 26), em sua teoria, explica sobre a necessidade de existirem “escolas de tipos equivalentes”, que ofereçam condições de trabalho com qualidade e tenham apoio de sua mantenedora. Esta é a “escola desejada “ pela comunidade, pais, alunos e professores, pois sua estrutura física e humana é reconhecidamente qualificada. Sendo mais exigente, recebe mais recursos tanto da mantenedora como da própria comunidade e tem, inclusive, uma estrutura que lhe permite organizar-se e realizar eventos que podem propiciar renda suficiente para se manter.

A equipe diretiva, no entanto, relata que, nos últimos anos, as verbas de manutenção têm diminuído e as obrigações e necessidades

têm aumentado, mudando o perfil da escola. Isso causa preocupação pois a estrutura física da escola **C** é muito boa, exigindo permanente atenção. Como outras exigências sempre surgem, a equipe diretiva ocupa grande parte de seu tempo na busca desses recursos.

Diretor: (...) Precisamos conectar a internet dentro da escola e lutar pela vinda dos computadores e pela concretização de uma área de lazer (...). Na parte cultural, queremos incentivar o teatro e o coral dos alunos. Há consenso de que precisamos intensificar um melhor relacionamento humano (...)

Vice-diretora: (...) A escola precisa proporcionar mais eventos, mais oportunidades para os pais participarem de cursos e palestras, para que os mesmos encontrem caminhos para educarem os filhos (...). Os eventos para os alunos propiciam maior participação dos mesmos e a descoberta de talentos. Não podemos esquecer de cursos para os professores, oportunizando a troca de experiências e o crescimento pessoal (...).

Vice-diretor: (...) Precisamos melhorar ainda o setor administrativo, clarificando as funções, como a da orientação educacional, a supervisão escolar e a do grupo dirigente. (...) Não é bom que todos, indistintamente exerçam estas atividades, pois isso confunde as pessoas que são atendidas. Também podemos afirmar que o tempo de cada profissional precisa ser melhor equacionado e distribuído, dividindo-se ações pedagógicas. (...) Não há hora-atividade para debate, reflexão, discussão de assuntos da escola. É difícil reunirmo-nos para uma sessão de estudo, por exemplo. Alunos e pais precisam de mais atenção. Pelo tamanho da escola, é necessário um serviço de atendimento psicológico para todos os que necessitam e que aqui convivem. (...) Sem uma nova organização administrativa, pouca mudança vai ocorrer. O que temos é o esforço isolado, falta um esforço conjunto (...).

Orientadora educacional: (...) O aspecto cultural precisa ser implementado buscando-se um envolvimento maior e até uma programação mais diversificada, com momentos de participação em eventos socioculturais, na perspectiva da humanização da escola. Precisamos investir muito no aspecto das relações humanas, sistematizar as reuniões pedagógicas com temas

como a avaliação, Projeto Político-Pedagógico da escola e outros decorrentes deste último (...).

A equipe diretiva da escola **C** reconhece que tudo que é possibilitado ao aluno, em termos de recursos humanos suficientes e com formação adequada, em termos de materiais e equipamentos para alunos e professores desempenharem-se nas aulas, repercute no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, obtendo-se sucesso e garantindo-se um retorno qualificado ao próprio investimento realizado pelo governo do Estado, que, em última análise, representa a comunidade. Segundo Bernstein (1998, p. 24), o pacto firmado entre comunidade e escola realiza seu compromisso e responsabilidade “em dar e receber” com sucesso.

A última análise que propomos neste capítulo relata o posicionamento de alunos, pais e funcionárias da escola **C**, apresentado num único item pela semelhança de seus posicionamentos observada durante a investigação.

6.5. OS PRINCÍPIOS DISTRIBUTIVOS DA ESCOLA C — ALUNOS, MÃES DE ALUNOS E FUNCIONÁRIAS

A análise dos registros e observações que obtivemos junto aos alunos, às mães de alunos e às funcionárias da escola C é apresentada numa seqüência, constituindo um item único, porém com os posicionamentos de cada categoria de ator.

Constatamos que os alunos, pais e funcionários ouvem a voz da equipe diretiva, dos coordenadores de turma e dos professores, reconhecendo a hierarquia na escola e os limites que são apresentados nos regulamentos administrativos, pedagógicos e disciplinares. Eles têm sua representatividade assegurada como presidentes de turmas e

por pertencerem ao Grêmio Estudantil da escola. Os pais e mães de alunos pertencem à Associação de Pais e Professores. As funcionárias não se agregam a nenhuma instituição, sendo orientadas e ouvidas individualmente.

Os alunos reconhecem que a escola realiza um bom trabalho, razão pelo que é bem vista e reconhecida na comunidade. Acreditam que estudam na melhor escola pública da cidade e que a obrigação do aluno é estudar, obedecer e manter o bom nome da escola.

Aluno 3 da turma Amarela: A escola não é o prédio. Por isso, quem ensina bem são os professores, e o aluno precisa estar disposto a aprender. Os professores devem se formar, saber os conteúdos que ensinam e se preparar para isto. (...) Não há escola que não ensine bem, e todos os professores ensinam bem, só que nem sempre quem está lá dentro da sala de aula tem tanta disposição para aprender.

A participação dos alunos na escola de forma coletiva, consultiva, reivindicatória, é ainda um assunto distante do seu entendimento, pois, segundo eles, a escola é um lugar para aprender os conteúdos e melhorar a aprendizagem. Os mesmos dizem não saber como poderiam contribuir com a escola, a não ser estudando, obedecendo e sendo bons alunos. Acreditam que, se houver bagunça na sala de aula, prejudica-se a aprendizagem, por isso cada um deve fazer a sua parte no processo comportando-se bem.

Aluno 1 da turma Amarela: (...) Em termos de conteúdo, a participação está bem. Quem está na escola, que está interessado em estudar, tem condições perfeitamente de passar no vestibular. (...) Está no mesmo nível de qualquer outro tipo de escola particular ou qualquer outro tipo de escola considerada boa (...).

Aluno 3 da turma Amarela: (...) Precisamos fazer a nossa parte. Se dois mil e poucos alunos fizerem a sua parte, a escola vai prosperar. (...)

Participamos ao máximo.

Aluno 3 da turma Amarela: (...) Somos membro do Grêmio Estudantil, então estamos mais próximos da direção. Percebemos que eles estão atrás desta chamada político-pedagógica e a proposta deles, e então eles estão sempre correndo para cumprir a proposta da escola (...).

Constatamos que as lideranças estudantis, elos de participação na defesa dos interesses dos alunos e de colaboração entre as partes na escola, não possuem acompanhamento efetivo, nem incentivo para se organizar em torno do grêmio e defender seus posicionamentos participando dos resultados. O aluno, individualmente, é representado pelo presidente de turma, especialmente em caso de problemas de relacionamento com professores ou sobre avaliação. O espírito da escola integrando o grupo de alunos fica a cargo do professor orientador de turma, amigo da turma. O trabalho é realizado no sentido de levar informações da equipe diretiva aos alunos e ouvir sobre suas necessidades. Esse tipo de trabalho nos pareceu estar desgastado, não apresentando a potencialidade participativa que poderia representar. Há alunos que têm apenas uma vaga idéia do que pode ser a participação, assim manifestada:

Aluno 1 da turma Amarela: (...) a escola onde todos pudessem aprender seria a escola que integrasse o professor, o pai, o aluno e todos que nela convivessem ou até aqueles que a visitassem. Sempre teria lição de casa porque a escola não é só os estudos escolares propriamente ditos. A vida é escola onde aprendemos sempre: ensino fundamental, médio ou superior. Estamos sempre aprendendo, todo dia. (...) seria válido integrar escola com estudos continuados: alunos, pais e comunidade para aprender mais. Ficamos meio de fora das discussões das propostas. O pessoal do Grêmio Estudantil participou mais.

Aluno 1 da turma Amarela: (...) Não estamos muito a par desta proposta, mas percebemos que cada escola tem um tipo diferente de ensinar. Nossa escola tem uma proposta bem dinâmica de buscar seus ideais, de ir em

frente, não desistir nem um minuto. (...) estamos seguindo essas orientações e vamos em frente, em busca de nossos ideais na sociedade (...).

Aluno 2 da turma Amarela: (...) Cada escola tem uma proposta para seguir, um caminho, um ritmo. Estamos na escola para ter boa educação e cultura. (...) A escola é para o estudo.

De fato, os alunos revelam não ter participado do processo de construção da proposta político-pedagógica da escola, acreditando que o representante de turma ou alguém do grêmio deva ter participado. Mesmo assim, eles não têm queixa da escola, confiam no trabalho que é realizado, o qual, provavelmente, lhes dará boas perspectivas na continuidade dos estudos ou num possível trabalho.

Aluno 1 da turma Amarela: (...) Desde o primeiro momento em que entramos nesta escola, ela nos inspirou confiança, só que agora, quando estamos quase chegando na reta final do nosso curso, estamos mais confiante ainda. Esta escola vai ser nossa base para o futuro (...).

Aluno 3 da turma Amarela: (...) Precisamos, primeiro, ter confiança em nós mesmos, ter confiança em nosso futuro. A partir do momento que confiarmos em nós mesmos, tudo vai dar certo (...).

Aluno 2 da turma Amarela: (...) Acho que a escola não deveria ver a classe social da pessoa, porque todos têm direito de aprender, e não ser excluídos porque, às vezes, tem uns que são excluídos na própria escola (...).

Para o aluno, a avaliação não é considerada um problema, faz parte do estudo e todos gostam de saber que nota estão tirando. Avaliação mesmo é quando realizam provas escritas, com dia marcado, e referem que os professores utilizam critérios diferentes para avaliar. No entanto, há alunos que pensam que a avaliação e a nota não precisariam existir, apenas o interesse em aprender, e julgam que não deveria existir a modalidade de saber apenas cinquenta por cento dos

conteúdos para passar de ano e prosseguir os estudos na série seguinte. Argumentam que é preciso saber muito mais.

Aluno 3 da turma Amarela: (...) A avaliação é necessária porque tem muitas pessoas que vêm para a escola, mas não para aula, não vêm para estudar. (...) Assim, a partir do momento que sabemos que só vamos passar se conseguirmos a soma dos vinte pontos, então vamos correr atrás destes pontos. (...) Pensamos que é ridículo aprendermos só cinqüenta por cento do conteúdo ou nos conformarmos com esta situação. Isso é saber só a metade, não adianta nada (...).

Aluno 1 da turma Amarela: (...) A avaliação está bem. Sou aluno participativo, por isso entendo que não deveria ter prova ou nota para dizer o quanto de conteúdo você aprendeu ou não, ou até mesmo ter critérios para passar de ano. (...) O negócio é aprender. (...) O professor deveria saber avaliar o aluno sem precisar de provas escritas, de notas.

Aluno 2 da turma Amarela: Cada professor tem seu modo de avaliar para saber o rendimento do aluno e do que é avaliado.

A avaliação pode ser um fator excludente na escola, no entanto há muitas outras formas de excluir. A falta de condições para dar aula predispõe a que se faça apenas o necessário e, assim, é preciso que se mantenham na escola C as condições que garantam maior qualidade no ensino-aprendizagem. Além disso, a forma de tratamento, reconhecer-se como participante e incluído na escola é extremamente relevante para manter a auto-estima positiva, a vontade de estudar e melhorar a integração entre os atores. Os alunos manifestam-se da seguinte forma:

Aluno 1 da turma Amarela: Vemos que o companheirismo, a integração de todos os alunos, merece uma atenção especial, buscando-se formas para atender esse aspecto para melhorar ainda mais. (...) Sugerimos visitarmos outras escolas e observar como estão atuando neste aspecto das inter-

relações escolares (...).

Aluno 3 da turma Amarela : Todo lugar tem algum aspecto a melhorar, só que, se ficarmos apontando apenas os defeitos, também não vamos avançar em nosso desenvolvimento. (...) Pensamos que deveria melhorar a atuação de alguns professores que trabalham em nossa escola. Não devem preocupar-se somente com o conteúdo da disciplina ou com o seu salário, mas também com o aspecto humano de quem ensina e aprende. (...) Tentaríamos ajudá-los.

