

Coordenadora: Luciana da C. Farias Santana
Professora/autora: Beatriz Medeiros de Melo
Co/autoras: Juliana do Prado e Carmen Andriolli



Curso de Educação a Distância

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Coordenadora: Luciana da C. Farias Santana
Professora/autora: Beatriz Medeiros de Melo
Co/autoras: Juliana do Prado e Carmen Andriolli

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR



**COORDENADORIA INSTITUCIONAL
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

COORDENAÇÃO

Luís Paulo Leopoldo Mercado
Fernando Sílvio Cavalcante Pimentel



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS**

REITOR

Eurico de Barros Lôbo Filho

VICE-REITOR

Rachel Rocha de Almeida Barros



Ministério da
Educação



COORDENAÇÃO EDITORIAL:

Fernanda lins

PROJETO GRÁFICO

Raphael Pereira Fernandes de Araujo

DIAGRAMAÇÃO

Kariny Rangoussis de Melo Moura

Catologação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL:

Fabiana Camargo dos Santos



NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO,
PRODUÇÃO E DESIGN

Editora afiliada:



Introdução

Sejam bem-vindos a este curso. Através dele vocês terão a oportunidade de acessar e participar de um debate que tem papel fundamental para a organização da atividade pedagógica e da administração escolar: a gestão e a elaboração do projeto político pedagógico. Enquanto licenciados em Ciências Sociais, vocês deverão estar habilitados não apenas na manipulação do *conteúdo das disciplinas* das quais serão responsáveis nas escolas – para as quais vocês têm sido preparados através do conjunto das disciplinas da graduação em Ciências Sociais –, mas também a participar do processo de elaboração da proposta político-pedagógica da escola onde estarão inseridos e da gestão do trabalho escolar. Em outras palavras, ao assumir um papel ativo na definição *do que ensinar* (o conteúdo do currículo escolar), *do como ensinar* (didática, atividades curriculares e extra-curriculares) e a participar dos diversos momentos da gestão escolar (concepção, execução, avaliação). Este curso tem a intenção de trazer à tona esta problemática, que será apresentada partindo de um debate mais geral sobre a função social da escola até alcançar os problemas do cotidiano da administração escolar. Apresentaremos aqui, sucintamente, o caminho da reflexão que faremos, unidade a unidade.

Num primeiro momento (**UNIDADE 1**) propomos um debate crítico sobre a institucionalização da educação escolar, guiado por uma pergunta fundamental: qual a função social cumprida pela escola na sociedade contemporânea? As respostas a essa questão ao longo da história tiveram, pelo menos, três variações: a) a escola é entidade garantidora da ordem social e do progresso; b) a escola é espaço de reprodução das relações de dominação e da desigualdade social; c) a escola pode ser espaço de transformação social. Veremos que a força destas respostas variou ao longo da história, sustentando alguns períodos de desenvolvimento econômico, explicando períodos de crise e recessão econômica e, ora ou outra, fomentando esperanças nas possibilidades de criação e recriação das funções sociais cumpridas pela escola.

Munidos desse debate de fundo, entraremos na **UNIDADE 2** reconhecendo algumas das transformações sociais que assistimos nos últimos 50 anos. Veremos que as mudanças na base produtiva e política da sociedade (da produção em massa para o regime de acumulação flexível; do Estado de bem-estar social para o Estado neoliberal) acirraram a produção da desigualdade e generalizaram o fenômeno da pobreza e da marginalização social. Esse contexto mobilizou, sobretudo a partir da década de 60, diversos protestos populares e a organização de movimentos sociais que ora reclamavam pelo direito de acesso ao mercado, ao trabalho, à cultura e à participação política, ora realizavam uma crítica às consequências da lógica estruturadora das relações sociais sob o capitalismo, propondo sua superação. Este contexto de efervescência social solicita respostas do Estado, que, pautado no princípio social-desenvolvimentista, propõe políticas públicas que promovam a redução da pobreza e da desigualdade. No caso brasileiro, conheceremos especificamente as políticas públicas que alcançam a escola, pautadas, sobretudo, no princípio da defesa dos direitos humanos e do direito à diversidade.

O conteúdo destas duas primeiras unidades tem papel essencial no reconhecimento, por parte do licenciado, dos debates e problemáticas que alcançam as escolas na atualidade. Para estas questões contemporâneas é que a gestão escolar e o projeto político pedagógico são convidados a construir respostas.

Depois desse debate contextual, partiremos para o apontamento e problematização das formas de gestão escolar e dos mecanismos de elaboração do projeto político-pedagógico, em três diferentes momentos de reflexão:

Na **UNIDADE 3**, apresentaremos as diferentes teorias da administração que pautam o debate sobre a administração escolar. E veremos que, depois de um impulso gerado pela Escola Nova ao debate em torno da gestão escolar, marcado por uma concepção de educação burocrática e funcionalista, o debate é resignificado pelas teorias críticas, passando a incorporar a preocupação com o contexto social e cultural das escolas e as expectativas da comunidade em geral. Em seguida, apontaremos os diferentes sujeitos envolvidos na gestão escolar (direção, coordenadores, funcionários, professores e conselhos), o papel particular que cumprem em seu interior e a interação que estabelecem.

Na **UNIDADE 4**, trataremos, especificamente, daquela forma de gestão da escola que promove a participação coletiva na definição de seus rumos e procedimentos: a gestão escolar democrático-participativa. Apontaremos para o contexto histórico em que ela surge como modelo eficaz para dar respostas aos limites vivenciados pela administração escolar (a redemocratização do país), alguns dos princípios que norteiam este modelo de gestão – como a autonomia, a relação orgânica entre os diferentes atores envolvidos no processo, o envolvimento da comunidade, o planejamento, a formação continuada, a avaliação compartilhada – e concluiremos com uma apresentação do modo como a gestão escolar democrático-participativa é erguida como princípio gestor fundamental nos instrumentos legais estabelecidos pelo Estado, para a educação.

Por fim, na **UNIDADE 5**, alcançaremos os problemas que envolvem a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico. Começaremos esse debate com uma reflexão sócio-histórica sobre o momento em que a educação se torna objeto de planejamento por parte do Estado, as instituições que impõem diretrizes e papéis sociais para a educação e a escola e os diversos documentos institucionais que materializam o planejamento escolar. Em seguida, focaremos nossa atenção no momento do planejamento escolar que é construído no interior da escola: o projeto político pedagógico. E o faremos em dois movimentos reflexivos: no primeiro, apontaremos algumas das principais características do projeto político-pedagógico e sugeriremos procedimentos para sua elaboração; no segundo momento, trataremos de um momento específico da elaboração do projeto político-pedagógico: a elaboração da proposta curricular, tomando-a enquanto um momento fundamental de seleção do *conteúdo* que será transmitido aos alunos e da forma (*didática*) como esta tarefa será realizada. Nesse momento, apresentaremos diferentes concepções e dinâmicas de organização curricular.

Esta última unidade estabelece um elo com a primeira e a segunda unidade de nosso material didático: para pensar sobre *o que ensinar* e *como ensinar*, é preciso compartilhar com a comunidade escolar princípios fundamentais acerca da função social da escola (sobre o que tratamos na Unidade 1) e levar em consideração os contextos sociais da sociedade como um todo e também do entorno social da escola em particular (tema que tratamos na unidade 2), do qual participam, direta ou indiretamente, a direção, os professores, os alunos e suas famílias.

Apresentação

A professora **Beatriz Medeiros de Melo** é uma das autoras deste material e professora responsável pela disciplina “Projeto Político-Pedagógico e Gestão do Trabalho Escolar”. É licenciada e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, mestre em Geografia pela mesma universidade, campus de Presidente Prudente, e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência docente no Ensino Médio (Sociologia), Ensino à Distância (Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais) e Ensino Superior, tendo lecionado diversas disciplinas para os cursos de graduação em Ciências Sociais, Pedagogia e Engenharias diversas.

No campo da pesquisa, tem se dedicado, sobretudo, à temática dos Estudos Rurais, passando pelos campos da Geografia Agrária e da Sociologia Rural, refletindo sobre temáticas como migração e trabalho assalariado rural, trabalho e gênero, reforma agrária, reprodução social do campesinato, conflitos no campo. Integra os Grupos de Pesquisa Terra, Trabalho, Memória e Migração – TRAMA e grupo Ruralidades, Ambiente e Sociedade – RURAS. Desde seu ingresso na licenciatura em Ciências Sociais tem especial sensibilidade e interesse em relação aos problemas que envolvem a educação e o ensino. Teve oportunidade de aprofundar reflexões sobre a questão durante o curso de licenciatura e, mais tarde, na atividade de docência para o curso de Pedagogia.

A professora **Juliana do Prado** é a outra autora desse material. É doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar e mestre em Sociologia pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara. Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais também pela UNESP de Araraquara, onde iniciou seus estudos sobre mídia, corporalidades e gênero. Tem experiência com Educação à distância, atuando como tutora de referência e tutora virtual do curso Gênero e Diversidade na Escola e experiência docente como professora formadora no curso de aperfeiçoamento Educação para as relações étnico-raciais, destinado a professores da educação básica do Estado de São Paulo.

No campo de pesquisa tem se dedicado às temáticas da Sociologia das Diferenças e estudos sobre mídias, emoções, gênero e sexualidade. Atualmente é pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em diferenças, gênero e sexualidade Quereres da UFSCar.

A professora **Carmen Andriolli** é co-autora deste material. É bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Ciências Sociais pela mesma universidade e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora substituta no Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Tem experiência docente no Ensino à Distância (Especialização em Ensino de Sociologia) especificamente na Rede de Formação Docente do Estado de São Paulo (Redefor/USP) e Ensino Superior, tendo lecionado diversas disciplinas para cursos de graduação em licenciatura em Ciências Sociais, bacharelado em Ciências Econômica, Relações Internacionais, Administração, Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Florestal e para cursos de pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade e em Antropologia Social.

No campo da pesquisa, tem se dedicado, sobretudo, à temática dos Estudos Rurais, passando pelos campos da Antropologia e Sociologia Rural, refletindo sobre temáticas como campesinato, terra, populações tradicionais, tempos, memória, Sertão, pecuária tradicional, conflitos socioambientais. Integra os Grupos de Pesquisa Terra, Trabalho, Memória e Migração – TRAMA na UFSCar e o Laboratório de Antropologia, Territórios e Ambientes – LATA na UNICAMP.