Constatamos em nossas observações que os alunos estão integrados na escola, com auto-estima elevada, confiantes, respeitosos, e, acima de tudo, preocupados em aprender.

As mães de alunos confiam no trabalho da escola que os filhos freqüentam e pensam que eles devem estudar os conteúdos dados em aula para que possam aprender. Não entendem muito bem o que se aprende na escola e muitas delas consideram que seria importante poderem aprender também. Não se preocupam em acompanhar os conteúdos dados na escola, pois são estudos muito adiantados. Reconhecem que uma escola é boa pelos professores que nela trabalham e percebem que há pouca integração da família com a escola; que o filho tem dificuldade em dia de prova na escola, por isso fica nervoso e tenso.

Mãe de aluno (...) Eu penso que pode ter mais união na escola, com todos. Mais conversa, mais diálogo, mais paciência, porque há horas que falta paciência para as pessoas, elas se exaltam muitas vezes por pouca coisa. (...)

Para as mães, é a escola que informa qual é a aprendizagem oferecida e o desempenho de cada aluno durante o ano letivo. Eles sentem que a escola precisa da ajuda familiar.

Mãe de aluno: (...) A avaliação leva o aluno a se esforçar. Se não vai tão bem, estuda mais, pede ajuda aos professores.

Por sua vez, as funcionárias defendem, em primeiro lugar, seu espaço de trabalho. Gostam de trabalhar nesta escola porque a consideram importante. Percebem o trabalho difícil da equipe diretiva e as “bagunças” que os alunos fazem fora da sala de aula, pois estão nos corredores e acompanham toda movimentação de pessoas na escola, que é de grande porte. Não se sentem preparadas para discutir sobre o trabalho que é dado nas salas de aula.

Funcionária 1: (...). os dirigentes da escola têm que administrar bem tanto na parte de compras, de orçamento, de dinheiro que entra, quanto o próprio aluno. Diretor, ele é sempre diretor. Não pode ser muito bonzinho porque aluno é aluno. Deve agir de forma humana com todos. Precisa ter uma boa organização contando com os professores, alunos, funcionários. Todos têm as obrigações e os direitos. Precisa conversar. (...) tem que ter a escola como uma equipe porque não é só o diretor que dirige, é o supervisor e outros.

Ouvem comentar sobre muitos problemas nas escolas, em geral, como, por exemplo, sobre alunos que bagunçam, fogem da escola e até se drogam.

Funcionária 1:(...) precisaria maior entrosamento entre os funcionários e os professores. (...) as drogas é um problema sério aqui dentro da escola, por isso é necessário mais disciplina, como já havia. Muitas coisas teriam que ser mudadas.

As funcionárias sinalizam um afastamento com os demais atores, no entanto, são testemunhas dos acontecimentos cotidianos da escola. Sentem-se desautorizados a emitir sugestões, pois a especificidade de trabalhos não é a "educação escolar".

7.OS DIREITOS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS A, B, C

Bernstein (1998, p. 24) explicita em sua teoria as “condições necessárias e eficazes para a democracia”. Menciona que a primeira condição para uma democracia eficaz é que os pais e alunos devem sentir que têm interesses na escola e assim, comunidade e escola se propõem, a “dar e receber algo”, em “ambos os sentidos”. Devem sentir também confiança nas instâncias políticas responsáveis pela educação escolar, acreditando que aqueles irão satisfazer seus interesses, ampliando-os, ou, em caso contrário, darão boas razões, explicando o porquê dos limites e das dificuldades enfrentadas.

A possibilidade de se avaliar tal pacto entre comunidade e escola em direção à compreensão da democracia na educação, segundo Bernstein (1998, p. 25), decorre da institucionalização dos “direitos pedagógicos”, o que denomina de **direito ao crescimento, direito à inclusão e direito à participação**, utilizando, para isso, alguns princípios distributivos para avaliar as escolas, como acabamos de analisar nos capítulos quatro, cinco e seis. O autor centra-se na “distribuição de imagens, distribuição de conhecimentos e de recursos”, considerados relevantes e necessários para que todos desfrutem dos direitos pedagógicos. Se tais direitos democráticos em educação não são desfrutados por todos, devem ser buscadas as razões dos limites e das desigualdades.

O autor (1998, p. 24-25) argumenta que a existência de tais limites e tratamentos diferenciados nas escolas não permite aos estudantes seu desenvolvimento pleno, sua inserção na comunidade escolar, nem sua participação, comprovando assim, a distribuição desigual dos direitos pedagógicos. Realizamos a interpretação dos dados desta tese com base nos direitos pedagógicos (crescimento pleno, inclusão e participação) como explicitados nas escolas **A, B e C**, considerando a relevância das imagens que as instituições escolares distribuem, do conhecimento que possibilitam e dos recursos que disponibilizam, buscando avaliar e explicar a democracia que praticam.

Num primeiro momento, relatamos as diferenças seguidas das semelhanças entre as escolas tendo como parâmetro cada direito pedagógico.

7.1.O DIREITO AO CRESCIMENTO PLENO

O direito ao crescimento pleno, como já referimos neste trabalho, tem na *confiança* sua condição de aumentar as possibilidades de maior desenvolvimento humano, experimentando limites, criando o novo em todas as dimensões de crescimento possível. Ao encontrar alternativas para resolver problemas, para conviver, as pessoas revigoram o desejo de viver. Nossa interpretação da teoria de Bernstein (1998) dá-se a partir do entendimento de que o crescimento pleno constitui-se quando a pessoa acredita que pode crescer, sentindo-se capaz de ações plenamente humanas de solidariedade, participação coletiva e outras. Essa crença em si, resulta no ser humano que aprende todos os dias e sempre, através do processo de construção de sua própria humanidade. Isso quer dizer que fica prejudicada toda pessoa que, por si só, não acredita em sua potencialidade, seja ela intelectual, seja social ou material. Dessa forma, acreditamos que a educação que não

tenha atributos suficientes para direcionar sua ação à plenitude humana está comprometida com o preconceito, com a exclusão, com a desesperança, a desigualdade e a dominação.

Como vimos no capítulo I deste trabalho, Bernstein (1998, p. 25) explica que o crescimento pleno indica que as pessoas têm o direito de adquirir os meios da compreensão crítica e de abrir-se a novas possibilidades, investindo em sua própria pessoa sem serem monitoradas ou influenciadas por questões de classe social, gênero, raça ou religião, ou por influências ideológicas, pelo poder hegemônico de qualquer natureza, presentes na comunidade. A pessoa, sentindo-se capaz de novas descobertas, de avanços que qualifica e fortalece seu “eu” no contexto em que vive, acredita em seu potencial e investe nele. A descoberta do novo fortalece a auto-estima, incentivando a capacidade de cada vez mais experimentar limites e desafios em direção a possíveis futuros. Lembramos que o direito ao crescimento pleno é condição da *confiança* e se localiza em nível pessoal, mantém a esperança, a fé em sua vida.

A confiança, nesse sentido, é o sentimento da pessoa decorrente do seu crescimento que se dá com a educação. Por isso, se pressupõe que haja na escola, o pleno e livre desenvolvimento das faculdades humanas de caráter individual e coletivo, que possibilita a tomada de decisão em direção à educação democrática. Como vimos anteriormente, o Estado organizado na forma de democracia representativa, como no Brasil, tem o dever de proteger a todos e de garantir liberdade a cada um para que possa desenvolver a si mesmo, dando forma a esse desenvolvimento; como mantenedor do sistema educacional, o Estado deve prover que a este nada falte o que poderia prejudicar e comprometer o crescimento pleno dos alunos. No pacto entre escola e comunidade, os compromissos e responsabilidades das partes devem ser cumpridos, caso contrário, os direitos não propiciados, impedem o desenvolvimento das potencialidades de

crescimento dos alunos. Podemos afirmar que cada um pode dar a forma livre e soberana à sua vida, por seu livre arbítrio. Este seria o único limite restritivo: a própria pessoa (BERNSTEIN, 1998, p. 25).

No quadro a seguir, resumidamente antecipamos os argumentos que utilizamos para comentar as diferenças de cada escola, com relação ao “crescimento pleno”.

QUADRO 8

DIFERENÇAS ENTRE ESCOLAS QUANTO AO DIREITO AO CRESCIMENTO PLENO.

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Escola municipalizada –Ensino Fundamental-séries iniciais	Escola pública estadual- Ensino Fundamental –5ª a 8ª série	Escola pública estadual- Ensino Fundamental 5ª a 8ª série e Ensino Médio
Prédio dividido com outra escola e em situação precária.	Sem prédio próprio, provisório, situação de carência.	Prédio próprio, adequado, amplo, moderno.
Diferença entre a imagem distribuída e as práticas pedagógicas vivenciadas.	Sentimento de desvalorização e preconceito da comunidade contra a escola.	Imagem valorizada e Influência positiva na comunidade.
Poucos recursos públicos disponibilizados para a escola	Materiais e equipamentos limitados.	Materiais e equipamentos satisfatórios. Boas instalações.
Alunos com pouca idade para reivindicar mais recursos e melhorias na escola (pré escola e séries iniciais). Aceitam tudo.	Atende turma regulares e de “correção de fluxo escolar” em projeto especial. Pouca participação.	Retornos positivos sobre o desempenho de alunos egressos da escola valoriza a mesma e dá poder para reivindicar melhorias.
Professores habilitados. Carência e precárias condições de trabalho na escola. Poucas opções de aprendizagem e formação continuada .	Professores habilitados. Precárias condições de trabalho na escola. Disponibilizam poucas horas dedicando-se a outras instituições.	Professores habilitados. Boas condições de trabalho. Alguns professores atendem outros compromissos fora da escola.
Preocupação com a formação de valores e outras dimensões educacionais. Problemas na avaliação dos alunos.	Forte trabalho sobre valores humanos. Inovações na avaliação escolar.	Dificuldade em avançar no processo de avaliação escolar. Cuidados com a educação integral.
Os alunos não contam como atores na participação da PPP.	Alunos desestimulados para estudar. Pouco participantes	A participação dos alunos revela-se na preocupação em manter o bom nível da escola.
Direito ao crescimento pleno limitado.	Direito ao crescimento pleno limitado	Direito ao crescimento pleno limitado

Assim, a interpretação sobre o direito ao crescimento pleno na escola **A** apresenta como característica pertencer ao sistema de ensino municipalizado, estando localizada próxima da instituição pública mantenedora. Essa diferença deveria representar melhor comunicação e rapidez na solução de problemas, no entanto, como constatamos no capítulo quatro, não é essa a realidade constatada.

Outra diferença entre a escola **A** e as outras duas escolas, refere-se ao prédio onde ela está instalada, que é também utilizado por outra instituição, o que gera o desconforto já mencionado no capítulo quatro, de haver divisão de espaços, dificuldade na manutenção, mau uso das salas, o que limita muitas ações pedagógicas. O prédio necessita de urgentes reparos, de novas instalações e de reorganização dos espaços pedagógicos, de verbas para manutenção, para materiais didáticos, além de móveis para as salas de aula.

A imagem, comunicada em primeira mão a esta investigadora, é de que esta escola está em processo de mudança pedagógica, adotando a teoria construtivista e democrática como modelo de gestão. No decorrer da pesquisa, os próprios atores da escola mostraram-se receptivos em reavaliar esta posição, analisando seu trabalho e as condições em que é realizado. Essas reflexões levaram-nos a vislumbrar muitas práticas pedagógicas inadequadas e inapropriadas à imagem que sustentavam. Os atores sinalizam para a necessidade de formação continuada dos professores, de maior compreensão teórica de seu trabalho, de melhoria na carreira, de redistribuição de horários, de uso de material didático, de espaços para aulas diferentes, de reavaliação do processo de avaliação escolar, de participação efetiva na proposta político-pedagógica. O currículo necessita ser redimensionado e sobretudo, deve ser mais compreendida a relação entre conteúdos oficiais e os da comunidade escolar.

Na escola **A**, existe a preocupação em ampliar encontros para a formação de pais e funcionários que possam habilitá-los a compreender

mais o funcionamento escolar e, assim, a participar mais efetivamente de seus resultados.