Concepção da Disciplina

PLANO DE DISCIPLINA

Curso: Licenciatura em Ciências Sociais

Disciplina: Projeto Político Pedagógico e Gestão do Trabalho Escolar

Carga Horária Total: 80 horas, sendo 30 horas de atividades presenciais e 70 de atividades não-presenciais.

Coordenadora: Luciana da C. Farias Santana

Professora/autora: Beatriz Medeiros de Melo

Co/autoras: Juliana do Prado e Carmen Andriolli

As atividades presenciais contarão com a interação professor-aluno em sala de aula no momento da apresentação da disciplina e ao final dela, para debate sobre o conhecimento adquirido, sobre as dúvidas e apresentação de trabalhos finais.

As atividades não-presenciais serão coordenadas pelo professor e executadas pelos tutores virtuais, através do ambiente Moodle. Neste espaço serão propostas as leituras-base, leituras complementares, debates a partir da análise de uma diversidade de materiais (filmes, imagens, textos, casos da cotidiano escolar), atividades individuais e em grupo.

EMENTA:

Neste curso, serão abordadas as seguintes temáticas: A Escola como organização social e educativa. As Instituições escolares em tempos de mudança. O planejamento escolar e o Projeto Político-Pedagógico: pressupostos e operacionalização. Concepções de organização e gestão do trabalho escolar. Elementos constitutivos do sistema de organização e gestão da escola. Princípios e características da gestão escolar participativa. A participação do professor na organização e gestão do trabalho da escola.

CONTEÚDOS:

Este material didático foi elaborado partindo de um debate mais amplo sobre o papel social da educação e da escola, até alcançar os problemas que envolvem a tarefa de elaboração do Projeto Político Pedagógico. O debate foi organizado nos seguintes tópicos:

Unidade I - A escola como organização Social e Educativa.

- 1.1. A escola como garantidora da ordem e do progresso.
- 1.2. A escola como espaço de dominação e reprodução social da desigualdade.
- 1.3. A escola como espaço de transformação social.

Unidade II - A escola em tempos de mudança.

- 2.1. Mudanças na produção econômica e seus impactos sociais, culturais e políticos: para pensar a educação.
- 2.2. Educação, diferenças e direitos humanos.
 - 2.2.1. Breve contextualização sobre o debate em torno das diferenças e educação.

- 2.2.2 Gênero e sexualidade: políticas públicas para educação.
- 2.2.3. Direitos Humanos e Educação.
- 2.2.4. Educação para as relações étnico-raciais e educação escolar indígena.
- 2.2.5. Educação ambiental e educação do campo.

Unidade III - Gestão Escolar: concepções e elementos constitutivos do sistema de organização.

- 3.1 Organização, gestão e administração escolar diante da cultura organizacional.
- 3.2 Concepções de gestão e organização escolar.
- 3.3. Funcionamento escolar: direção, coordenadores, funcionários, professores e conselhos.

Unidade IV - Gestão escolar participativa: sujeitos, espaços e processos

- 4.1. Gestão democrática: princípios, características e participação.
- 4.2. Princípios da organização e gestão escolar democrático- participativa.
- 4.3. Gestão escolar democrático-participativa e legislação para escolas públicas.

Unidade V - O planejamento escolar e o projeto político pedagógico: pressupostos e operacionalização.

- 5.1. O planejamento escolar.
- 5.2. O projeto político-pedagógico.
 - 5.2.1. Definições e princípios .
 - 5.2.2. A elaboração.
- 5.3. A proposta curricular.
 - 5.3.1. O que é um currículo escolar?
 - 5.3.2. Concepções de organização curricular.

OBJETIVO DA DISCIPLINA:

Espera-se que, ao final deste curso, o aluno tenha alcançado o objetivo mais amplo de reconhecer as formas de gestão da escola e da atividade pedagógica que é, por sua vez, o caminho através do qual o Projeto Político Pedagógico será discutido, construído e colocado em prática.

Objetivos específicos:

- a) Problematização da função social da escola
- b) Compreensão das mudanças sociais mais recentes e seu impacto nas escolas.
- c) Concepções orientadoras para a organização e gestão do trabalho escolar.
- d) Pressupostos e operacionalização do planejamento escolar e do projeto político-pedagógico.
- e) O papel do professor e dos diversos outros agentes da unidade escolar na definição e operacionalização do projeto político-pedagógico

METODOLOGIA DE ENSINO

O curso será conduzido através de uma metodologia baseada no princípio histórico-crítico e dialógico. Assim, num primeiro momento, através do debate proposto pelo material-base e pelos textos complementares, levaremos ao conhecimento do aluno alguns elementos descritivos e analíticos necessários ao entendimento dos sentidos dos debates propostos. Em seguida, através do sistema Moodle encaminharemos um diálogo que encorajará o(a) aluno(a) a formular dúvidas e posicionamentos críticos com a intermediação do conhecimento já acumulado, de sua experiência concreta e do reconhecimento de experiência do cotidiano escolar através de materiais como vídeos, imagens, notícias, etc.

AVALIAÇÃO

Será avaliada a capacidade de entendimento e reflexão crítica sobre os conteúdos propostos a partir de dois instrumentos.

B1. Atividades de debate e análise crítica em torno do tema das unidades 1 e 2

B2. Atividade no AVA e prova escrita presencial.

REFERÊNCIAS BÁSICAS DO CURSO:

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, M. A. **Formação do educador:** organização da escola e do trabalho pedagógico. V.3. São Paulo: ENESP, 1999. pp. 209-218.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político-Pedagógico:** construção, pesquisa e avaliação. Fortaleza, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** Teoria e Prática . 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar.** Coleção UAB-UFSCar. Edufscar: 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da Educação.** Coleção "Temas básicos de...". São Paulo: Editora Cortez, 1989.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

Entenda a Disciplina

Ao longo do Conteúdo da Disciplina você irá encontrar no livro ícones que irão orientá-lo nos estudos. Conheça cada ícone:



Metas da aula – o que o aluno irá ver (pequeno resumo do conteúdo), destacando os objetivos que o aluno deverá alcançar ao final do conteúdo;



Exercício – indica uma atividade que está associada aos conteúdos estudados, que irá conter questões objetivas e subjetivas;



Pré-requisito – compreensão prévia de determinado conhecimento que contribuirá para uma melhor aprendizagem do aluno;



Resumo do tema – síntese dos conteúdos do tema abordado;



Para examinar – apresenta estudos de caso, opiniões e reflexões sobre o conteúdo abordado a fim de desenvolver postura crítica-reflexiva sobre a realidade;



Informações sobre a próxima aula – introdução ao próximo conteúdo;



Atenção – destaca um conteúdo importante do texto para compreensão da temática;



Leia mais – Indicação de leitura;



Saiba mais – são informações complementares para o entendimento do conteúdo que está sendo abordado;



Na web – Indicação de condutas cybersociais;



Acesse – ficará no final de cada conteúdo e seu objetivo é promover a fundamentação: sugestão de texto, livro ou site que reforçam ou ampliam o conteúdo;



Referências;



Anotações – tem por finalidade o registro de reflexões dos alunos;



Glossário;



Está no AVA - indica acesso ao AVA para conhecer outros recursos que irão contribuir com o conteúdo estudado;



Avaliação – Exercício de avaliação sistêmico: provas, trabalhos, fichamentos, resumos.

1

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA

Unidade:



Metas de aula

A função educativa é cumprida em diferentes instâncias da sociedade. Aprendemos informações importantes sobre modos de agir e de pensar na família, na Igreja, no trabalho. Enquanto processo que socializa, que integra indivíduos em sociedades, a educação foi sempre objeto de atenção de estudiosos das Ciências Humanas, primeiro de filósofos, mais tarde de cientistas sociais e pedagogos, profissões que surgem já no bojo das intensas transformações que despontam no século XIX. De modo mais geral, a educação pode ser compreendida como um importante mecanismo do processo mais amplo de reprodução social, na medida em que, através da transmissão de conhecimentos, de geração a geração, garante-se a continuidade da cultura, das relações de produção material e das instituições de regulação social das mais diferentes ordens.

Nos limites da reflexão para este curso, vamos concentrar nossa atenção na função educativa institucionalizada no ambiente escolar, público ou privado. E guiaremos essa primeira reflexão do curso a partir de uma questão que sempre esteve no centro do debate crítico a respeito do tema: Afinal, para que serve a educação? Qual seu papel social? Ela é espaço de reprodução ou de mudança e transformação social? Veremos, a seguir, que há diferentes respostas a essa pergunta. Algumas prevaleceram em determinados períodos históricos, mas todas elas ainda povoam as mentalidades, dividindo opiniões e sendo causa de intensas polêmicas no universo da política educacional, nos centros de pesquisa em educação e também no cotidiano escolar.

ESCOLA: ESPAÇO DE REPRODUÇÃO OU DE TRANSFORMAÇÃO?

1.1 A escola como garantidora da ordem e do progresso

Um grande volume de reflexões sobre a educação escolar foi produzido entre o final do século XIX e começo do século XX, sobretudo através da Sociologia e da Pedagogia, sendo esta última uma ciência que se institucionaliza no rastro do processo de institucionalização da função educativa da escola.

Esse foi um período em que assistimos a uma alteração significativa no ritmo das mudanças sociais com o aparecimento do capitalismo. O impulso que este modo de produção concedeu ao desenvolvimento das forças produtivas criou um contexto de constantes mudanças nas formas de produção, nas relações sociais de produção, no desenvolvimento técnico-científico e, por consequência, também na cultura e na subjetividade. A tal ponto que alguns teóricos chegam a afirmar que a mais distintiva característica da sociedade capitalista é precisamente a institucionalização da mudança, a “incorporação da inovação como um fato normal dentro da estrutura social”, aceita como um dado positivo de sua organização social (TEDESCO, 1989, p. 14).

A educação escolar teve papel importante para o processo de expansão das relações capitalistas de produção por ser percebida com potencial para: a) proporcionar o desenvolvimento das forças produtivas, e, por conseguinte, do crescimento econômico; b) concluir o processo de secularização* do espírito protestante, abrindo espaço para a edificação da ideologia burguesa. A universalização da instituição escolar, que acompanha a história de desenvolvimento do capitalismo, era percebida como progresso, então, tanto no sentido de crescimento econômico, como do ponto de vista político e intelectual. Ela contribuiria, de modo significativo, para a homogeneização cultural em torno dos valores dessa nova ordem social.



Glossário

*Secularização: Processo de diminuição da influência da religião, e dos valores e crenças que a sustenta, na vida social. O desenvolvimento do capitalismo primeiro fortaleceu-se do encontro com a ética cristã calvinista, que via o trabalho como uma vocação e os resultados do trabalho (lucro) uma marca de predestinação. Entretanto, os frutos deste encontro foram o aumento do ascetismo e do individualismo, afastando-os dos traços mais humanista do catolicismo, que negavam o enriquecimento e a riqueza e, no limite, dando impulso a um processo de secularização.

Se a educação em toda parte foi associada às mudanças sociais, o foi ainda mais intensamente nos contextos em que “o acesso da burguesia ao poder implicou num conflito profundo com os representantes feudais e uns correlatos ideológicos” (TEDESCO, 1989, p. 14). Este é o caso da França, com a Revolução Francesa, e também o caso de algumas burguesias nacionais ascendentes que se confrontaram com os representantes de seus colonizadores na luta pela independência política e econômica. Para estes últimos, a educação também foi percebida como caminho “civilizatório”, garantia de desenvolvimento econômico, homogeneização política e modernização.

No bojo do processo de ascensão da burguesia ao poder, substituindo o Antigo Regime, tiveram impulso o desenvolvimento de diversas ciências que sustentavam/legitimavam aquela ordem social enquanto um caminho natural do desenvolvimento da vida social, como um estágio superior da humanidade, tanto em termos políticos como econômicos. A Sociologia e outras Ciências Sociais, influenciadas pelo iluminismo e pelo positivismo, foram, assim, importantes aliadas da burguesia no processo de

expansão do capitalismo e da ordem democrático-burguesa.

Durkheim, sociólogo positivista discípulo de Comte, é importante expressão do pensamento que percebe o papel da educação como garantidora da ordem social. Preocupado em estabelecer a Sociologia enquanto uma nova área do conhecimento, busca inspiração nos modelos teóricos de outras áreas do conhecimento já constituídas, como as Ciências Naturais. Assim, em termos gerais, para ele a sociedade pode ser entendida como um organismo, cujas diferentes partes constitutivas mantêm uma relação de harmonia, uma consciência de conjunto, em função da solidariedade estabelecida entre elas. No estabelecimento desta solidariedade, a tarefa de socialização cumprida pela educação tem papel importante, na medida em que busca “desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política em seu conjunto” (DURKHEIM, 1978, p. 41) Através dos processos de socialização as crianças assimilam normas e princípios morais que devem guiar sua conduta no sentido do *bem* (a forma positiva da moral, quando ela é percebida através de um ato de boa vontade) e do *dever* (a forma negativa da moralidade, no sentido de proibição, obrigatoriedade). E a escola, para Durkheim, tem importante papel enquanto instância de educação moral, ao lado das tradicionais comunidades morais, como a Igreja e a família.

A partir da Europa, o iluminismo e o positivismo alcançam também suas colônias para além-mar, sobretudo através de uma burguesia ascendente que passou a circular pelas universidades europeias e, mais tarde, americanas. E, em tantas delas, tais pensamentos inspiraram processos de independência política e econômica, alguns mais revolucionários que outros. E nestes contextos, as lutas travadas entre uma burguesia nacional em ascensão contra os representantes coloniais e na direção de um processo “civilizatório”, desenvolvimentista e modernizador, carregavam, entre suas bandeiras, a certeza de que a educação seria passo decisivo para a transformação percebida como necessária.

Importantes expoentes deste pensamento na América Latina foram Domingos F. Sarmiento e José Pedro Varela. Sarmiento foi um liberal romântico comprometido com a construção do Estado nacional argentino, seu país natal. Seu projeto de civilização centrava-se na ideia da centralização política nas cidades, aliada à força militar dos valentes e caudilhos gaúchos, e à adoção da herança cultural anglo-saxã, que deveria ser incorporada através da educação escolar e do incentivo à imigração de norte-americanos. Depois de algumas viagens para o reconhecimento dos sistemas educacionais americanos e europeus, Sarmiento chega a presidente da Argentina, quando amplia o número de escolas e bibliotecas públicas. Mais adiante, em 1882, Sarmiento participa da idealização do *Congreso Pedagógico Internacional Americano*, que culminou na importante decisão política de que a universalização do ensino primário, aliado a um ensino secundário e superior de acesso mais restrito a uma pequena parcela da elite econômica e política, seriam passo importante para formar a mão de obra necessária para o processo “civilizatório” de que necessitava o país (WEIMBERG, 1977).

A influência do argentino Domingos Sarmiento teve reflexos em diversos outros países da América Latina, como no Uruguai, através de José Pedro Varela, e mais tarde também no Brasil. O trecho de um texto de Varela, transcrito abaixo, é ilustrativo do pensamento da época:

Não precisamos de populações excessivas; o que precisamos é de populações ilustradas. O dia em que nossos gaúchos souberem ler e escrever, souberem pensar, novas convulsões políticas desaparecerão, quiçá. É por meio da educação do povo que chegaremos à paz, ao progresso e à extinção dos gaúchos. Então, o habitante da campanha a quem embrutece hoje e a ociosidade, dignificado pelo trabalho, converteria seu cavalo, hoje elemento de selvageria, no elemento de progresso, e traria com ele o sulco que há de fazer produtiva a terra que permanece até hoje estéril, e as imensas riquezas nacionais, movidas pelo braço do povo trabalhador e ilustrado, formariam a imensa pirâmide do progresso material. A ilustração do povo é a verdadeira locomotiva do progresso (VARELA, apud DIANA, 2014)

No Brasil, a expansão do ensino tomou vulto apenas após a crise de 1929, quando do impulso ao processo de industrialização como caminho para a substituição das importações, e teve importantes desenvolvimentos até o período da Ditadura Militar, quando é instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (1961). Neste período, marcado pela ideologia do desenvolvimentismo e pelo aumento da industrialização e da urbanização, era importante uma educação que constituísse uma mão-de-obra capacitada para assumir as novas funções requeridas pela indústria e pelo setor de serviços em expansão (BEISIEGEL, 1986).



Para examinar

Assista ao documentário *Majoria Absoluta*, produzido no ano de 1964, por Leon Hirszman. Através dele vamos reconhecer um pouco do quadro educacional no Brasil até o período e, então, iniciar o debate do nosso próximo tópico.

<https://www.youtube.com/watch?v=8SU6VkZYsRE>

1.2 A escola como espaço de dominação e reprodução social da desigualdade

Se na passagem do século XIX para o XX sustentava-se uma noção bastante positiva sobre as potencialidades da educação no sentido da promoção do desenvolvimento econômico e social, individual e coletivo, o contexto que se desenha durante o século XX evidencia que “considerada de forma isolada, a educação não é uma garantia de progresso material, nem de uma ordem político-democrático-liberal” (TEDESCO, 1989, p. 15).

Na primeira metade do século, assistimos às mais sangrentas Guerras Mundiais, ao aparecimento do fascismo e do nazismo, que em si questionaram o caráter “civilizado” das sociedades modernas e abriram espaço para uma pluralidade de concepções políticas e modelos econômicos (a Guerra Fria). Mais adiante, na segunda metade do século, temos um período de intenso desenvolvimento econômico (com o fordismo e o impulso à industrialização) seguido de uma crise econômica de proporções planetárias na década de 70. As reconfigurações que esta crise suscitou, como o desenvolvimento de um modelo de acumulação flexível, foram marcadas por retrocessos importantes tanto do ponto de vista da organização do trabalho – com o aumento da precarização e da flexibilidade – como da organização da vida política – com o avanço do liberalismo (HARVEY, 1993). As crises econômicas passam a repetir-se em intervalos cada vez mais estreitos, o desemprego e o sub-emprego alcançam também a Europa e os efeitos da pobreza e da desigualdade social adquirem expressão mundial, tal como a expansão do capitalismo.

Neste período, foram recuperadas importantes teorias que, desde o século XVIII apontavam para, ao menos, duas importantes tarefas cumpridas pela educação no sentido da reprodução da ordem dominante e da perpetuação da desigualdade: a) a reprodução de uma ideologia burguesa; b) a reprodução das relações de produção econômica. Estas ideias têm um sentido que se aproxima daquelas expostas anteriormente, que remetem à função de garantia de “ordem social” e de propulsora do desenvolvimento econômico (tal com Durkheim e Sarmiento), mas, diferente daquelas, sustenta uma postura crítica diante de tais papéis, observando tais processos como mecanismos de reprodução do poder e da dominação.

Inspiração importante para esta corrente de pensamento crítico foi a teoria marxista. Parte da compreensão que se atribui a Marx a respeito da instituição escolar é tributária de sua concepção de Estado. Contrapondo-se aos contratualistas* e também à noção de direito positivo* que marca a concepção hegeliana, e observando, sobretudo, o papel histórico que o Estado passa a cumprir sob o capitalismo (a partir de seu método do materialismo histórico) a partir dos acontecimentos da Alemanha do século XIX,

Marx enfatiza o papel que cumpre o Estado burguês no sentido de assegurar os interesses desta classe dominante. Se o Estado, para Marx, mesmo sob o feudalismo, já cumpria esse papel fundamental, sob o capitalismo e o estabelecimento do Estado burguês, com sua pedra fundamental estabelecida a partir da *Declaração dos Direitos do Homem*, o homem abstrato é associado ao burguês capitalista (proprietário privado e empreendedor) e é este, então, o mais importante cidadão de direitos.



Glossário

1. Contratualismo: corrente do pensamento que tem origem na Grécia antiga, mas que adquire expressão política, sobretudo no pensamento liberal moderno. Associa a origem do Estado à ideia do estabelecimento de um contrato social entre homens que viviam em estado de natureza, fossem eles sociedades em conflitos – como em Hobbes – ou sociedades de homens pacíficos – como para Locke e Rousseau. O Estado que se funda neste contexto é aquele conhecido por Estado de direito, que tem a função, sobretudo, de garantir direitos naturais inalienáveis.

2. Direito Positivo hegeliano: Para Hegel o Estado marca a passagem do reino da necessidade (satisfação egoísta das necessidades) para a reino da liberdade (regida pela universalidade e racionalidade). O Estado, ou a burocracia estatal, teria a capacidade de estabelecer direitos sobre a base da racionalidade e da universalização.