Teoricamente, Bernstein (1998, p. 28) afirma que “todas as escolas se esforçam para criar solidariedades horizontais entre seus professores e alunos independentemente da ideologia política e da organização da sociedade”. Com essa afirmação, o autor explica que tais procedimentos consistem em conter e em melhorar as divisões verticais (hierárquicas) entre os grupos sociais. A forma de disfarçar a estratificação na escola é tomar por base a idade. Assim, a escola atenderia a todos igualmente e cada um receberia atenção conforme a idade do grupo a que pertence. Pressupõe-se que a divisão por idade não leve em conta a classe social, a raça, a religião, o gênero ou a região onde reside o aluno. Essa forma de seleção de alunos na escola seria uma tentativa para a não arbitrariedade. O autor, no entanto, enfatiza que, “conforme a maior ou menor idade de seus integrantes, os grupos de idade da escola recebem um tratamento e privilégios diferenciados”(BERNSTEIN, 1998, p. 28).

A afirmação de Bernstein (1998, p. 28) justifica nossa interpretação de que os alunos de menor idade e as escolas que atendem a esses alunos recebem um tratamento diferenciado, de menor atenção, de poucas verbas públicas para sua manutenção. Por isso, podemos afirmar a “existência de preconceito”, especialmente se estes alunos residem em bairros de periferia urbana, sendo filhos de operários, de assalariados e de classe popular. Na escola **A**, constatamos a necessidade de maior atenção do sistema público de educação municipal, no sentido de cumprir com suas responsabilidades e compromissos com a comunidade e com a escola. O crescimento pleno não se dará em lugares carentes, impossibilitados de oferecer opções de boa aprendizagem. Concordamos com o autor sobre a distribuição desigual do direito pedagógico limitado, tal como ocorre na escola **A** quanto ao crescimento pleno e confirmamos o não-atendimento deste direito na escola.

A escola **B** apresenta as seguintes diferenças: é uma instituição estadual, sem prédio próprio e que possui a imagem da escola que invadiu um prédio público da prefeitura, desocupado, e que luta para existir como escola no bairro. Em termos de espaço físico, é extremamente carente apesar dos esforços dos atores para manter o ambiente limpo e acolhedor. A imagem forte da diretora, respeitada e reconhecida por seu trabalho, integra-se em campanhas sobre valores humanos na escola.

O crescimento pleno, como direito pedagógico, toma por base o conceito de democracia, utilizado na escola de forma ousada pelo tipo de escola e de clientela que acolhe. Isso porque, além de os alunos, em sua grande maioria, pertencerem à classe popular, já fragilizada no contexto socioeconômico, com sérios problemas de emprego, desajustes, carências de várias ordens, há um número significativo de alunos excluídos de outras escolas que realizam neste estabelecimento “correção de fluxo”, como já informamos anteriormente. Tais alunos já vêm desgastados como pessoas, com baixa auto-estima, desacreditados, sem confiança, com valores diferentes daqueles desejados na escola. A luta pela igualdade no tratamento a todos os alunos (incluindo os de “correção de fluxo”) revela-se, portanto, um esforço fantástico da equipe diretiva e dos professores.

Constatamos que os encaminhamentos teórico-metodológicos buscam demarcar uma identidade para a escola B, que contemple o desejo dos professores e alunos no sentido de ter um ensino e aprendizagem de qualidade, em direção ao crescimento pleno; no entanto, é preciso reconhecer que, as condições de trabalho são extremamente precárias. As metas da escola imprimem o resgate da afetividade e da confiança do aluno no trabalho escolar. Os conteúdos precisam ser trabalhados concomitantemente ao desenvolvimento da auto-estima, do gosto, do interesse e do amor pela escola, resgatando a credibilidade dos alunos em si mesmos. Embora valorize o aspecto

humano das pessoas, especialmente em seus alunos, a escola sente-se rotulada por trabalhar com pobres e acredita que essa é a origem da maior parte de seus problemas.

Na escola **B**, explicita-se a existência de alunos que não encontram incentivo nos estudos, afirmando, inclusive, que não gostam de estudar. Contudo, são alunos, cujo saber lhes fará falta no decorrer de sua vida pelas poucas opções que lhes restarão. Os professores fazem o que é possível nas condições que possuem e demonstram muita garra para ensinar, apesar das dificuldades na escola.

O crescimento pleno como direito a ser garantido aos alunos da escola **B** não parece ser contemplado em sua totalidade e, conforme a teoria que embasa este trabalho, é oferecido de forma limitada e desigual. Nesta primeira parte do trabalho, confirma-se, portanto, o não- atendimento do direito ao crescimento pleno na escola **B**.

A escola **C** é reconhecida pela imagem de melhor escola pública da cidade e da região. Caracteriza-se por possuir prédio próprio e instalações adequadas, professores habilitados, materiais e equipamentos modernos, tudo funcionando com a participação da equipe diretiva, professores, alunos, pais e funcionários. A escola reconhece que possui um compromisso com a comunidade, faz um bom trabalho educacional mas avalia que, mesmo assim, todos acreditam que precisa melhorar.

As questões em que necessita avançar para oferecer maior qualidade referem-se às necessidades de formação para pais e professores; retomar a participação dos pais na escola, que está deixando a desejar neste último ano; integrar mais alunos e professores na busca do diálogo e na troca de saberes. É preciso manter a boa imagem da escola pelo conhecimento que possibilita e recursos de que dispõe.

Quanto ao currículo, os professores da escola **C** apostam na interação entre as diversas disciplinas, enfocando assuntos de psicologia, ética, sociologia, questões de família, de sexualidade, profissões e outros de interesse dos grupos de alunos. Reconhecem que os objetivos de ensino não são atingidos na sua totalidade, havendo dúvidas sobre se é melhor realizar um ensino em extensão ou em profundidade.

A preocupação da escola **C** é com a formação de seus alunos, o que implica não só a aquisição do conhecimento acadêmico voltado para a continuidade dos estudos na educação superior, possibilitando chances no exame vestibular, mas também a preparação dos que ficarão na cidade e região, trabalhando nas comunidades em torno da escola.

Os professores da escola **C** reconhecem que as exigências de emprego estão cada vez maiores, razão pela qual há uma certa descrença sobre a eficiência dos estudos que o aluno realiza na escola e sua possível empregabilidade. Hoje, já não se pode garantir o sucesso de amanhã. Por isso, os professores da escola **C** preocupam-se em não ensinar o conteúdo pelo conteúdo, mas em preparar o aluno para vida. Buscam, assim, novas possibilidades e clareza metodológica para a educação que realizam, sendo reconhecidos na escola e fora dela como professores com excelente trabalho de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar que, embora a escola **C** possua um excelente ambiente, recursos físicos e humanos adequados, ela garante apenas em parte o direito ao crescimento pleno, tendo em vista a pouca participação dos pais, a falta de integração de alunos e professores em várias disciplinas, causando indisciplina, revolta e problemas com muitos alunos. Outro problema detectado é a necessidade de aperfeiçoamento da maioria do corpo docente, que necessita reavaliar conceitos e metodologias, adequando-se às mudanças esperadas pela

escola. Assim, afirmamos que o direito ao crescimento pleno na escola **C** é desfrutado em grande parte pelos alunos, mas precisa melhorar.

Após as diferenças sobre o direito ao crescimento pleno enfatizamos os dados que mostram as semelhanças encontradas nas três escolas, **A, B, e C**, na perspectiva de avaliar a democracia na escola a partir desse direito pedagógico. De forma sucinta, o quadro a seguir revela algumas características:

QUADRO 9

SEMELHANÇAS ENTRE ESCOLAS A, B, e C, QUANTO AO DIREITO AO CRESCIMENTO PLENO.

- Ouvem a “voz” do sistema público mantenedor.
- Mantém estrutura hierárquica – autoritária – com poder centralizado.
- Elegem o diretor da escola.
- O sistema de gestão democrático-representativo ocorre de forma insatisfatória nas escolas, permanecendo sob o controle de alguns docentes, com fraca ou nenhuma participação dos demais atores.
- A equipe diretiva e os professores mostram-se inseguros sobre como dar mais qualidade ao ensino nas escolas, usando a avaliação dos conhecimentos escolares como forma de garantir qualidade, especialmente a aplicação de provas escritas.
- O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pelo desenvolvimento do currículo de coleção.
- O direito ao crescimento pleno é parcialmente contemplado.

Em princípio, as três escolas apresentam semelhanças em relação à voz mais ouvida. Como todas pertencem ao poder público, é a voz do sistema a mais ouvida através da equipe diretiva, que a comunica aos professores, aos pais e aos alunos. Os três estabelecimentos de ensino organizam-se de forma hierárquica, com o poder centralizado na equipe diretiva e distribuído entre os professores. Os demais atores, como os alunos, pais/mães e

funcionários, são os ouvintes, que reconhecem ser necessário obedecer, atender, cumprir, ajudar.

Os diretores foram eleitos pelos pares nas respectivas escolas e reconhecem a existência de um pacto, de um compromisso com os alunos e com a comunidade; também, que possuem responsabilidades com a educação de qualidade para todos. A escola organiza-se buscando a representatividade dos pais e professores através da Associação de Pais e Mestres (APM), com representantes dos alunos e de presidentes de turmas através do Grêmio Estudantil (o que não ocorre na escola A) e com os representantes que compõem o Conselho Escolar (equipe diretiva, professores, pais, alunos, funcionários). Nas instituições, essa representatividade é fraca, quase nula. Os representantes destas categorias –alunos e pais, servem de forma abnegada para legalizar o recebimento de alguma verba pública; apresentam-se como ajuda de algum pai/mãe mais disponível, que faz sua “cota de sacrifício” como membro eleito ou escolhido para compor a representatividade dos pais na escola. Não há grupos representativos mais integrados que interajam nas escolas.

Os professores das três escolas sentem-se inseguros em face das mudanças empreendidas pelos sistemas oficiais a partir da lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente no que diz respeito a mudanças curriculares. Reconhecem a necessidade de formação continuada para compreenderem teorias pedagógicas, a interdisciplinaridade, metodologias diferenciadas que aperfeiçoem o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o currículo desenvolvido nas escolas atende à estrutura de coleção, isto é, as disciplinas são ainda trabalhadas separadamente, em profundidade, avaliadas por provas e trabalhos. As provas ainda constituem o instrumento mais confiável nas escolas quando se trata de comprovar aproveitamento escolar.

Para finalizar a interpretação sobre a existência do direito ao crescimento pleno nas três escolas estudadas —**A, B, e C**—, registramos que, em nosso entendimento, ter escolas com condições que possam oferecer oportunidades para os alunos aprenderem, crescerem, desenvolverem-se, sem limites estruturais físicos ou de recursos humanos, é condição para a confiança dos alunos. Sem essa confiança, é difícil avançar. Nosso registro revela que, nas três escolas, o direito ao crescimento pleno é parcialmente oferecido.

7.2. O DIREITO À INCLUSÃO

Bernstein (1998, p. 25) explica que o direito à inclusão compreende o sujeito “ser social, cultural, intelectual e pessoalmente aceito na comunidade”, sendo independente, autônomo e coletivo, sem ser absorvido por ela, não havendo diferenças de raça, classe social, gênero, religião ou outro tipo de estratificação social. O autor afirma que este direito implica preservar a identidade.

Compreendemos que a escola resolve o problema de alunos que provêm de diversas classes sociais com um discurso mitológico. Bernstein (1998, p. 27) acredita que “a escola separa o sucesso e o fracasso escolar das hierarquias exteriores a ela”, criando um discurso mitológico que incorpora parte da ideologia e a organização política da sociedade. Para o autor, este é o discurso horizontal da escola, que consiste em conter e em melhorar as divisões verticais (hierárquicas) entre os grupos sociais. Assim, as escolas esforçam-se por criar solidariedades horizontais entre professores e alunos, afastando-se da ideologia política e da organização social da sociedade. Por exemplo, percebemos quando a escola tenta produzir uma ordem nacional integrada, tal como “o Brasil cuida bem de suas crianças”, “somos todos irmãos brasileiros”; “pra frente Brasil”, e outros. Produzem um outro discurso mitológico que tenta desligar as hierarquias presente na escola das hierarquias sociais exteriores a ela, como por exemplo: “na escola não há ricos ou pobres, aqui todos são iguais”; “a mesma aula é

dada para todos os alunos, portanto, todos podem aprender”; “aluno que não aprende é porque não presta atenção”.