Para Marx, a escola, enquanto instituição ora vinculada ao Estado, ora ao capital, teria a função de assegurar os interesses da classe dominante, garantindo mão-de-obra qualificada ao nível necessário e mantendo as massas sob controle ideológico, ocultando uma parte importante da explicação da realidade (a realidade da exploração, da violência praticada ao longo da história e da acumulação). Marx não tem escritos específicos sobre a educação*, mas tal como outros autores do período, percebia o importante papel socializador, para a reprodução da dominação e também para a transformação social (como veremos adiante). Em alguns momentos chegou a sugerir que o Estado assumisse apenas a responsabilidade de prover materialmente as condições de reprodução da escola, enquanto o papel fundamental da gestão escolar e da definição dos conteúdos escolares estivesse nas mãos dos trabalhadores:

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento dessas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. (MARX, s/d, 223, apud SAVIANI, 2011, p. 9)



Saiba mais

As reflexões de Marx e Engels sobre educação podem ser encontradas, principalmente, nas seguintes obras: Manifesto do Partido Comunista (1848); Ideologia Alemã (1845-46); Instruções aos Delegados para o I Congresso da Internacional dos Trabalhadores (1866); O capital, volume 1 (1867); Crítica ao Programa de Gotha (1875).

Marx, como veremos adiante, percebia nas contradições inerentes à escola, enquanto parte da sociedade, brechas de transformação social. Todavia, sua crítica à escola burguesa, enquanto espaço de dominação, enraizou-se em interpretações marcadas por uma perspectiva bastante fatalista. É o caso do marxismo estruturalista de Louis Althusser. Nas obras *Sobre a Reprodução* (1999) e *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1987), ele descreve as diversas instituições especializadas controladas pelo Estado como parte de seu instrumental de sustentação ideológica: a religião, a família, o direito, o sistema político, o sindicato, a cultura, a informação... e a escola. Em cada uma destas instituições a Ideologia do Estado é realizada, introjetada, embora cumpram funções materiais diferentes que, todavia, servem de suporte ao sistema como um todo.

Para Althusser, o *aparelho ideológico escolar (AIE)* – que deve ser entendido como o sistema formado pelas instituições e organizações escolares, públicas e privadas, e não como uma escola particular – ocupa lugar central em função de seu importante papel socializador e de reprodução de relações de produção baseadas na exploração. Na escola, os sujeitos são interpelados pela ideologia dominante e passam a compreender a si e à sociedade a partir dela, constituindo-se em “maus sujeitos”, isso tanto quando nos referimos aos professores quanto aos alunos. Ocorre um processo de naturalização da divisão do trabalho tal como posta sob o capitalismo. O autor admite a existência de *ideologias subordinadas* (muitas vezes opondo-se à ideologia dominante) operando no interior da escola, o que pode gerar um terreno fértil ao soerguimento da luta de classes. Mas, para ele, o espaço para essa luta no interior da escola é bastante limitado: a luta de classes nasce fora da escola e é lá, sobretudo, que deve ser travada.

Outra corrente de pensamento da sociologia clássica que atravessa a temática da educação é aquela influenciada por Max Weber. Este autor entende a modernização como um processo de progressiva racionalização do Estado, do pensamento e da organização da vida material. O Estado é aquele que toma para si o monopólio do uso legítimo da força física. Esse processo de legitimação acontece, sobretudo, em função da atuação de diferentes formas de dominação, entendida como a possibilidade de as pessoas obedecerem às ordens que lhe são dadas. A educação, para Weber, cumpre importante papel nesse processo de legitimação, e são também mecanismos de dominação via socialização. Haveria, assim, 3 tipos de pedagogias: a educação carismática (relacionada à dominação carismática), que tem o papel de *despertar o carisma*, qualidades mágicas próprias dos líderes; a educação tradicional (relacionada à forma de dominação tradicional), que prepara o homem culto dentro dos ideais de seu estamento; a educação racional-burocrática (relacionada à dominação burocrática), que tem o papel de transmitir o conhecimento especializado, preparando o homem para os trabalhos práticos da burocracia do Estado e das empresas. Estas diferentes pedagogias são geradoras da estratificação social e da desigualdade, e a educação, assim, não é apenas um meio de adquirir uma formação profissional, mas é também um meio de ascender socialmente e de obter prestígio social (VIANA, 2004; WEBER, 1971).

E vamos concluindo essa breve digressão sobre as teorias acerca do papel social da educação mencionando o trabalho de um sociólogo contemporâneo de importante projeção, tanto no campo da Sociologia, como no campo da Pedagogia, Pierre Bourdieu. Sua *teoria da ação social* tem influências dos diferentes clássicos da Sociologia: da teoria da práxis, de Marx; da noção de esferas relativamente autônomas, de Weber; da sociedade como um fato social, de Durkheim. Em seu escrito mais conhecido sobre o tema, intitulado *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu defende duas ideias centrais: por um lado, aponta para o papel importante do *capital cultural** na determinação de diferentes pontos de partida entre os alunos, o que implica que eles estejam sempre desigualmente posicionados tanto em relação às exigências da instituição escolar, como do mercado; por outro lado, mostra que a escola não tem o papel de colocar em condições de igualdade estes sujeitos com trajetórias sociais distintas, mas que, ao contrário, termina por reforçar sua condição desigual através de rotinas hierarquizantes – como a divisão de turmas em nível de rendimento escolar (5ªA, 5ªB, 5ªC, 5ªD...), os testes e exames de rendimento, a reprodução de relações autoritárias, etc... – que são estabelecidas

tendo como parâmetro os gostos, os valores e as necessidades das classes dominantes (BOURDIEU, 1992). Cláudio e Maria Alice Nogueira falam da importância dos escritos sobre educação de Bourdieu, no sentido de oferecer explicação fecunda para a falência do otimismo funcionalista:

Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).



Glossário

Capital cultural. Para Bourdieu, a noção remete aos elementos de cultura que são responsáveis por criar hierarquias e desigualdades. O capital cultural pode ter a forma incorporada (assimilação da cultura), objetivada (objetos culturais) ou institucionalizada (nas instituições de transmissão da cultura, como a escola). **Ser culto, possuir cultura ou frequentar lugares de cultura** e estar bem localizado no interior deles é parte importante do processo de estratificação social.

As perspectivas críticas aqui esboçadas cumprem o importante papel de despertar, em nossas práticas e em nossas reflexões sobre a educação, um estado de alerta constante para as tendências opressoras e reprodutoras da desigualdade, que podem materializar-se através de nossa ação prática no cotidiano da escola, ou nas organizações e instituições responsáveis por criar leis e administrar a organização escolar. Mas, perguntamo-nos, na expressão de uso corrente, “está tudo dominado”? Só há espaço para a justiça social e a transformação social fora do espaço da escola? É sobre isso que falaremos neste último tópico.



Para examinar

O clip *The Wall* (1979), da banda britânica de rock Pink Floyd, que lançou o álbum com o mesmo título, é um retrato desta concepção de educação enquanto reprodução e controle. Assista ao vídeo e o relacione as imagens às concepções apresentadas nesse tópico e à realidade das escolas nos tempos atuais.

<https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>

1.3 A escola como espaço de transformação social

As formulações apresentadas no tópico anterior apresentam um limite que tem sido constantemente apontado no interior deste debate: são formulações rígidas, umas mais do que as outras. Tantas vezes, ignoram pelo menos dois fatos relevantes: a) as contradições, conflitos ou a possibilidade da convivência de interesses e concepções diferentes no interior da escola; b) o fato de que a escola não cumpre com

eficácia seu papel reprodutor, haja vista os recorrentes debates acerca da *crise da escola* e de suas funções sociais (TEDESCO, 1989, p. 16-17).

Entretanto, há que ponderar se essa “rigidez” é uma característica das teorias em si, ou das diferentes interpretações que se constrói acerca daquelas teorias. E, para isso, teríamos que realizar um estudo aprofundado de cada uma delas. O que sabemos, de todo modo, é que alguns dos autores mencionados na seção anterior abrem brechas, mais estreitas ou mais alargadas, para as possibilidades de transformação social, a partir da escola, tal como a conhecemos hoje, bem como para a construção de espaços e formas alternativas de ação educativa. Remeter-nos-emos brevemente, ao caso da teoria marxista e bourdiesiana, para depois mostrar como alguns pensadores do campo da Pedagogia, como Demerval Saviani e Paulo Freire, reinterpretam e dão corpo a estas ponderações.

Para Karl Marx, como é largamente reconhecido, a dialética do trabalho aponta para uma dupla função que se realiza através dele: de produção material e de produção da subjetividade humana. Enquanto transforma a natureza, o homem transforma também a si mesmo, seu modo de pensar e de se reproduzir. Aplicado à interpretação da divisão social do trabalho *sob o capitalismo*, esse pressuposto permite a compreensão dos mecanismos de constituição de uma forma de *consciência humana alienada, estranhada, assujeitada*. Esclareçamos resumidamente esse mecanismo. A divisão do trabalho sob o capitalismo é estabelecida, num primeiro momento, entre uma classe detentora dos meios de produção (burguesia) e outra classe que, expropriada, possui como única mercadoria a ser vendida para a garantia de sua reprodução material, sua própria força de trabalho (o proletariado). Sob a base desta divisão, estabelece-se a divisão entre a classe responsável por pensar o processo produtivo, suas metas e mecanismos (burguesia e classe média ascendente) e outra classe que, responsável tão somente em empregar sua força física ou sua potencialidade lógico-racional, realiza um trabalho estranhado e alienante. O estranhamento pode ser entendido como uma desconexão em 3 níveis: em relação a si mesmo e a sua força ativa; em relação à natureza, ao mundo dos objetivos sensíveis; e em relação aos outros homens (ao ser genérico) e à relação que se estabelece entre os homens através do processo produtivo.



Saiba mais

Para aprofundar o debate sobre os conceitos de estranhamento e alienação, ler: LUCKACS, George. Para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2012.

O único modo de superar a condição de alienação, produzida pelo trabalho sob o capitalismo, rumo à emancipação humana é através da *práxis revolucionária*, que se sustenta no reconhecimento das bases de reprodução do capitalismo (a exploração) que, então, leva ao processo de desalienação. Na obra *Teses sobre Feuerbach* (1845), Karl Marx se contrapõe a um materialismo estreito, que percebe o homem como determinado pelas circunstâncias sociais. Para ele, ao contrário, apenas uma mudança na consciência humana poderá levar a uma transformação das circunstâncias. Por outro lado, a sociedade, enquanto cenário da luta de classes que mobiliza as transformações sociais, é também um espaço denso de contradições, definidas em função da convivência entre interesses e necessidades diferentes e antagônicos. A partir destas considerações, diversos autores de orientação marxista defendem, então, a escola como um espaço que não pode ser definido tão somente como espaço de garantia do poder das classes dominantes, mas também com um espaço de lutas e de contradições. E estabelecem princípios através do qual essa brecha para a transformação social pode ser ocupada.

Vejamos, no mesmo sentido, que apesar da tendência apontada no pensamento de Pierre Bourdieu para a escola como espaço de reprodução social da dominação através da violência simbólica*, há também espaço para a mobilidade social e para a transformação. Se a *ação pedagógica*, por um lado,

tem o papel de selecionar e legitimar a cultura dominante através da imposição dissimulada na forma de naturalização, construindo o *habitus** dos sujeitos, os *emissores pedagógicos* podem, de outro modo, utilizar de sua *autoridade pedagógica* para despertar nos alunos o processo de revelação das formas simbólicas de violência, responsáveis pela reprodução das desigualdades, desnaturalizando-a, desmistificando-a, desessencializando-a. Aproxima-se, assim, do caminho de emancipação, sugerido também pela teoria marxista.

No campo da Pedagogia, há dois autores que, por caminhos diferentes, sugerem também possibilidades de transformação social a partir da escola. Suas obras esboçam uma compreensão da educação que busca superar aqueles rígidos limites das teorias conhecidas por reprodutivistas. Paulo Freire, em *Educação como prática da liberdade*, publicada ainda durante o regime militar (1976), defendia a necessidade de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, que possibilitasse uma transividade crítica marcada pela profundidade no tratamento dos problemas sociais. Esta forma de educação seria o caminho para alcançar a matriz verdadeira da democracia. Mais tarde, Demerval Saviani, em seu importante livro *Escola e democracia*, escrito no bojo das lutas em torno do projeto de redemocratização do país, apresenta extensas críticas às teorias sobre a educação que ele denomina de não-críticas (a Escola Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista) e crítico-reprodutivistas (sistema de ensino como violência simbólica, e a escola como aparelho ideológico do Estado) para defender uma *pedagogia revolucionária*, que “consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (p. 59). A um só tempo realista e utópica, a pedagogia revolucionária apoia-se no reconhecimento das condições de reprodução social e, a partir daí, pode alcançar um processo mais amplo de recomposição da hegemonia através, por exemplo, da mobilização dos meios de comunicação de massa e das tecnologias de ensino (p. 62). Tais tecnologias realizam a tarefa primordial de socializar o conhecimento e envolver os grupos explorados e subalternizados no processo de sua construção e reconstrução.

Estes pensadores, orientados por uma postura sociocrítica, têm sido inspiração para as diretrizes educacionais nacionais, que reclamam atenção aos princípios da democratização e da vinculação do saber à realidade social que envolve a comunidade escolar, como reconheceremos mais adiante no debate sobre a gestão democrático-participativa.



Resumo do tema

Nesta unidade, reconhecemos diferentes discursos sobre a função social da escola, e observamos que tais discursos sustentaram diferentes projetos políticos para o país, em diferentes momentos históricos e que, todavia, ainda circulam pelas correntes de pensamento na atualidade.



Informações sobre a próxima aula

A seguir, discutiremos o caráter das mais recentes mudanças societárias, que, ao aprofundar a reprodução das desigualdades, conduzem à necessidade de elaboração de políticas sociais que busquem conter o descontentamento social e responder à necessidade de reconhecimento e inclusão social de diversos sujeitos excluídos e subalternizados.

2

Unidade:

A ESCOLA EM TEMPO DE
MUDANÇAS

Metas de aula

Nessa unidade focaremos na apresentação de mudanças no sistema produtivo que perpassaram a história das sociedades contemporâneas. Nosso intuito é apontar aspectos que elucidarão os princípios que norteiam as concepções de Projeto Pedagógico e Gestão do trabalho escolar. O aluno terá contato com as mudanças mais recentes na economia e nos processos produtivos para entender seus impactos no contexto político e social. Posteriormente, lançaremos luz a um debate que compreende as transformações na escola a partir da incorporação das diferenças, direitos humanos, educação ambiental, do campo, quilombola, entre outras, no contexto brasileiro.

2.1 Mudanças na produção econômica e seus impactos sociais, culturais e políticos: para pensar a educação.

A primeira Revolução Industrial se deu a partir da Europa, começando em meados do século XVIII até o começo do século XIX, produzindo um tipo de modernização centrado na indústria. Isso gerou uma profunda transformação nas experiências dos sujeitos, inaugurando, assim, a fase do capitalismo industrial que substituiu o capitalismo mercantil. Em outras palavras, a industrialização foi a propulsora econômica de mudanças que atingiram todas as dimensões da vida de boa parte das sociedades. Segundo Landes (1994, p. 11), elas se deram “no modo de produção e de governo, na ordem social e institucional, no corpo de conhecimentos e nas atitudes e valores”. Entretanto, essas alterações advindas com velocidade produziram também marginalização e desigualdade, afetando muitas pessoas que tiveram seus meios tradicionais de subsistência destruídos. A população do campo, por exemplo, foi expropriada e, aos poucos, disciplinada para o mundo das fábricas.

Nesse contexto, para regular a vida econômica, social e cultural, foi instituído o Estado-Nação, que implicaria em definir o conceito de governo soberano, bem como sentidos de identidades nacionais. A instituição do Estado-nação provém do conceito de “Estado da Razão” do Iluminismo, diferente da “Razão de Estado” dos séculos XVI e XVII. A razão se tornou elemento constituinte da dinâmica dos países no momento de Revolução Industrial, especialmente por que permitiria uma administração dos povos e ideia de pertencer a determinada cultura, língua e história. Assim, a cidadania teria como base a nação, tornando-se, juntamente com a identidade nacional, valores que consolidavam o projeto moderno de sociedade, construído e conduzido pelo Estado. Nessa nova configuração, tanto a família quanto a Igreja deveriam se juntar aos esforços do Estado rumo à modernidade, ou ao menos não atuar como obstáculo.

O Estado passa, então, a assumir a educação, antes relegada exclusivamente à Igreja ou às famílias, garantindo assim uma padronização de valores, de modo a proporcionar uma coesão social que viabilizasse o projeto de modernização. Nesse momento, houve a iniciativa de criar um sistema educacional articulado em três níveis – primário, secundário e superior, correspondente às idades das pessoas e, sobretudo, à posição que cada setor social ocuparia na ordem instaurada pela Revolução Industrial.

A Segunda Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do século XIX e estendida até meados do século XX trouxe o desenvolvimento científico e tecnológico. Se na Primeira Revolução, o trabalho manual havia sido “modernizado” pela máquina (a vapor e à energia elétrica), na Segunda Revolução, essa modernização é levada por meio da organização científica do trabalho, da microeletrônica, microbiologia e novas fontes energéticas. Os efeitos dessa revolução auxiliaram nas transformações do capitalismo do século XX. As barreiras apresentadas no período entre-guerras (1918-1930) para a disseminação do fordismo, tais como a resistência dos trabalhadores e a crise de 1929, especificamente nos Estados Unidos da América, exigiram modos de intervenção do Estado, como esforço de recompor o equilíbrio dos Estados-nação, o trabalho organizado e o grande capital. Foi implantado, desse modo, um novo regime de trabalho fordista aliado ao Keynesianismo.

Baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, o keynesianismo defendia a ação do estado na economia com o objetivo de atingir o pleno emprego. Entre suas principais características destacam-se a defesa da intervenção estatal na economia, principalmente em áreas onde a iniciativa privada não tem capacidade ou não deseja atuar, a defesa e garantia do pleno emprego e estímulo do Estado ao consumo. Esse modelo possibilitou o surgimento da administração científica, tornando-se um marco da racionalidade burocrática, opondo-se aos modelos de liberalismo econômico.

A partir da década de 1940 também se formou um mercado global de massa que absorveu as demandas de consumo de um novo capitalismo. No entanto, o consumo não atingia a toda a população de forma igualitária, ocasionando resistências representadas por grupos étnicos, raciais, de gênero, sexualidade, etc.

As tensões do sistema fordista-keynesiano resultaram em outra configuração capitalista. Conforme argumenta David Harvey (2004, p. 140), o século XX, precisamente em 1973, quando acontece a primeira recessão do pós-guerra, provocou um “conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, sobretudo, nas décadas de setenta e oitenta”. Nesse cenário, vai se configurando a passagem do modo de acumulação fordista para a acumulação flexível, definido por Harvey (ibid., p. 141), como:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

A acumulação flexível gerou, assim, uma nova reestruturação no mercado de trabalho, formando dois grandes grupos de trabalhadores. Ela trouxe um grupo numericamente reduzido, que usufrui de certa estabilidade, já que tem dedicação integral à organização capitalista e um outro grupo periférico, maior e subdividido entre trabalhadores de tempo integral, mas facilmente substituídos por apresentarem baixa qualificação. Além disso, também colaborou para a formação dos trabalhadores de tempo parcial ainda menos qualificados e alocados a trabalhos precários. Essa dinâmica aponta para o crescimento do grupo considerado periférico, aumentando a instabilidade no emprego. A terceirização dos empregos se acentua, distribuindo trabalhos para outras localidades, como ilustrado pela figura abaixo, que demonstra a existência de centros de atendimento de telemarketing em localizações periféricas.



Observou-se também uma diversificação das formas de produção, como constata Harvey (ibid., p. 150-151):

O mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional.

As transformações econômicas e produtivas resultaram em mudanças sociais de tal modo que o que foi considerado como Sociedades Industriais cedeu lugar a novas sociedades. No século XX houve um desenvolvimento tecnológico e científico muito grande que anunciaram, segundo David Athique (2013, p. 6) o surgimento do que viria a ser denominado de Sociedade da Informação. A sociedade da informação é caracterizada pela computação eletrônica que se iniciou na década de 1940 e desenvolveu-se no pós Segunda Guerra Mundial.