Dessa forma, Bernstein (1998, p. 29) explica como a escola atribui o fracasso dos alunos a algum tipo de déficit, que pode ser adquirido (da família), ou inato (nasceram com déficit). Assim, a escola explica os limites da inclusão, individualizando o fracasso e justificando as desigualdades, absolvendo-se de qualquer culpa pelo insucesso do aluno.

O autor (1998, p. 29) orienta que o discurso horizontal não elimina nem impede as divisões e contradições no interior da escola. Pode-se afirmar que a luta pela democracia eficaz melhora as oportunidades educativas oferecidas às classes populares, no entanto, Bernstein (1998, p. 30) enfatiza que, “para falar a verdade sobre a democracia, a cultura e a educação, temos que levar em conta as limitações e o poder das realidades das diferentes classes sociais”. Argumenta ainda que, para buscarmos respostas sobre “o quanto a estratificação social repercute nos sistemas educativos modernos, precisamos compreender as próprias características da estratificação”, isto é, os tipos de trabalhadores cujos filhos freqüentam a escola, a classe social a que pertencem, as pressões estruturais subjacentes ao trabalho presentes na vida do trabalhador, de “quem é a voz que fala” e é ouvida pelo trabalhador, até mesmo para preservar o seu emprego. O suporte familiar que os filhos possuem, especialmente a classe social a que pertencem, repercute de forma expressiva nas condições em que se realiza a escolaridade e, provavelmente, nos resultados dessa advindos.

Assim o direito à inclusão consiste no reconhecimento de pertencer à comunidade, à vizinhança, à escola, sentindo alegria por estar ali, ampliando seu gosto pelos resultados coletivos; é a percepção do “eu” e do “nós” na relação de auto-estima e na valorização da vida coletiva, das redes de participação, percebendo a

força das relações interpessoais. A inclusão revela-se no conforto em estar entre ambientes que são reconhecidos, cuja liberdade pressupõe igualdade. O que é, pois, a inclusão como direito na escola, revelada pelos princípios que analisamos nos capítulos anteriores?

Nessa perspectiva, examinamos atentamente o processo de inclusão nas escolas **A**, **B**, e **C** e os possíveis fatores excludentes. Iniciamos com informações sucintas sobre as diferenças entre as escolas, apresentadas no quadro 10, a seguir.

QUADRO 10

DIFERENÇAS ENTRE ESCOLAS A, B, e C QUANTO AO DIREITO DA INCLUSÃO

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Diferenças nos valores das famílias em relação aos da escola.	Sentimento de preconceito e baixa auto-estima por trabalhar com pobres.	Preocupação em receber bem os alunos na escola
Discriminação e preconceito entre professores novos e antigos na escola.	Sentimento de exclusão e abandono da escola pelo sistema público de ensino.	Diminuição da carga horária dos professores para atender a infra-estrutura escolar.
Luta para inserir-se na comunidade insistindo com a presença de pais na escola e participando nela.	Atenção ao cumprimento das aulas na falta de professor valorizando a presença do aluno e do ensino.	Manutenção das condições de estudo para garantir mercado de trabalho.
Forma de avaliação complexa e excludente.	Sistema de avaliação humanizada e não apenas técnica.	Sentimento de poder excluir alunos pelo uso do processo de avaliação tradicional.
Ingresso dos docentes no sistema público possibilita o exercício de outros cargos na escola.	Preocupa-se com a continuidade das suas funções no bairro e com a fraca estrutura física do prédio.	
Direito de inclusão limitado	Direito de inclusão limitado	Direito de inclusão limitado.

A escola **A** reconhece que muitos valores desejados para os alunos não fazem parte, nem são reconhecidos no ambiente do lar. Outra diferença relacionada à inclusão diz respeito à discriminação

existente entre professores mais antigos e novos na escola. Por isso, o desejo de maior integração da equipe diretiva com os professores, procurando evitar a discriminação dos mais novos e favorecer um clima de maior compreensão pelo trabalho que cada um realiza, tomando decisões conjuntas. Os professores fazem concurso para ingresso no magistério público e podem escolher a escola onde irão trabalhar. Alguns, já efetivados no sistema público de ensino municipal, podem ser convidados para exercer cargos nas escolas. Os professores da escola **A** confiam que, no futuro, ela possa integrar-se mais à sociedade.

A escola **A** acredita que o maior fator de exclusão é a forma de avaliação, razão pela qual adota um sistema diferenciado, mas que parece não atender, ainda, às necessidades da escola. Por isso, insiste que há outros fatores que determinam a vida escolar. Não valoriza enfaticamente instrumentos de avaliação como a prova ou o conselho de classe, mas adota um parecer para registrar as qualidades e a aprendizagem dos alunos. No entanto, esse parecer nem sempre é entendido por todos, quer sejam professores, quer sejam pais de alunos; é de complexo e de difícil entendimento também para os alunos.

O direito à inclusão é parcialmente desfrutado pelos alunos, considerando-se, portanto, limites e atendimento desigual na escola **A** em face do direito à inclusão.

As questões que mostram diferenças na escola **B** em relação às outras duas escolas são as seguintes: a equipe diretiva sabe que não há boas informações sobre a escola na comunidade havendo preconceito porque “ela tem um aspecto precário e porque trabalha com pobres”. Neste contexto escolar é preciso muito respeito e atenção para não aumentar o sentimento de exclusão. As providências adotadas pela escola buscam estabelecer boas relações entre os atores com muito diálogo para evitar que o aluno abandone a escola

precocemente, antes do término do ano letivo. A escola é incluída na vizinhança imediata mas não o é na cidade, sendo discriminada.

Outra questão sensível para atender ao direito da inclusão relaciona-se com a avaliação, necessária para saber como está o trabalho dos professores e o crescimento do aluno, ou o que está causando dificuldades para a obtenção da aprendizagem. Busca-se conhecer melhor a potencialidade de cada aluno para poder avaliá-lo de forma contextualizada e adequada. A avaliação é um processo extremamente complexo na escola. Os professores buscam inovar, estabelecendo critérios mais humanos na avaliação escolar, para incentivar a frequência dos alunos durante o ano letivo; também se preocupam com questões sobre como realizar avaliação mais criteriosa dos alunos, não se restringindo ao aspecto do puro conteúdo acadêmico e buscando uma modalidade de avaliação mais humanizada. Dessa forma, pretende-se garantir a aquisição do conhecimento bem mais do que atingir bons resultados nas provas.

Na escola **B**, não há dispensa de alunos das aulas por falta de professor; quando há faltas, ajusta-se o horário do dia para que a turma seja atendida e não haja perdas na aprendizagem. Outra questão que preocupa a escola **B** é saber de seu futuro, pois a melhoria da infra-estrutura vai depender de verbas públicas, o que parece ser muito difícil de conseguir.

Compreendemos que a escola **B** possui muitas razões para sentir dificuldades em trabalhar a inclusão num contexto em que todos os indicadores parecem ser contrários a ela, os limites são acentuados explicitando diferenças e preconceitos de classe, raça, gênero, região, muito presentes. O direito à inclusão não pode acontecer de forma adequada em uma escola fragilizada e que podemos até afirmar, foi excluída na sua origem.

A terceira escola, a **C**, diferencia-se das demais pela sua estrutura física e recursos humanos. Caracteriza-se por ser uma escola de grande porte, com potencialidade de acolher, integrar, oferecer um ensino de boa qualidade para mais de dois mil alunos. Essa inclusão de grande parte de alunos da classe popular numa escola pública, por si só, representa uma conquista relevante da comunidade. A escola garante boas condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o que, de certa forma, se comprova, pela procura de vagas. O acesso à escola é concorrido e limitado e muitos jovens deixam de ser atendidos.

A **C** é a escola que menos investiu no sentido de inovar o seu processo de avaliação escolar até este momento, mantendo-se muito próxima do ensino tecnicista, valorizando provas, notas e realizando conselho de classe de forma convencional, sem a presença de alunos ou de seu representante.

A utilização do discurso horizontal compromete a imagem da escola **C** que é a de ser uma escola preocupada com a diversidade de seus alunos. Como um paradoxo, exige comportamentos de consciência nacional unida, integrada, disfarçando todas as demandas conflituosas decorrentes da ideologia e da organização política da sociedade seletiva, neoliberal, externa à escola.

No entanto, podemos confirmar o esforço que a escola **C** faz no sentido de atender o direito à inclusão, quer pelo tipo de acolhida aos alunos e professores, quer pelas condições que oferece a todos os atores da escola, para um trabalho em direção à auto-estima elevada, à autonomia, ao conhecimento e à cidadania. Dessa maneira, podemos inferir que a escola **C** tem boas condições para atender ao direito à inclusão, necessitando conscientizar-se de suas potencialidades.

Para encerrar a interpretação sobre o direito à inclusão, relatamos as semelhanças entre as escolas **A**, **B**, e **C**, primeiramente ilustradas sucintamente no quadro a seguir.

QUADRO 11

SEMELHANÇAS ENTRE ESCOLAS A, B, e C, QUANTO AO DIREITO DA INCLUSÃO.

- Preocupações em oferecer boas condições de trabalho aos atores da escola, cada qual, como lhe é possível.
- Participação das campanhas comunitárias.
- Utilização do discurso horizontal para justificar o trabalho em realização, com tratamento considerado “igual para todos”.
- Preocupações em melhorar o sistema de avaliação da aprendizagem, origem da maioria da exclusão na escola.
- Confirmação, em parte, do direito à inclusão, nas três escolas examinadas.

As três instituições educacionais apresentam características semelhantes entre elas, tais como o esforço que realizam para integrar o aluno, social, intelectual, cultural e pessoalmente. Esse esforço revela-se mais nitidamente em ações pedagógicas que buscam interagir com a comunidade através de campanhas, desfiles, passeios, visitas, exposições, festas, ou quando na própria escola se realizam eventos com a participação da comunidade, como teatros, festivais, jogos, festas, comemorações, que buscam, através de uma consciência nacional integrada, reduzir e conter os conflitos decorrentes das diferenças existentes na sociedade, buscando criar na escola a crença da igualdade, da participação coletiva e da democracia, mesmo que a lógica da escola não seja a lógica da sociedade.

As três escolas, através do discurso mitológico, horizontal (BERNSTEIN, 1998, p. 29), justificam o tipo de trabalho que realizam e justificam, também, as contradições da escola como naturais, criando esse sentimento de unidade direcionado à consciência e à luta nacional para descaracterizar as diferenças que, de fato, existem entre tipos de

escolas, de classe social, de gênero, de raça, de região e outros. No entanto, “essas estratégias não são tão eficazes a ponto de impedir as divisões e as contradições no interior da escola”, como explica Bernstein (1998, p. 27). O autor reconhece que, a partir da percepção, do reconhecimento dessas contradições, podem-se avaliar os direitos pedagógicos presentes na escola. Assim, podemos reconhecer, nesse caso, a existência parcial do direito à inclusão nas três escolas investigadas.

Justificamos nossa afirmação ao constatarmos que as escolas lutam pela inclusão e se debatem com a questão sobre o fechamento do processo de ensino e aprendizagem representado pela avaliação. As instituições educacionais investigadas reconhecem que ainda não realizam a avaliação que consideram a melhor para a escola. A partir dessa posição, compreendemos que continua existindo uma forma de exclusão via avaliação escolar. Existem sugestões de que a participação dos pais em algum momento do processo de avaliação dos filhos pode humanizar a avaliação, numa tentativa includente.

Dessa forma, inferimos que existe uma contínua busca para melhorar as formas de avaliar nas três escolas, pois a exclusão e o fracasso escolar não são mais aceitos pelos alunos nem pelos professores. Por isso, é preciso encontrar formas de avaliação mais abertas e não avaliar o conteúdo pelo conteúdo, mas valorizar mais os alunos na sua totalidade. Essas ações pedagógicas nas escolas representam uma tentativa de não discriminar e sim de preocupar-se com todos os alunos.