Nas décadas de 1950 e 1960, foram criados os *mainframes*, computadores de grande porte que ocupavam uma sala quase inteira e eram capazes de processar grande número de dados. Os *mainframes* demonstravam como a computação poderia resolver o problema de memorizar e gerir informações simultaneamente, no intuito de melhorar a eficiência da produção industrial. Nesse período, caracterizado pela Guerra Fria, a rivalidade entre Ocidente capitalista e Leste comunista era expressa também em suas

Livro Conteúdo

respectivas vontades de demonstrar supremacia tecnológica e econômica. O aperfeiçoamento da tecnologia de informação visava, portanto, transformar o processo produtivo industrial através da capacidade de programação para processar dados. A partir do final dos anos 1960, o processamento de informações através da computação se espalhou para além das aplicações militares, adentrando as universidades e corporações comerciais. Todo esse percurso, de acordo com Athique (2013, p. 9), pode ser caracterizado como substituição da Sociedade Industrial pela Sociedade da Informação.

A evolução da sociedade de informação, que é considerada também a sociedade do consumo, foi marcada pelo florescimento de uma série de produtos eletrônicos que, baseados no princípio da eficiência tecnológica, transformaram as esferas sociais, principalmente no que se refere aos meios de comunicação. A televisão é um exemplo de dispositivo que adentrou nas esferas domésticas e que se tornou o principal veículo de informação e entretenimento, principalmente para as classes populares. A era dos produtos eletrônicos também foi a era de solidificação da cultura de massa, por meio da música pop, novelas e anúncios publicitários de produtos domésticos.

No final do século XX, a partir dos anos 1980 e mais fortemente nos anos 1990 ocorre a introdução da internet, sinalizando uma nova ordem global. De acordo com Adrian Athique (2013) a expansão da Internet, ocorreu no que ele denomina de O período de globalização entre 1991 e 2007. Tal período corresponde ao final da Guerra Fria e colapso da União Soviética até o início da crise das hipotecas nos Estados Unidos que se espalhou pelo mundo. Esse processo já avançado em meados dos anos 2000 define o que Manuell Castells denomina de Sociedade em Rede, caracterizada pelo fluxo de informações, mercados e pessoas na qual a conectividade assume caráter central. Contudo, ao contrário de se dar de modo igualitário para todos os países, trata-se de um processo marcado pelo remanejamento das relações e instauração de novas desigualdades.

Percebe-se, portanto, que a trajetória ao redor das mudanças no sistema produtivo desde as revoluções industriais até a substituição de um sistema fordista pelo de acumulação flexível carrega consigo uma série de avanços tecnológicos que afetam a vida social e até mesmo as subjetividades. As transformações advindas da Revolução Industrial trouxeram a necessidade de compreender uma nova organização subjetiva, centrada no indivíduo, que havia emergido em decorrência dos novos espaços, modos de produção e vivência. Essa transformação foi acentuada pela transição do modo de vida feudal para as sociedades urbanas e capitalistas que se instauravam no século XIX, trazendo mudanças, como a invenção do serviço postal, a circulação dos jornais, etc.

Nicolaci-da-Costa (2002) verifica que a Revolução das tecnologias de informação e comunicação iniciadas em meados do século XX e solidificadas no século XXI também produziu uma série de transformações, principalmente pela possibilidade de promover a dissociação entre localidade e sociabilidade nas relações interpessoais. Se antes do desenvolvimento urbano as pessoas centravam suas vidas nas relações familiares e locais, é a partir dessas Revoluções que elas começam a ampliar suas relações. Como exemplo, o uso crescente da internet tem sido incorporado na vida das pessoas e também nas escolas, como visto pela imagem abaixo:



É possível observar que desde a Primeira Revolução Industrial são produzidos um conjunto de transformações que criaram um novo modelo de sociedade, baseado em um sistema produtivo automatizado e no desenvolvimento científico e tecnológico. Com relação à educação propriamente dita, LIBÂNEO (2015, p. 47) reflete acerca das mudanças sociais introduzidas pelas tecnologias de informação e comunicação:

Há, portanto, um papel insubstituível das escolas e dos professores de propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva e crítica em relação às condições de produção e de difusão do saber científico e da informação. A informação é necessária, mas por si só, ela não propicia o saber. A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas ela precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento que possibilita a filtragem e a crítica da informação, de modo que ela não exerça o domínio sobre a consciência e ação das pessoas.

Nesse cenário, as identidades sociais são reconfiguradas, particularmente a partir de meados do século XX. As identidades começam a ser pensadas a partir de suas particularidades, que vão além da tradição familiar, por exemplo. No que se refere à educação, o reflexo de todo esse processo culmina na necessidade de uma reflexão que leve em conta os sujeitos e o papel da escola como instituição social.

Segundo TEDESCO (1998, p. 26) o sistema escolar tradicional baseado nos níveis de educação primária, secundária e superior e ancorado na manutenção de hierarquias no universo escolar não mais se sustenta devido à “impossibilidade de manter a vigência dessas categorias”. Esses questionamentos são colocados por quê a difusão cada vez mais acentuada de informação tem retirado da escola o título de principal distribuidora de saber. A hierarquia também não se conserva por causa da possibilidade de acesso à educação por vários meios e pela emergência de debates relacionados à educação, que refletem sobre democracia e os sujeitos que dela fazem parte. Toda ideia de cidadania burguesa consolidada pelas Revoluções Industriais tensionadas pelos movimentos sociais do século XX e trazem à tona a necessidade de pensar sobre os rumos da educação.

A seguir, faremos uma reflexão que vai adentrar o debate sobre o impacto das discussões sobre educação, identidades e, sobretudo, que explicita como a escola tem incorporado a necessidade de ampliar sua ação no sentido de colaborar, efetivamente, para a democracia. Veremos o debate sobre como a escola pode tornar-se um espaço de transformação social e de democratização que se impõe como necessidade. Essa necessidade se articula ao crescimento das desigualdades sociais instauradas pelo sistema produtivo, assim como a emergência de debates que pensam sobre identidades que estão à margem da sociedade, particularmente, quando se leva em conta as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia e sujeitos que vivem nos campos.



Anotações

A partir das reflexões deste texto, tente relacionar as mudanças que você vem observando na sociedade mais recentemente com as transformações nos meios de produção. E os efeitos de tais mudanças para o ambiente escolar.

2.2 Educação, diferenças e direitos humanos

Vamos, então, pensar as diferenças. O debate sobre as diferenças se acirra pela verificação de que o sistema produtivo promove desigualdades. Essas desigualdades se colocam principalmente com relação aos sujeitos que são considerados como diferentes de uma ordem hegemônica, seja por não serem incluídos nesse modelo de sociedade, seja por terem sido historicamente associados fora do que é tido como normal e regra. Nesse item será realizada uma breve contextualização do surgimento da demanda

de refletir sobre as diferenças no pensamento social, para posteriormente apresentar as políticas públicas recentes que buscam equacionar o tratamento das diferenças e o respeito aos direitos humanos na educação, em especial no Brasil.



2.2.1 Breve contextualização sobre o debate em torno das diferenças e educação

Como já mencionado anteriormente, os movimentos sociais do século XX, especialmente durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 colocaram em xeque as noções de cidadania burguesa instaurada durante as Revoluções Industriais. O consumo e a cultura de massas nas sociedades Ocidentais europeias e nos Estados Unidos da América não abrangiam demandas de sujeitos que não se enquadravam na ideia de um sujeito único e universal, de classes médias, heterossexual e branco. A inserção das mulheres no mercado de trabalho e nas universidades se acentuava nesse período, ainda que mantivesse desigualdades com relação aos homens. Os movimentos de *contracultura, passando pela *cultura hippie, pelas reivindicações feministas e pela inovação na indústria farmacêutica com a criação da pílula anticoncepcional, trouxeram consigo novos padrões de sexualidade. Ao passo que, para gerações anteriores, a sexualidade era fortemente associada à procriação e ao casamento, a demanda por uma sexualidade feminina prazerosa era criada e, além disso, era determinada pelo controle das próprias mulheres do seu prazer. Movimento feminista, movimento negro e ecológico, assim como lutas por direitos civis de grupos homossexuais indicavam a necessidade de pensar como o sistema produtivo opera as desigualdades de modo seletivo, apontando para sujeitos relegados à invisibilidade social, assim como sobre os efeitos da economia no meio ambiente.



Glossário

***Contracultura** foi um movimento que teve seu auge na **década de 1960**, mobilizando e contestando a sociedade de consumo norte-americana e teve na cultura hippie seu principal expoente.

***Cultura hippie** foi um comportamento coletivo de contracultura dos anos 60. Uma das frases associadas a este movimento foi a célebre máxima “paz e amor”. As questões ambientais, a prática de nudismo e a emancipação sexual eram ideias respeitadas recorrentemente por estas comunidades. Os sujeitos que aderiam essa cultura adotavam um modo de vida comunitário, tendendo a um estilo de vida nômade e à vida em comunhão com a natureza. Negavam o nacionalismo e a Guerra do Vietnã, bem como todas as guerras. Apreciavam aspectos de religiões orientais como o budismo e o hinduísmo e das religiões das culturas nativas norte-americanas. Estavam em desacordo com valores tradicionais da classe média americana e das economias capitalistas.

Na academia, tornava-se de suma importância reflexões sobre esse contexto, sobretudo as que perpassavam questões de gênero, já que as mulheres e os homens não eram mais os mesmos que os das gerações anteriores. O que define ser mulher ou homem, o que é masculino e feminino tornou-se radicalmente questionado e aberto a contestação. Entretanto, tais reflexões ficavam ainda marcadas pelos pressupostos de que a heterossexualidade era um grande princípio.

A década de 1980 sinalizava o surgimento da aids e, com ela, pessoas que se relacionavam sexual e afetivamente com outras do mesmo sexo eram consideradas propícias a desenvolverem a doença. Somado a isto, a suposta abrangência dos estudos e movimentos feministas era colocada em xeque por linhas de atuação e pensamento que iam além de seu caráter marcadamente branco, europeu e de classes médias. Estas questões começaram a circular nas reflexões acadêmicas e promovem uma reelaboração teórica do feminismo junto aos estudos gays e lésbicos. Surge a necessidade de pensar sobre gênero de modo articulado a dimensões de classe social, raça/etnia, geração, sexualidade, entre outros eixos de análise.

Piscitelli (2008) revela que as leituras críticas sobre o conceito de gênero coincidem com reivindicações internas do movimento feminista referentes às diferenças de raça e classe, que foram pensadas por mulheres negras, de Terceiro Mundo e por feministas lésbicas. Essa proposta implica pensar em diferentes eixos e categorias que se articulam a gênero na formação das identidades do sujeito. É necessário um debate que reflita em termos de como as diferenças sociais são constituídas socialmente e como a partir delas são promovidas as desigualdades sociais.