Outra semelhança que constatamos entre as escolas investigadas é a presença de alguns pais ou algumas mães que freqüentam as instituições para conhecer o processo de ensino aprendizagem do filho ou da filha. Tal atitude é bem recebida e, segundo os professores, ajuda a melhorar o ensino e a obtenção de sucesso pelos alunos.

Em termos do direito à inclusão de todos os atores, constatamos que a equipe diretiva é eleita por seus pares para os cargos que ocupam, que são respeitados e bem-vistos nas três escolas. Os professores relataram sua alegria de estarem trabalhando nas respectivas escolas e os alunos reconhecem que, mesmo havendo algumas dificuldades, gostam da escola onde estudam. Não observamos atores que explicitassem um descontentamento mais relevante.

7.3. O DIREITO À PARTICIPAÇÃO

Bernstein (1998, p. 25), ao explicar as condições para a democracia na escola, refere-se ao direito à participação apresentando-o “como aquele que inclui *participar* da construção, da manutenção e da transformação da ordem estabelecida”, o que não significa, apenas, a participação nos discursos, nas discussões, mas participar na busca de resultados, sentindo na co-autoria, o prazer pelo coletivo, pelo solidário. Esse direito, segundo o autor (p. 25), é a condição do discurso cívico em nível político, possibilitando a escolha de seus representantes, a fiscalização das ações políticas, que entendemos serem também, ações e práticas pedagógicas.

O direito à participação na escola implica ser não apenas convidado para “assistir” a reuniões, a “estar presente” em reuniões ouvindo informações, avisos, regras e regulamentos disciplinares. Esse direito requer participar, efetivamente, de forma propositiva, e tal como afirma Torres (2000, p. 183), ser cidadão democrático “implica a construção de um sujeito pedagógico. Por natureza, os indivíduos não estão prontos para participar da política. Eles têm que ser educados de diversas maneiras [...]”. Nessa perspectiva, a participação requer integrar-se na construção dos fundamentos normativos, da conduta ética, do conhecimento do processo democrático e do desempenho técnico. E como se faz isso? Para o autor, os membros “imatuross” aprendem com os membros “maduros” da sociedade; aprendem a

participar efetivamente participando e sentindo-se responsáveis. A noção de cidadania democrática acarreta que seus agentes são responsáveis e aptos a participar.

A educação, como um direito inalienável do ser humano, tem como característica fundamental pensar para resolver suas necessidades, reconhecer sua capacidade de ação e de transformação social, ainda que possa ser, também, um instrumento que o indivíduo utiliza na medida em que, por meio dela, aprende ofícios e práticas de trabalho. A educação requer, pois, espaços democráticos no processo de formação dos cidadãos. Essa concepção de educação leva-nos a compreender que a participação, como um direito na escola, é o fio condutor do que buscamos desvelar, isto é, da democracia na educação.

Ao discutirmos o direito pedagógico da participação, relatamos como as escolas **A**, **B** e **C** apresentam as diferenças e semelhanças entre elas, iniciando com um quadro sobre as diferenças.

QUADRO 12

DIFERENÇAS ENTRE ESCOLAS A, B, e C, QUANTO AO DIREITO DA PARTICIPAÇÃO.

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Percepção de contradições no processo de construção da Proposta Político-pedagógica.	A Proposta Político-pedagógica situa-se em torno da figura forte da diretora.	Dificuldade em executar, na prática, as decisões da Proposta Político-pedagógica.
Ausência de discussão, de criatividade na construção da PPP escolar.	Dificuldade em reunir os atores para a construção coletiva da PPP.	Envolve os alunos em projetos sociais em torno da escola.
Pouca compreensão sobre o conceito de participação escolar.	O conceito de participação é compreendido sem levar a uma prática efetiva.	Dificuldade dos atores em participar das discussões da PPP na escola.
Participação dirigida e orientada e deliberativa.	As experiências participativas envolvem sempre a liderança da diretora.	Há algumas experiências interdisciplinares entre professores.
Participação limitada.	Participação limitada	Participação limitada

A escola **A** projeta a participação argumentando que a construção da proposta político-pedagógica é aberta, flexível e construída com a participação dos pais, ouvindo os alunos, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar. Informa ter uma interlocução harmoniosa com professores e pais, seguindo a teoria construtivista. A equipe diretiva informa também que a participação dos professores envolveu reuniões por séries e afinidades para separar e elaborar conteúdos escolares, tomando o cuidado para que não se repitam em todas as séries. Os alunos, entretanto, desconhecem as possibilidades de participação na escola e têm dificuldade em compreender o que é participar. Não conseguem entender outra mensagem a não ser a de obedecer para serem bons alunos.

Compreendemos que a participação na escola **A** tem o sentido de que todos devem ouvir, muito mais do que expressar-se, para contribuir com suas idéias sobre os compromissos e responsabilidades na educação. Parece que os atores são preparados cultural e ideologicamente para obedecer a quem tem a voz e poder, no caso da escola, a equipe diretiva e os professores. Os pais e mães de alunos e os alunos, bem como os funcionários e funcionárias ouvem e devem atender ao que for solicitado, pois, segundo a equipe diretiva, é “para o bem da escola”.

Nessa perspectiva, pouco se sabe das expectativas que as famílias têm sobre a escola **A**, como ela é reconhecida no lar e o que pensam os alunos da escola quando começam a freqüentá-la. Essa é a voz que não é ouvida. O pacto, o compromisso entre a sociedade e a escola, explicita claramente o que se espera dos pais e mães e dos alunos, que enviem os filhos à escola e acompanhem o seu desenvolvimento, ficando subentendido que à escola cabe ensinar. A partir desse entendimento é a escola que fala. Reconhecemos que é difícil entender os encontros administrativos e pedagógicos realizados

na escola, nos quais apenas uma das partes (a escola) propõe a execução das ações.

Na escola **A**, uma pessoa da equipe diretiva informou ter elaborado praticamente sozinha a proposta político-pedagógica, literalmente, a partir de uma cópia, justificando, ainda, que muitas outras escolas copiaram o modelo dado pelo município. Essa contradição informa sobre a fragilidade dos procedimentos coletivos, que ainda não se constituem numa prática efetiva e consolidada.

É difícil compreender o próprio conceito de participação que sustenta as ações coletivas na escola **A**, o que nos leva a afirmar o não-atendimento do direito à participação na instituição educacional, na perspectiva dos direitos pedagógicos.

A escola **B**, por sua vez, realiza a construção da proposta político-pedagógica, sinalizando a necessidade da participação de todos, buscando construir, através de um pacto, compromissos e responsabilidades das partes como as da sociedade e da escola, na educação dos filhos.

A elaboração da proposta político-pedagógica teve um encaminhamento muito difícil na escola **B**, que enfrentou várias adversidades nesse ano; por isso, a maior parte da proposta político-pedagógica foi elaborada pela equipe diretiva, pois os professores estão muito ocupados com horários de trabalho em outros estabelecimentos de ensino; os alunos não têm representatividade reconhecida através do grêmio estudantil; a família está muito afastada da escola; as funcionárias são em número reduzido, com a formação mínima para o cargo exercido.

Dessa maneira, os professores da escola **B** não se reconhecem na proposta político-pedagógica da escola, levando a que fique só no papel, já que não houve participação coletiva. A proposta precisa,

ainda, estar de acordo com as normas oficiais, caso contrário, não é aprovada.

Acreditamos que a união, a qual pode envolver a todos na forma de uma ativa interação para construir a cultura política de cidadania na escola B, não encontrou, ainda, o tom que pudesse desencadear esse processo, levando em conta a importância da democracia participativa, que constrói um novo sentido de comunidade, de vizinhança, de coletividade, em que todos possam participar “não só do discurso e da discussão, mas da prática dos resultados”, sentindo-se construtores da própria mudança, como orienta Bernstein (1998 p. 25).

A escola C apresenta diferenças sobre o direito à participação: a equipe diretiva está empenhada na construção de novas propostas pedagógicas para os cursos na escola, e entende que ela pode ser bem escrita no papel, mas de difícil execução. Só há uma forma para melhorar essa questão, que é obter maior participação de todos na escola, tais como a dos professores, dos alunos, dos pais, dos funcionários e do próprio sistema público, este último que parece não prestar atenção às necessidades fundamentais da educação escolar.

A escola C, na tentativa de agregar alunos em torno de projetos sociais, envolve-os com pesquisas, busca temas para desenvolver o espírito comunitário, a solidariedade, a integração humana, acreditando na recuperação de valores em direção à cidadania. Nesse sentido, observamos aulas indicadoras de conteúdos interdisciplinares entre algumas disciplinas.

Os professores da escola C reconhecem que participam de poucas reuniões na escola e que isso tem prejudicado a existência de ações mais eficazes de participação coletiva, de engajamento nas decisões mais importantes na escola.

Para concluir nossa interpretação sobre o direito à participação, registramos os posicionamentos semelhantes que revelam indicadores comuns às três escolas investigadas, **A, B e C** com o quadro a seguir.

QUADRO 13

SEMELHANÇAS ENTRE ESCOLAS A, B, e C, QUANTO AO DIREITO DE PARTICIPAÇÃO.

- As escolas elegem as equipes representativas de poder, sendo este o modelo de gestão.
- As equipes coletivas de estudos, debates, trabalhos, têm dificuldade para reunirem-se, o que contribui negativamente na tentativa da democratização das escolas.
- Não há inserção da comunidade nas escolas.
- Os professores têm dificuldade para trabalhar interdisciplinarmente e, assim, cada um trabalha de forma individual (currículo de coleção).
- Confirma-se, em parte o direito à participação nas três escolas examinadas.

O dado que se assemelha entre as três instituições educacionais, na perspectiva da participação, é condição do discurso cívico em nível político, possibilitador das escolhas de seus representantes e a fiscalização das ações políticas. Assim, as escolas elegem a equipe diretiva através dos pares; no entanto, entendemos que a democracia não acaba aí. As escolas têm instituído a Associação de Pais e Mestres, o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, os coordenadores de turma (professores), os representantes de turmas (alunos), buscando utilizar a forma da democracia representativa. Contudo o problema, nas três instituições, é que geralmente a representatividade fica comprometida por falta de sistematização e cumprimento de encontros e debates necessários. O resultado é tão inexpressivo que as instâncias de representatividade parecem existir “só para constar”.

Se a construção, a manutenção e a transformação da ordem estabelecida na escola dependem do engajamento da comunidade escolar em torno de sua proposta político-pedagógica, compreendemos a dificuldade que se apresenta pela pouca organização dos grupos. Em princípio, e teoricamente, a equipe diretiva da escola revelou uma imagem idealizada da construção da proposta político-pedagógica, a

qual foi se transformando no decorrer do ano letivo por reconhecerem a falta de clareza das responsabilidades distribuídas na mesma, tendo havido pouca participação dos grupos representativos. Como as idéias não circularam efetivamente, coube a algumas pessoas se encarregarem de elaborar o documento (ou copiar) conforme as orientações do sistema para ser aprovado nas instâncias superiores.

Dessa forma, os grupos representativos nas escolas não se reconhecem na montagem da proposta, pela pouca ou nenhuma participação. Este documento escolar corre o risco de permanecer muito bem registrado apenas no “papel”. Por isso, acreditamos que a aprendizagem adquirida na interação coletiva nas escolas, na busca de construir a proposta político-pedagógica deve ser “lição de casa” que interessa a todos e, quando não realizada, pode comprometer todo o processo de gestão na escola. Assim, o conceito de educação que precisamos forjar deve contemplar o tipo de gestão, o tipo de participação.

Outra semelhança que se caracteriza como dificuldade nas escolas que desejam a prática da participação é a organização curricular e, nesse caso, recorreremos novamente a Bernstein (1998, p. 45), o qual orienta sobre duas possibilidades para a organização do currículo, da pedagogia e da avaliação, que ele denomina apenas de “currículo”. As possibilidades indicadas pelo autor referem-se à estrutura de coleção ou de integração. No caso das escolas investigadas, reconhecemos a presença da estrutura do currículo de coleção, fortemente explícita na definição dos planejamentos e das aulas observadas. Essa estrutura indica separações (limites) acentuadas entre as disciplinas do currículo, bem como entre as indicações metodológicas e demais práticas pedagógicas realizadas nas escolas. A estrutura de coleção dificulta a participação, os projetos temáticos integrados, os projetos pedagógicos com assuntos da comunidade e a interação entre os atores. O paradoxo do cotidiano escolar consiste num projeto político-pedagógico democrático, em tese,

e uma prática pedagógica, administrativa e disciplinar que sublinham as características do currículo de coleção.

Constatamos que as escolas **A**, **B**, e **C** tendem a ajustar-se às orientações do sistema de ensino oficial, sendo esta a voz ouvida, reconhecida e atendida. Equipe diretiva e professores interagem entre si, em limites possíveis. Fora esses dois primeiros grupos, os demais, que envolvem os alunos, pais e mães de alunos, os funcionários e funcionárias, explicitam sua participação apenas ouvindo, obedecendo, cumprindo, ajudando. Entretanto, queremos ressaltar que a hierarquia escolar não é abalada por essa imagem que poderia criar insatisfação ou conflitos dos atores que pouco participam; ao contrário, esse é o curso natural da gestão democrática atual, aceito sem contestação.

8.A DEMOCRACIA QUE PRATICA A ESCOLA: princípios e direitos pedagógicos para avaliar o ensino fundamental e médio

Os argumentos que orientaram esta tese sustentam a necessidade de compreender as novas demandas educacionais decorrentes da Constituição Brasileira de 1988, seguida da lei federal n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir dessa ordem legal, outras regulamentações da legislação oficial encaminham mudanças na educação em direção à flexibilização, autonomia, participação, inclusão e outros decorrentes dos princípios de igualdade, liberdade, gestão democrática, qualidade. Nossa intenção foi ao encontro da perspectiva de avaliar a democracia que pratica a escola privilegiando o princípio da **gestão democrática** como eixo norteador do estudo, utilizando a teoria de Bernstein (1996; 1998; 2000), para tratar de um tema complexo e de importância como a democracia na escola no contexto atual.

Bernstein (1998) explicita como os princípios distributivos da escola, que indicam a presença dos direitos pedagógicos, podem fornecer elementos que nos permitem avaliar a democracia na educação, sem desconsiderar a complexidade dos próprios conceitos envolvidos: o de democracia e o de educação.

Estudos de vários autores já realizados a partir da teoria de Bernstein (1998), e apontados nesta tese, sinalizam a importância do referencial teórico que embasa esta investigação; no entanto, queremos reafirmar a compreensão que obtivemos da democracia que pratica a escola, através de uma teoria que amplia a visão da democracia, muitas vezes enfocada pelos estudiosos, mas tratada de modo fragmentado como a qualidade do conhecimento escolar, a inclusão ou a participação. O que nos parece garantir uma visão mais ampla foi, justamente, o exame dos princípios distributivos da escola que, de forma pormenorizada, nos dá elementos para examinar as categorias que abordam de modo abrangente a instituição escolar.

Nessa perspectiva, podemos inferir sobre os direitos pedagógicos mais acessíveis ou menos, aos atores da escola, ao aproximarmos-nos dos acontecimentos e ações pedagógicas realizados no contexto escolar: quem dirige o debate, quem participa dele, quem parece dirigir, quem parece participar, o que se discute e o que parece ser discutido, o conhecimento possível e o conhecimento potencialmente possível, os atores incluídos, os excluídos e os que parecem estar incluídos. Pudemos avaliar o cenário que os atores integram e buscam integrar os quais nunca demonstram, com clareza, a lógica da vida cotidiana na educação .

As preocupações da tese proposta, portanto, apontam uma mudança que se quer democrática na forma da organização das escolas. Todavia, reconhecemos várias questões e conflitos, como as características culturais limitantes na trajetória da educação brasileira, decorrente de experiências pouco expressivas de democracia no governo do país.

A existência ou não da democracia no modelo de organização da sociedade terá sempre influências significativas na escola. Quando a democracia se anuncia como princípio da educação, como ocorre atualmente na lei federal n. 9394/96, viceja nos contextos escolares

sob a conclamação da “gestão democrática” e, as equipes diretivas tentam envolver setores internos da escola e externos da sociedade para a construção de uma proposta participativa, coletiva e de educação com qualidade. Percebem, entretanto, tal como vimos ao examinar os dados, que esse desafio é complexo, evidenciando dificuldades ao encetarem ações buscando tal forma de gestão, as quais se interpõe entre a comunidade, a família e a escola, estabelecendo uma correlação de forças desiguais com o poder instituído.

A proposta de democratização deve poder atingir todas as instâncias da escola chegando à sala de aula. A diversidade de interesses entre alunos, professores e pais ou mães, é mais um conflito a ser resolvido. Face à isso a escola se assusta e não se sente preparada para a democracia, sente que ela traz frustrações, embates, e necessidade de consensos; estes últimos não garantem, por si só, a melhoria da qualidade da educação. Ações pedagógicas engajadas precisam investir no processo de ensino e aprendizagem, fator decisivo do sucesso escolar.

A escola recebe influências da sociedade e, por mais que se esforce, não consegue estabelecer processos eficazes para impedir divisões e contradições no seu interior, mesmo adotando o discurso horizontal, como já vimos, reproduzindo, assim, a distribuição de direitos desiguais. A sociedade, fora da escola, apresenta-se com estruturas burocráticas, centralizadas e verticalizadas, explicitando a hierarquia do poder instituído, tais como o Ministério da Educação, em nível federal, a Secretaria da Educação, em nível estadual e Secretaria Municipal de Educação, em nível dos municípios. Tais estruturas oferecem resistências a espaços democráticos nas instituições, exercendo controle sobre estes espaços, especialmente, sobre as decisões educacionais debatidas nas escolas. O sistema do ensino público busca permanecer impávido, a salvo de uma participação mais ampla, que possa interferir em seu plano de governo. Por sua vez, a

escola acredita numa gestão democrática descentralizada, com autonomia, organizada por representantes em Conselhos de Escola, com poder de decisão administrativa, pedagógica e disciplinar. É preciso compreender que a escola ainda é um local com poder de decisão irrelevante, em face do poder dos grupos que são constituídos nas instâncias dos municípios, dos estados e da federação. Visualizamos, por tanto, as formas de contradições instaladas no campo da educação escolar.

Por isso, entendemos a insegurança das escolas por nós investigadas, a A, a B, e a C, que buscam adequar-se às propostas de autonomia, de democratização, enfrentando dificuldades que ameaçam qualquer tipo de mudança mais vigorosa, inclusive, a própria gestão escolar. Como vimos nos dados da pesquisa, as dúvidas, incertezas, desafios permanentes no cotidiano da escola impedem sua transformação, subordinando-a ao que está estabelecido nas organizações públicas e grupos sociais externos a ela. Essa relação entre sociedade e escola que, parece produzir espaços independentes de organização, com autonomia da escola, possui inúmeras decorrências que podem resultar, tanto numa reprodução da sociedade na escola, em casos típicos de submissão ao poder hegemônico, como analisa a Teoria da Reprodução, quanto em construções sociais alternativas que se orientam pela criatividade, humanização e cidadania como preconiza a Teoria Crítica. Nesta última perspectiva, a democracia oferece um marco poderoso que orienta o conceito de educação e o tipo de gestão. Estes processos não são os únicos mas os mais explícitos. Outros precisam ser desvelados.

Lembramos, ainda, que há estudos de autores como os citados nos capítulos I e II desta tese, bem como o de Bastos (2001), Spósito (2001) e Paro (2001), que apresentam contribuições expressivas para a temática da “gestão democrática” e da “participação” na escola brasileira, buscando situar a história da democracia no sistema público de ensino a partir de 1920. Os autores explicitam as dificuldades da

participação e da democracia no contexto escolar brasileiro e indicam alguns pontos de referência que possibilitam a busca de mudanças, na dimensão da organização coletiva do sistema educacional brasileiro como um todo.

A luta pela democracia não é recente nem definitiva. Muitas formas de organização social já polemizaram a história da sociedade, explicitando como o poder hegemônico acaba criando espaços para se manter, nem sempre usando o princípio democrático mas, geralmente fazendo valer a própria força.

Na educação, Freire (1997) enfatiza que é preciso defender a dignidade da vida lutando pelos direitos como, por exemplo, o da liberdade docente, da fala, de condições de trabalho, de tempo livre e remunerado para sua formação continuada, de ser coerente [...]. O autor acredita na relação entre a alegria de viver e a virtude fundamental da prática educativa democrática (FREIRE, 1997, p. 63-64).

Também nós reconhecemos ser necessário compreender a natureza, o conceito e os objetivos da “democracia”, buscando criar espaços que oportunizem e ampliem suas possibilidades, sua prática, que vai se fazendo enquanto se potencializa, mostrando faces criativas até então desconhecidas.

Bobbio (2000, p. 7) entende *democracia* como “uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte”, contrapondo-se às formas autocráticas, especialmente à monarquia e à oligarquia. Acreditamos que a democracia é uma forma de organização de vida política baseada na liberdade, na autonomia, na autodeterminação, no respeito à cidadania, construída num processo criativo “de saber, saber fazer, ser e conviver”, na busca da humanização (DELLORS, 1998).

A gestão democrática na educação torna-se um grande desafio na busca da construção de novas relações sociais e, segundo Spósito (2001, p. 56), “constituindo um espaço público de decisão e de discussão não tutelado pelo Estado”.

Mas o que é a democracia como forma de organização da escola? Podemos inferir que as condições da democracia na educação têm como condição necessária “a construção de uma escola pública, gratuita, laica e de boa qualidade, em todos os níveis”, como explica Cunha (1991, p. 15), mas não apenas isso. Segundo Bernstein (1998, p. 24), para que a democracia na educação se realize, é fundamental a observância dos três direitos pedagógicos relacionados entre si, como “o direito ao crescimento pleno, direito à inclusão e o direito à participação”.

Bernstein (1998,p. 26) indica princípios distributivos que permitem avaliar as escolas no sentido da democracia que praticam. Ele opera com base nos direitos pedagógicos após o aprofundamento de estudos das relações macro e microssociológicas presentes como estruturas de poder e de controle nas escolas. Por isso, consideramos importante retomar a teoria, por julgá-la um precioso instrumento de análise que possibilita, além de avaliar a democracia na escola, projetar instrumentos que a potencializem, que a aperfeiçoem e se aproximem do projeto ideal de democracia para cada contexto escolar. Acreditamos, portanto, que a democracia e a educação, no contexto atual, representa um tema em aberto a novas possibilidades que contemplem as necessidades do saber e da humanização das pessoas.

O estudo que apresentamos envolveu escolas públicas do Paraná, onde buscamos, através da lente bernsteniana, ler, interpretar e compreender as possibilidades da democracia na educação. Para finalizar o trabalho, destacamos cada direito pedagógico e algumas categorias de análise que exigiram atenção, com as quais nos

propusemos a compreender o tema proposto. Em cada direito destacamos as categorias explicitadas e, logo a seguir, as questões que podem ampliar o debate em direção à democracia na educação.

—▶ direito ao crescimento pleno —▶ direito à inclusão —▶ direito à participação

Após a análise e interpretação dos dados contidos nesta tese sobre a democracia que pratica a escola, nossa preocupação é sinalizar algumas posições que reconhecemos serem importantes na educação escolar, buscando um novo olhar, capaz de redimensionar o conhecimento como dimensão democrática, especialmente, na pessoa do aluno e do professor enquanto seres que tratam, intimamente, com o processo de aprender e ensinar, e que se desenvolvem e se constroem no contexto escolar.

Levando em conta a diversidade, a subjetividade, a autonomia e a cidadania, orientadas para espaços *democráticos* organizados de forma interdependente, podemos vislumbrar a potencialidade da escola frente ao conhecimento. Enquanto a escola não compreender suas próprias possibilidades e limites, continuará a queixar-se da rotina, da mesmice, da burocracia, da falta de tempo, e de tantas outras mazelas presentes no seu cotidiano. É preciso que ela busque horizontes mais flexíveis e criativos em face do futuro que se encaminha rumo ao *século do conhecimento*.

O direito ao crescimento pleno implica um desenvolvimento individual em todas as dimensões humanas. É o direito de adquirir os meios da compreensão crítica e de abrir-se a novas possibilidades. Segundo Bernstein (1998, p. 25), é “uma condição para experimentar os limites”, sejam sociais, intelectuais ou pessoais, que, de forma livre, se abrem para possíveis futuros; requer disciplina, autoconfiança e esperança.

As dificuldades para desfrutar o direito de crescimento pleno podem levar-nos a inferir que, entre os atores das escolas pesquisadas, existe o dilema entre a necessidade da escola preparar para o trabalho e para a universidade. Não há outras alternativas. O que os alunos devem aprender já está constituído, demarcado, tutelado, numa estrutura curricular de coleção, conforme Bernstein (1998, p. 45) em que o aluno é controlado e avaliado por um sistema de caráter quantitativo, através do qual, todos os alunos serão “estigmatizados” entre os de “nota alta”, “nota baixa”, “aprovados” e “reprovados”. Dessa forma, acreditamos que a liberdade para aprender fica comprometida.

Paro entende que a liberdade para aprender é uma necessidade natural; “é algo construído pelo homem à medida que constrói sua própria humanidade”(PARO, 2001, p. 60). O autor acrescenta:

Na produção material de sua existência, na construção social de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o *saber* historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela *educação*, entendida como a apropriação do saber produzido historicamente. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. É, pois, pela educação, que o homem tem a possibilidade de construir-se historicamente, diferenciando-se da mera natureza (PARO, 2001, p. 60-61).

O autor enfatiza que à escola compete prover a educação tomando-a “em todo seu significado humano, não em apenas algumas de suas dimensões”. Paro relaciona a baixa qualidade da escola pública brasileira atual, com a dificuldade da mesma em fornecer “o mínimo necessário para a criança e o adolescente construírem-se como seres humanos, diferenciados do simples animal” (Ibid, p. 61).

Bernstein (1998, p. 25) orienta que o direito ao crescimento pleno é condição da *confiança* da pessoa em si mesma. Ela acredita em seu potencial e investe nele, sentindo-se capaz de novas descobertas, de avanços que qualificam e fortalecem o seu “eu” no contexto em que vive. É um crescimento que atende a um desejo de existência plena, que valoriza sua vida e a estimula a prosseguir vivendo.

Compreendemos, com os dados da pesquisa, que os alunos desejam de seu professor uma boa aula, alegre, que apresente formas de aprender com jogos e brincadeiras. Também sabemos o que eles não desejam. A aula expositiva, repetitiva, sem material, o que torna a aprendizagem difícil. O aluno se alegra em aprender. Aprender de forma interativa, participando, construindo, criando. Confiam em seus projetos, suas propostas, sua capacidade em fazer algo. Alguns alunos dizem que não gostam de estudar. Isso poderia tirar, do professor menos atento, toda responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso desse aluno. Cabe ao professor, além de dar boas aulas, motivar a aprendizagem (didaticamente falando), apresentar processos criativos, questões inteligentes, desafiadoras, significativas, para que todos queiram envolver-se e aprendam. É preciso voltar a aprender sobre o contexto da escola, das famílias, aproximar os interesses dos professores, alunos, a pais ou mães, num diálogo franco sobre a importância do conhecimento, do saber, na construção da cidadania. Esse direito precisa ser desfrutado na escola, segundo Bernstein, e foi demonstrado ser oferecido de forma desigual nas escolas investigadas.

As afirmações a seguir completam o quadro que podem nos levar a refletir sobre o direito ao crescimento pleno e as ações pedagógicas dos atores na escola.

1. A escola tem potencialidade para oferecer o processo de ensino e aprendizagem, não apenas em algumas dimensões, mas, num amplo horizonte onde o limite é a própria pessoa.
2. A potencialidade, a possibilidade e o querer ensinar produzem crescimento além do estabelecido num processo novo.

3. O crescimento pleno implica experimentar limites, conflitos, divergências; é preciso romper com práticas pedagógicas enraizadas.
4. Fomentar o crescimento pleno não implica que seja tutelado, orientado para atender interesses do mercado. A liberdade de aprender é o limite.
5. A estrutura de currículo de coleção caracteriza as possibilidades atuais de currículo. Há dificuldades para desenvolver a estrutura curricular de integração.
6. O direito ao crescimento pleno é condição da confiança, da autoestima, da autodeterminação.
7. As aulas dos professores que tem relação com o processo criativo, com a pesquisa, com as perguntas inteligentes, ampliam o significado do saber escolar.
8. O professor precisa preocupar-se, insistentemente com o aprender, com a forma que cada aluno aprende.
9. A formação inicial e continuada dos professores é “pedra angular” no processo do aperfeiçoamento didático e metodológico das aulas.
10. A democratização das práticas sociais envolve as transformações no campo da ação pedagógica.

Ao ser aceito, na comunidade escolar, ao sentir-se em um ambiente acolhedor, entre iguais, com possibilidades semelhantes para aprender, desfrutar da escola, o aluno está participando do direito à inclusão. Assim, ao inserir-se na comunidade escolar, mantém sua própria identidade, com independência, autonomia, usando a palavra com liberdade de expressão e liberdade de pensamento, sendo respeitado, ouvido e ouvindo o grupo. Assim, podemos afirmar que se está no grupo sem ser absorvido por ele.

É preciso atentar que a inclusão requer a utilização do conceito de equidade, isto é, dar-se-á condições iguais a todos os alunos. Assim, eles têm direitos a estarem em turmas consideradas boas, a

terem salas de aula adequadas, areadas, iluminadas, com móveis e equipamentos confortáveis, com higiene, limpeza e boa condição de uso. Materiais e equipamentos variados, limpos, disponíveis a todos os alunos. Serem atendidos por professores com formação de acordo com o trabalho que realizam, que compreendam a necessidade de dar boas aulas, incentivando o crescimento de todos a partir do saber disponibilizado, sensível às potencialidades de seus alunos. Bernstein (1998, p. 25) elenca tais condições no sentido dos alunos desfrutarem do direito à inclusão, atendendo aos compromissos assumidos pela escola.

Ser incluído socialmente é o grande desafio presente nas escolas, especialmente escolas públicas, onde pais e mães de famílias de trabalhadores matriculam seus filhos. Num período crítico, de falta de empregabilidade, de recursos para moradia, de saúde, de alimentos, esses trabalhadores deixam para um segundo plano a participação na comunidade escolar. Sentem-se levados a aceitar, pela sua condição econômica e pela exclusão política e cultural, as orientações da escola sem questioná-las.

Os problemas decorrentes da exclusão social, por sua vez, não são compreendidos na escola, não sendo discutidas nem debatidas formas possíveis de inclusão, nem mesmo há esforço para compreender como nela se dá a exclusão como, quando ocorrem as dificuldades de aprendizagem de muitas crianças, a indisciplina, a falta de atenção, a irritabilidade, e outros tantos problemas indicadores de preconceitos excludentes como de raça, de classe social, de etnia, religioso, de região.

A escola revela-se incompetente para discutir a própria realidade do seu contexto escolar e mostra-se fechada para ampliar as bases da reflexão com sindicatos de professores, associação de moradores do bairro, indústria, comércio, enfim, grupos organizados, buscando, assim, trazer ao entorno da escola expressões políticas que podem

evoluir para esferas próprias de expressão e liberdade de organização, assegurando força de reivindicação, facilitando a luta por materiais e equipamentos na escola, por melhores salários dos professores e funcionários e, até mesmo, por melhorias da estrutura física do prédio. Isso não quer dizer que a comunidade vá assumir os deveres do estado, mas estará ao lado da escola, vigilante para que se cumpra o direito de inclusão, de democracia na escola pública.

Indicamos para a reflexão sobre o direito à inclusão as seguintes propostas.

1. Ser incluído na escola é ser aceito na comunidade sem ser absorvido por ela. O coletivo não pode anular a identidade das pessoas.
2. Na escola, todos os atores poderiam ter igual possibilidades de serem incluídos.
3. Os professores mais habilitados escolhem as melhores escolas para trabalhar.
4. Não se pode atender às diferenças dos alunos em sala de aula porque há muitas crianças matriculadas formando turmas com grande numero de alunos.
5. Não existem, na escola, materiais didáticos disponíveis para todas as aulas.
6. O giz e o quadro verde são os materiais usuais na sala de aula.
7. Os pais não freqüentam a escola e não acompanham a aprendizagem dos filhos.
8. Os pais e as famílias não ajudam financeiramente a escola.
9. Os professores não possuem horários para reuniões de estudos.
10. A escola pública não possui parceiros que ajudem.

O direito à participação implica em que os atores devem participar dos benefícios da escola não só ao nível do discurso, mas na prática, cada um assumindo responsabilidade quando o sucesso acontece ou, mesmo, só acontece em parte, ou quando ocorre o fracasso. Implica,

ainda, em repensar coletivamente práticas pedagógicas inovadoras, lutar junto, sentindo-se membro participante da comunidade escolar.

O primeiro sinal da democracia participativa na escola é a eleição da equipe diretiva ou da direção. Mas sabemos que não apenas a direção assume compromissos com a escola. Ela precisa ser reorganizada por todos os atores que compõem os denominados Conselhos de Escola que envolve professores, pais, alunos e funcionários, com eleição de seus representantes para o Conselho Escolar. O processo eletivo tem significado importante, de efetiva democracia, mas os colegiados, as instâncias dos representantes e representados necessitam reunir-se e agir coletivamente, debatendo as pautas necessárias para serem apresentadas no coletivo escolar. São práticas compartilhadas que buscam decidir sobre as questões administrativas e pedagógicas, sejam elas: as próprias eleições, a construção da proposta político-pedagógica, as verbas para a escola, a relação da democracia na escola e na sociedade. Ainda não foi contemplada a inclusão de novas entidades a serem representadas na escola como: “amigos da escola”, sindicatos dos professores, moradores do bairro e outros para participar da política escolar; e, por sua vez, a escola também não participa no espaço externo a ela, agindo politicamente.

Compreendemos o dilema, o conflito existente na sociedade civil para encontrar caminhos adequados de limitar o poder para melhor governar em face da necessidade de distribuí-lo, como forma de participação. A questão paradoxal de preservar a individualidade sem, com isso, fechar as portas das discussões, do debate, da participação, especialmente da possibilidade de decisões coletivas, não apresenta um meio-termo que possa ser realizado com sucesso. Ao contrário, a participação implica responsabilidade, atuação, presença e um “ser” coletivo acima de interesses particulares, logo, o indivíduo pode ser absorvido no coletivo, e este é um outro problema.

Apresentamos algumas posições para reflexão:

1. Todos os atores que interagem na escola devem participar dos momentos importantes da mesma, sentindo-se coadjuvante dos debates e dos resultados, das conquistas e dos fracassos.
2. A eleição da direção da escola é um processo legítimo de democracia.
3. Somente a eleição não garante a democracia e a participação.
4. Há candidatos que não tem visão administrativa mas não existe outro que queira se candidatar.
5. O que fazer quando o eleito não corresponde ao esperado pela maioria da escola?
6. O processo da representatividade, organizado a partir dos grupos, não pode afastar o representante do representado após a eleição; ambos devem manter-se em comunicação.
7. A tentativa de aproximar a escola das famílias e da comunidade ainda é um processo fracassado.
8. Uma questão relevante é discutir como dar qualidade ao ensino e aprendizagem em escolas pobres.
9. É preciso transparência nas decisões da escola com possibilidade de interferência dos atores; essas são condições básicas da democracia e da participação.
10. Participação é mais que integração da escola com a família, professores, alunos e funcionários; ela implica em colaboração, representação e participação política.

Para finalizar o estudo, queremos argumentar sobre a importância da teoria de Bernstein (1990, 1996, 1998, 2000) para avaliar democracia e educação. Como vimos e compreendemos, a democracia é um conceito polêmico e nossos parâmetros para julgar os princípios de igualdade, liberdade, autonomia, cidadania, necessitam de um referencial teórico que explicita seus critérios. Nunca sabemos o quanto esses princípios podem ser desfrutados na educação para

constituir a democracia que queremos. Mas sabemos, com certeza, quando não os temos.

O movimento de mudança que percebemos nas escolas vai na direção delas se autogerenciarem e de orientarem-se para uma docência que possa se auto-regular com autonomia e menos dependência da burocracia externa. A diminuição do controle do sistema escolar implica na necessidade da reinvenção do profissionalismo do professorado, com práticas pedagógicas mais exigentes, maior participação e colaboração entre os docentes, todos voltados para a contínua aprendizagem profissional proposta como “formação continuada” pela LDB.

O processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas investigadas tende a voltar-se para o aprender, conforme as orientações da UNESCO (2000), em termos de menos conteúdo tradicional e mais de ensino para a compreensão, para o significado no contexto, para o desempenho em um mundo em transformação. As dificuldades de aprendizagem das crianças, devem permanecer no âmbito de discussão dos professores e grupos de professores, que melhor as conhecem, podendo tomar decisões mais plausíveis na busca de melhoria. O processo de ajuda e apoio entre os professores com os colegas, pode incluir, além das questões do que ensinam e como ensinam, questões de recursos, idéias, e o comprometimento com a escola.

Quando as portas das salas de aula abrirem-se num diálogo comprometido com a própria escola e com a comunidade, empreendendo uma caminhada própria de imaginação e audácia no desempenho da docência, os professores poderão construir as condições necessárias para a efetiva educação, marcando sua presença, empreendendo uma caminhada própria de luta. Equipe diretiva e professores não podem ser ignorados nesse processo. É deles que brotará uma nova fase de evolução das escolas.

A construção de uma nova ordem social na escola acena para a definição de uma democracia voltada à ilimitada potencialidade do ser humano na busca do conhecimento; à complexidade do poder, onde a inclusão não fosse como tem parecido ser uma dádiva da escola, mas um direito dos atores de estar entre os “seus”; à participação no contexto escolar, o que implica ser sensível a não só falar, mas ouvir, mantendo, transformando e construindo, generosa e solidariamente a escola que queremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APPLE, Michael e BEANE, James (orgs) **Escolas Democráticas**. Revisão Técnica de Regina Leite Garcia. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, Evania Luiza de. **Poder e Controle no início da escolarização no planalto gaúcho: o discurso pedagógico segundo Basil Bernstein**. Porto Alegre: 1995. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEDU. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ARROYO, Miguel G. (Org.). **A escola possível é possível?** In: ARROYO M.G. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986. cap 1, p.11-53.

ATKINSON. Paul; SINGH Parlo and LADWING James G.. Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique (Basil Bernstein) **British Journal of Sociology of Education**, REVIEW SYMPOSIUM, 1996. London: v. 18, n. 1 115-128 pp. 1997.

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control**. Madrid: Morata, v.4 1990.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: VOZES, 1996.

_____ **Pedagogia, control simbólico e identidad:** teoria, investigación y crítica. Trad. Pablo Manzano. Revisão de Basil Bernstein y Julia Varela. Madrid: ediciones Morata, S.L. 1998.

_____ **Pedagogy, Symbolic control and identity:** Theory, research, critique. Revised Edition. Boston, EUA,: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

BOBBIO, Norberto, NOGUEIRA, Marco Aurélio (trad.). **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOGDAN Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex, Portugal: Porto Editora Ida, 1994,

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular:** leitura de operárias. Petrópolis: Vozes, 1981.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean C. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BRANDÃO, Carlos R. **Em campo aberto:** escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Resultado do **SAEB/95**

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil] , Brasília, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Seção I.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Pablo. **A educação negada.** São Paulo: Cortez, 1991.

CAMPOS, Maria M. Malta. **Infância abandonada:** o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: MARTINS, José de Souza (Org.). O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991. p.117 - 153.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. Notas sobre cultura popular. 8.ed. São Paulo: Ed. Contemporânea, 2000.

CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação** Trad. Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília; DF: FLACSO DO Brasil, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIES, Brian. Basil Bernstein - An Obituary. **British Journal of Sociology of Education**, v. 21, n. 4, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,..2000.

DELLORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 1999.

DIAZ, Mário. Poder sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoria de Basil Bernstein. **Temps D'Educació**, Barcelona, n. 2, p. 352 -361, 2. sem. 1989.

Dicionário De Sociologia. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1971.

DOMINGOS, Ana Maria et al., **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

ESPANYA, Mercè e FLECHA, Ramón.. Novas contribuições de Basil Bernstein. **Revista Brasileira De Educação. ANPED**. São Paulo, n.7, p. 82-88, jan/fev/Mar/Abr 1998.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FISCHER, Nilton Bueno. **Classes populares e escola**. [s.n.t.] Notas de aula proferida no Seminário Avançado, EDUP 53, Faculdade de Educação, PPGEDU/UFRGS, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Os rumos da educação na contemporaneidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Palestra.

_____ **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 8. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____ **Educação e mudança.** 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____ **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção da ignorância na escola:** uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1989. (Col. Biblioteca da Educação, Série 1, Escola).

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GENTILI, Pablo. **A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional.** (In) SILVA, L.H. (Org.) A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, R.Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.(Ciências Sociais da Educação)

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite:** dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. São Paulo: Hucitec, 1989. cap. 4, p. 97 - 137.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad. Lúcia Pellanda Zimmer...[et.al.], 2. ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Trad. Juracy C. Marques. Petrópolis, RJ: VOZES, 1991.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender ...sim, mas como?** trad. Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAIS, A; FONTINHAS, F. & NEVES, I. Recognition and realization rules in acquiring school science - the contribution of pedagogy and social background of students, (Basil Bernstein). **British Journal of Sociology of Education**, London, 14 pp. 39-58, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A crise da Teoria Curricular Crítica.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org), O currículo nos limiares do Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

PARANÁ, Secretaria da Educação. **“Dez anos de Educação no Paraná”** 1991-2001. Disponível em www.gov.seed.data Acesso em: 19 de janeiro de 2003.

PARANÁ, Secretaria da Educação. **Plano Básico do Currículo do Estado do Paraná**. 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** (In:) BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: artes Médicas sul, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Projeto “Padrão Referencial de Currículo”** 1996-2000.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 10 576 de 14 de novembro de 1995. Decreto n. 36 281 de 20 de novembro de 1995. Dispõe sobre a **Gestão Democrática do Ensino Público** e dá outras providências.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1989. (Polêmicas do Nosso Tempo, 34)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaio de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos: o gênero no trabalho; perspectivas teóricas e metodológicas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SPÓSITO, Marília, P. **A ilusão fecunda: luta por educação nos movimentos populares; o projeto da luta social**. São Paulo: FEUSP, 1988. cap.3, p. 517 - 585. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1988.

_____. **Educação, gestão democrática e participação popular.** (In:) BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo:** dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. **UNESCO**

VEIT, Maria Helena Degani. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n1, p.83 - 92, 1992.

_____. **Success and failure in first grade:** a sociological account of teachers perspectives and practice in a public school in Brazil. Montreal:1990. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, McGill University, 1991.

_____. **A pesquisa qualitativa em educação.** Porto Alegre: 1993, Notas de aula proferida no Seminário Avançado, EDUP 53, Faculdade de Educação da UFRGS.

_____. **A contribuição de Basil Bernstein a sociologia da educação.** Porto Alegre, 1994, Notas de aula proferida no Seminário Avançado, EDUP 56, Faculdade de Educação da UFRGS.

_____. **Sociologia da educação:** a construção do objeto de pesquisa. Porto Alegre, DP53- Seminário Avançado: 1997. [n.a.] FACED PPGEDU/UFRGS

_____. **SEMINÁRIO DE TESE.** [n.a] Porto Alegre, DP53- Seminário Avançado: 2002 [n.a.]. FACED/PPGEDU/UFRGS.

_____. **SEMINÁRIO DE TESE.** [n.a] Porto Alegre, DP53- Seminário Avançado: 2003 [n.a.]. FACED/PPGEDU/UFRGS.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro:** la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1989.

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224p.

ANEXOS

Cronograma de visitas e atividades
Pesquisa de tese de doutorado - 2000

ATIVIDADES	Hora	ESCOLA C	Hora	ESCOLA B	Hora	ESCOLA A
1.Contato com a equipe dirigente para apresentar as necessidades da pesquisa	2h	01/08/00	3h	03/08/00	3hs	02/08/00
2.Observação para conhecer a estrutura do prédio, seus materiais e equipamentos	2hs	10/08/00	2hs	16/08/00	3hs	10/08/00
3 Observação para conhecer a estrutura materias e equipamentos	3hs	17/08/00	1h30	04/09/00	3hs	17/08/00
4.Observação para conhecer os recursos humanos, turmas que serão visitadas.	2hs	23/08/00	1h30	20/09/00	2hs	05/09/00
5Assistir aulas e recreios	2hs	24/08/00	2hs	25/09/00	-----	-----
6.Levantar dados sobre a formação inicial e continuada dos professores. Assistir aulas	2hs	30/08/00	2hs	05/10/00	2hs	26/09/00
7.Elaborar croqui dos prédios das escolas	3hs	21/09/00	2hs	19/10/00	3hs	11/10/00
8. Estudar as propostas Político-Pedagógicas, Regimentos e outros	3hs	11/10/00	3hs	25/10/00	3hs	24/10/00
9.Estudar o sistema de avaliação e a forma de registro de notas, matrículas, funções direitos e deveres.	2hs	18/10/00	2hs	13/11/00	2hs	08/11/00
10.Assistir aulas e recreios	2hs	20/10/00	-----	-----	-----	-----
11.Examinar livros de atas de reuniões na escola. Assistir aulas	3hs	23/10/00	3hs	16/11/00	3hs	09/11/00
12.Assistir aulas e recreios	2hs	24/10/00	1h	17/11/00	1h	13/11/00
13.Assistir aulas e recreios	2hs	07/11/00	2hs	20/11/00	1h	16/11/00
14 Acompanhar Conselhos de classe	2hs	10/11/00	2hs	21/11/00	2hs	17/11/00
15 Assistir aulas e recreios	2hs	13/11/00	2hs	22/11/00	2hs	20/11/00
16 Visitar bibliotecas Assistir aulas.	3hs	17/11/00	1h	23/11/00	2hs	21/11/00
17.Assistir aulas	2hs	20/11/00	1h	28/11/00	-----	-----
18. Assistir aulas	2hs	21/11/00	3h	29/11/00	1hs	27/11/00
19.Observar relações entre os atores na escola. Assistir aulas	2hs	24/11/00	2hs	30/11/00	2hs	28/11/00

20. Discutir Proposta Político Pedagógica. Assistir aulas.	2hs	27/11/00	3hs	01/12/00	3hs	29/11/00
21. Discutir Proposta Político Pedagógica. Assistir aulas.	2hs	28/11/00	2h	04/12/00	-----	-----
22. Assistir aulas. Tirar fotos	2hs	29/11/00	2hs	08/12/00	3hs	30/11/00
23. Assistir aulas. Filmar	1h	30/11/00	1hs	09/12/00	2hs	01/12/00
24. Assistir aulas. Entrevista.	2hs	01/12/00	2hs	13/12/00	2hs	08/12/00
25 Assistir aulas. Entrevista	2hs	04/10/00	2hs	14/12/00	3hs	09/12/00
26. Assistir aulas e recreios Entrevista	3hs	05/12/00	-----	-----	2hs	13/12/00
27. Assistir aulas e recreios Entrevista	2hs	11/12/00	-----	-----	2hs	14/12/00
28. Assistir aulas e recreios	1h	13/12/00	-----	-----	2hs	15/12/00
29. Festa de natal	1h	15/12/00	2hs	18/12/00	1h	18/12/00
30. Festa esportiva	1h	16/12/00	-----	-----	-----	-----
31. Encontro com a equipe diretiva	2hs	16/12/00	-----	-----	-----	-----
32. Encontro com a equipe diretiva	1h	18/12/00	-----	-----	-----	-----
TOTAL	63hs	32 dias	50hs	25 dias	55hs	29 dias
116 observações			168 horas			