No que tange à educação, especialmente no Brasil, a discussão sobre diferenças foi introduzida pela incorporação dos estudos advindos da Teoria Queer. Esta teoria emergiu nos Estados Unidos da América no final da década de 1980 e se contrapôs aos estudos sociológicos de minorias sexuais e de gênero. Queer em inglês é uma expressão com sinônimo de “estranho” e utilizada para designar sujeitos que não tem suas experiências definidas pela heterossexualidade ou por normas de gênero hegemônicas. Pautando-se pela constatação de Michel Foucault (2005) de que a sexualidade é uma construção histórica e social, a Teoria Queer estuda sexualidade a partir das relações de poder. Mais do que estudar os sujeitos comumente entendidos como minorias sexuais, analisa os processos sociais que os situam enquanto “anormais”, “abjetos” e, conseqüentemente, os normaliza e aloca a posições que estabelecem a heterossexualidade como parâmetro hegemônico que situa o que é normal e o que não é (Cf. Miskolci, 2009).

Com recepção significativa na área de educação, a Teoria Queer permitiu reflexões que atentassem para as diferenças no cenário brasileiro, tratando de analisar os processos de normalizações dos sujeitos que se dão no ambiente escolar. Especialmente se pautando em questões de gênero e sexualidade, essa vertente permite constatar como a escola produz e lida com as diferenças entre os sujeitos que fazem parte da educação. A escola abriga uma série de pessoas diferentes entre si no que diz respeito a gênero, sexualidade, culturas, raça/etnia. Essas diferenças, antes de serem tratadas como naturais, estão inseridas em contextos sociais que muitas vezes promovem desigualdades. As práticas de *bullying* são as mais comuns quando se fala do modo como as diferenças são vistas e tratadas no espaço escolar. É na escola que os conflitos resultantes dos comportamentos, valores e modos de vida tidos como diferentes tornam-se mais evidentes até pela tradição de que a instituição deveria ensinar valores universais. Por trás da ideia de conteúdos universais se esconde e silencia outras identidades e histórias, como por exemplo, a história e cultura dos povos africanos no Brasil.

Guacira Lopes Louro (1995, p. 64) é referência importante nesse aspecto, constatando que “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”. Entretanto, a escola constrói essas diferenças de modo desigual, silenciando identidades, subjetividades, corporalidades e afetos que desafiem padrões hegemônicos de gênero e sexualidade e se articulam às questões de classe social e raça/etnia. Em outras palavras, “a escola ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fos-

Livro Conteúdo

sem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos” (MISKOLCI, 2010. p.81). Como exemplo, podemos ilustrar pela figura abaixo uma situação muito comum que ocorre na escola, e que perpetua estereótipos de gênero que geram exclusões.



Nesse sentido, a contribuição da Teoria Queer para pensar educação é importante, pois esta, como afirma Louro (2004: 47) “[...] permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

Destaca-se, a partir desse referencial, uma importante necessidade de se refletir sobre as diferentes experiências que perpassavam os universos da educação, tanto no que se refere ao ambiente escolar, quanto do currículo em si. Todo esse contexto de produção acadêmica de estudos sobre as diferenças, somado a estudos que se referem mais particularmente às questões étnico-raciais no Brasil, contribuem para configurar uma agenda política que lance luz às diferenças e desigualdades. Os efeitos disso têm sido a contribuição para um debate mais amplo que possa incorporar a questão dos direitos humanos também na educação.

2.2.2 Gênero e sexualidade: políticas públicas para educação

No Brasil, desde os anos 2000, com o governo Lula, têm ocorrido iniciativas de políticas públicas que procuram abordar a questão das diferenças na escola, com vistas a diminuir o preconceito e formas de violência física e simbólica que tenham por base as diferenças sociais. Foram verificados também como pessoas marcadas por sua diferença evadiam-se da escola ou eram muitas vezes excluídas da socialização promovida nesse espaço. Assim, medidas de inclusão dessas pessoas na escola afim de garantir seu acesso à educação e, por meio dela, ao mercado de trabalho, assim como formas de capacitação da equipe escolar para lidar com os preconceitos e desigualdades têm sido fomentadas. Foram criadas várias secretarias especiais, entre elas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). A presença desses grupos no próprio governo aliada às pressões advindas das Conferências Nacionais e da negociação de agendas políticas resultaram na criação de novas responsabilidades governamentais e de tentativas de “introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual”, referência no campo do currículo; da formação docente; e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

No âmbito específico do Ministério da Educação, instituíram-se a Secretaria de Inclusão Educacional (Secie) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea). E, com a fusão destas se-

cretarias, em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi). Esta fusão foi uma tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação. Vianna (2012, p.135) constata que

Enfim, ainda que sob forte tensão, são assumidas, no plano federal, diferentes demandas para a constituição de políticas públicas voltadas à diversidade, apresentadas principalmente pelos movimentos sociais. O fato de as Organizações Não Governamentais receberem mais incentivos para a produção de pesquisas voltadas para a diversidade sexual e para as desigualdades de gênero, também foi um marco no primeiro mandato do presidente Lula. Amplia-se a adoção de mecanismos de participação de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços organizados, para mobilizar atores e temas considerados relevantes para o desenvolvimento de políticas para a inclusão e a diversidade. Reúnem-se, assim, gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e dos segmentos diretamente interessados no avanço dessa agenda.

É pelo Secadi que são conduzidas as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação, advindas de outros programas de governo mais gerais. Entre tais programas estão a organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004, e de sua segunda versão, em 2008, ambos antecedidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007) e do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), precedido pelo Plano Plurianual (PPA 2004-2007). O primeiro PNPM (2004) tinha entre seus objetivos a educação inclusiva e não sexista, visando a promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas. O Plano Plurianual (PPA 2004-2007), lançado em 2004, definia o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Na tentativa de firmar esse compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) acolheu demandas do movimento LGBTT apresentadas em encontros nacionais e lançou o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), de combate à violência física, verbal e simbólica, sofrida por pessoas LGBTT. Esse Programa traz um capítulo dedicado à educação, com o objetivo de promover valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual. A implementação dessas políticas de inclusão é coordenada pela Secadi, na perspectiva de educação para a diversidade, que entre suas atividades busca fomentar cursos de aperfeiçoamento de docentes que lidam com as temáticas das diferenças de gênero, sexualidade, raça/etnia. Exemplo disso são os cursos dirigidos a docentes de educação básica como o GDE – Gênero e Diversidade na Escola que procuram capacitar docentes e gestores escolares na abordagem das diferenças de gênero e sexualidade, assim como capacitação que permite o cumprimento de leis que implementam e regularizam a educação que abrange mudanças em currículos e práticas docentes como as que se referem à educação ambiental, do campo, indígena e quilombola.

No portal do MEC – Ministério de Educação e Cultura, a Secad, recentemente incorporando princípios de inclusão social é assim definida:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais¹.

Ainda entre as políticas públicas que visam tratar as diferenças sexuais no âmbito de sua inclusão, vale mencionar a mudança recente que, a partir da resolução do Conselho Nacional de Combate à Dis-

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em 04/jun./2015.

criminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), órgão vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, permite aos travestis e aos transgêneros escolherem, nas escolas e universidades, qual banheiro querem usar. Essas pessoas poderão ainda ter o nome social com o qual se identificam inserido em todos os processos administrativos da vida escolar, como matrícula, boletins, registro de frequência, provas e até concursos públicos.

2.2.3 Direitos Humanos e Educação

A garantia e reconhecimento dos direitos humanos ocorreram em um processo histórico, social e cultural após a Segunda Guerra Mundial. Em 10 de dezembro de 1948 foi proclamada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos como resposta aos acontecimentos ocorridos na referida Guerra. Composta por trinta artigos, a Declaração dos Direitos Humanos se encarrega de trazer em seu texto o princípio de que as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Enquanto seres racionais e conscientes devem comportar-se fraternalmente uns com os outros. O reconhecimento da dignidade é fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. No que tange ao contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos conceitua direitos humanos da seguinte forma:

Direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural. (BRASIL, 2003, p. 10).

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que foi durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) que os direitos humanos começaram a ser requeridos pelos movimentos da sociedade civil. Já em 1985, o movimento pelas “Diretas Já” trouxe a possibilidade das eleições diretas para presidente da República e assim, a instauração de um regime político democrático. Logo após a Constituição de 1988, no Brasil, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e em 1996 constituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/1996).

O ECA (Lei n. 8.069 de julho de 1990), em suas disposições preliminares, dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente. A criança é considerada assim até 12 anos incompletos e adolescente de 12 a 18 anos. Fica como tarefa da família, comunidade, sociedade e do poder público garantir os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar. Tais direitos também serão prioritários nas políticas públicas, de modo que nenhuma criança ou adolescente deve sofrer negligências, discriminação, exploração etc.

Entendendo que a educação é um direito, as lutas pela educação pública, gratuita, obrigatória e laica ganham espaço no contexto nacional. Observa-se, a partir do final da década de 1990, a expansão do ensino fundamental e a abertura para novas vagas no ensino médio; o Estado começa a focar na educação básica, influenciado pelas exigências das instituições financeiras internacionais, como FMI e Banco Mundial.

Além de ter avançado em termos de acesso ao ensino básico, a sociedade brasileira tem caminhado rumo a uma discussão mais ampla sobre direitos humanos na educação. Um diagnóstico sobre a situação de reconhecimento dos direitos humanos no Plano Nacional de Educação destaca que:

O quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política,

dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. (BRASIL, 2007, p. 22).

Apesar de estarem inscritas na legislação, as temáticas da igualdade e dignidade humana tornam-se imperativas nas práticas educativas, desde a promoção de um ambiente escolar que se habitue a promover tais valores, como de um currículo que promova a construção de saberes que lidam com as diferenças. Em um país cuja democracia ainda é jovem, com aproximadamente 30 anos, é preciso estabelecer medidas políticas de garantia dos direitos humanos e que, ao constatar a diversidade cultural brasileira, possam garantir o reconhecimento e inclusão de sujeitos que por um longo período histórico estiveram à margem na educação. Estas medidas de respeito e reconhecimento dos direitos humanos no debate escolar adquirem importância no que diz respeito a projetos que incorporem questões sobre violência, homofobia e formação para direitos humanos na escola, conforme os recentes projetos vinculados ao MEC descritos abaixo:

Projeto Escola que protege

A violência contra crianças e adolescentes se apresenta, na sociedade contemporânea, como uma das piores formas de desrespeito a seres humanos em processo de crescimento e desenvolvimento, com impactos em diversas dimensões da formação de crianças e adolescentes. Neste contexto se insere o *Projeto Escola que Protege*, como uma das estratégias da política pública de educação. O *Escola que Protege* fomenta a formação de profissionais da educação básica e incentiva a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento a todas as formas de violência contra crianças e adolescentes.

Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao sexismo e a homofobia

É inegável que o preconceito e a discriminação contra lésbicas, gays, travestis, transexuais e bissexuais é responsável por restringir-lhes até mesmo os mais básicos direitos de cidadania, além do direito à livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) tem fomentado, junto às instituições educacionais dos diferentes níveis de ensino, ações qualificadas visando à valorização e promoção da diversidade e de uma cultura de direitos humanos nos diversos espaços educativos. Nesse sentido, vem se comprometendo, desde 2004, com ações e metas estabelecidas pelo governo brasileiro por meio de instrumentos como o Programa Brasil sem Homofobia e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), recém publicado.

Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos (EDH), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) é concebida e definida pelos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e 2006, que se fundamentam nos documentos internacionais, em particular nas recomendações formuladas no Congresso de Viena (1993) e as propostas do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Portanto, o MEC, por meio da Secad, estimula e apoia ações de Instituições de Educação Superior que objetivem fortalecer ações, atividades e estruturar materiais educativos sobre educação em direitos humanos².

2 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=871&id=13901&option=com_content&view=article> . Acesso em 05/jun./2015.

2.2.4 Educação para as relações étnico-raciais e educação escolar indígena

No que se refere às diferenças étnico-raciais, as políticas públicas para educação brasileira tiveram significativos avanços para equacionar as desigualdades sociais que marcam a educação brasileira. O termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

A história do Brasil revela o quanto a população negra foi negligenciada no processo educacional, tanto no que se refere a seu acesso, quanto à incorporação de sua história e cultura nos currículos escolares. No universo acadêmico, as questões que perpassam racismo e combate ao preconceito na escola se tornaram objeto de investigação científica nos anos 1980, revelando o quanto a sociedade brasileira ainda se sustentava no mito da *democracia racial*. Tal ideia, difundida no século XX e ainda muito comum no ambiente escolar, pressupõe que o Brasil, por ser caracterizado por uma mistura de raças não é um país racista. Refutando essa hipótese, é possível constatar que em termos históricos, o Brasil revela o quanto a população negra foi alocada à posições sociais inferiores na hierarquia social, subalternizadas. Pensar dessa forma equivale a trazer o debate racial para sua contextualização social no Brasil. Isso significa tratar raça não como um conceito biológico a partir do qual é possível naturalizar os sujeitos, classificando-os a partir da cor de sua pele. Raça deve ser pensada em seu sentido sociológico, enquanto relação social que determina posições dos sujeitos.

Um conjunto de acontecimentos na agenda política internacional e nacional motivou a criação de políticas públicas que tocassem na questão étnico-racial no Brasil. Em Setembro de 2001 uma delegação brasileira foi a Durban, África do Sul, para participar da Conferência Mundial Contra o Racismo, fato que motivou a promulgação, em 2003, da Lei 10.639/03 que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Contudo, apenas em 2004 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2011), que regulamenta as alterações da LDB, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Complementar às diretrizes e à lei 10.639/03 foi implementada a Resolução nº 8 de 20 de Novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola pelo Conselho Nacional de Educação, colocando a Educação Escolar Quilombola como uma nova modalidade da Educação Básica brasileira.

Essa última determinação legal prevê diretrizes que auxiliam na implementação de políticas de Reparação, de Reconhecimento, Valorização e de Ações Afirmativas. As políticas de *reparações* são feitas por meio da intervenção do Estado para garantir acesso à educação e permanência nos estudos; *valorização* do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e possibilidade de oferecer conhecimento necessários ao desempenho de uma profissão. O *reconhecimento* se refere à justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Esse princípio envolve valorizar a história e resistência, desnaturalizar a ideia de inferioridade natural e de mérito, rever brincadeiras que causam sofrimento à pessoas que participam da educação escolar, desde gestores, professores até alunos. Por fim, as *Ações Afirmativas* são um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado, com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória.



Saiba mais

A descrição das Ações Afirmativas e a determinação dos segmentos que atendem, constam no site da SEPPPIR - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. Disponível em <<http://seppir.gov.br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes-afirmativas>>. Acesso em 07/jun./2015.

Além das políticas públicas que enfatizam a abordagem da cultura africana e afro-brasileira na educação, existe outra modalidade focada na educação escolar indígena. A educação escolar oferecida para os povos indígenas inicialmente estava relacionada às catequese missionárias promovidas no Brasil colonial. A implantação das escolas nas comunidades indígenas durante séculos sempre teve como intuito a integração do índio à sociedade nacional e formação de uma nação considerada como moderna. Porém, esse ideal se pautava na falta de respeito às particularidades e cultura indígena, assim como ocorreu com a cultura de povos africanos, fortemente presente no Brasil.

Dessa forma, o movimento indígena passa a reivindicar a educação como um caminho na reconstrução na forma de se perceber essa população, marcada historicamente por estereótipos que as definiam como passivas, incivilizadas e à margem do processo de construção da nação brasileira. A educação escolar indígena se refere, assim, à transmissão e produção de conhecimentos que valorizem sua cultura e sua forma de conhecimento, em detrimento do reforço aos conteúdos considerados como “universais”, que excluem grande parcela da população brasileira da história nacional.

Foram essas necessidades que gestaram a implementação de importantes princípios que orientam as ações referentes à educação escolar que enfatize a cultura e história indígena. Salientam-se as seguintes medidas legais:

- a) Decreto nº 26, de fevereiro de 1991, que transfere da Funai para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena e aos estados e municípios a sua execução.
- b) As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, publicadas pelo MEC em 1993.
- c) A Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- d) Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).
- e) Criação, em 2004, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), vinculada ao MEC, composta por dez representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.

Um dos desdobramentos desses instrumentos jurídicos ocorre na esfera administrativa e refere-se à criação intensificada nos últimos anos de núcleos, secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena em várias regiões do país. Ainda, para contemplar as necessidades de incorporação da cultura e história indígena, os sistemas de ensino regular foram convidados a rever questões importantes como o currículo, os materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores, conforme determina a Lei nº 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

2.2.5 Educação ambiental e educação do campo

Diante de contextos de mudanças no sistema produtivo que reverberam na cultura e sociedade, merece destaque o aspecto da educação que toca na questão ambiental. Segundo Libâneo (2015, p. 54) há

diferentes correntes de educação ambiental: a corrente conservacionista defende a preservação das matas, dos animais, seguindo a noção de natureza biofísica intocável. Diante de formas contemporâneas de destruição da natureza que retiram de parcela da população seus meios de subsistência, essa corrente defende formas de manutenção de vida tradicionais como, por exemplo, o caso de seringueiros da Amazônia ou de índios que resistem à exploração do seu território e à destruição de seu modo de vida. A corrente naturalista refere-se a uma forma de educação que incentiva mais contato com a natureza a partir de atividades como montanhismo, caminhadas ecológicas, trilhas, etc. A corrente da gestão ambiental estimula ações de movimentos sociais, comunidades e governos na luta pela despoluição das águas e do ar e repreende formas de depredação da natureza, especialmente pela indústria. A corrente da economia ecológica agrupa organismos internacionais, incluindo o Banco Mundial, Unesco e FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations - Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura), organizações não governamentais e associações ambientalistas. Tal corrente defende tecnologias alternativas no trato da terra, energia, tratamento de resíduos, etc. e se subdivide em outras duas vertentes: “desenvolvimento sustentável”, cujo modelo de desenvolvimento, apesar de capitalista deve ser devidamente reciclado; e a vertente das “sociedades sustentáveis” que ainda que não negue os avanços tecnológicos e o desenvolvimento da questão ambiental, questiona modelos de progresso sustentados pela lógica de destruição da natureza. No Brasil, a questão ambiental é tratada pela educação de forma articulada às disciplinas escolares e percebida como dever da sociedade em geral.

A história da educação ambiental no Brasil acompanha a história do movimento ambientalista que entrou em cena na década de 1970. Nesse período, os fundamentos da educação ambiental foram definidos e aceitos em diretrizes, resoluções que foram pautadas pela I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente em Estocolmo em 1972 (LOUREIRO, 2006). Ressaltou-se a importância da associação entre ambiente e educação, determinando princípios que possibilitem reflexões e a incorporação de saberes que lidam com a questão ambiental no universo escolar.

Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento ambientalista ganhou força e progrediu com a aproximação com os movimentos sociais urbanos. Após ação desses segmentos, a educação ambiental passou a integrar as ações do governo, por meio de decretos que surgiram na legislação de 1973 e, posteriormente, na Constituição Federal de 1988. Destacam-se o Fórum Global³ como evento não vinculado diretamente ao governo, que marcou o avanço da educação ambiental no Brasil, em virtude do Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado durante o evento Rio-92.

Em 1999 instituiu-se a lei 9.795, na qual cria-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e também foi criado o Órgão Gestor, do qual fazem parte os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação como responsáveis pela sua implementação. A educação ambiental se consolida a partir dessas medidas, apresentando características críticas, transformadoras e emancipatórias, tornando-se transversal e presente em todas as áreas de conhecimento na escola. Há um reforço da ideia de que não se deve criar uma disciplina específica de educação ambiental, mas sim trabalhar essa questão de forma interdisciplinar, exceto nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico de educação ambiental que prevêm esse campo de conhecimento como disciplina.

Frente a esses aspectos legais, passa a ser exigido dos professores o desenvolvimento de ações educativas relacionadas ao meio ambiente, independente de sua área disciplinar. Ao longo da década de 1990 foram criadas várias redes de organizações sociais que passam a dar suporte às ações educativas voltadas à questão. Destacam-se a Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea); as redes Matogrossense, Mineira, Paulista, Sul brasileira, Acreana, Pantatal; as redes Estadual do Rio de Janeiro e Estadual da Paraíba; as redes de Centros de Educação Ambiental (CEAs); e a Rede de Programas Universitários (Rupea). Além das

3 O Fórum Global das Organizações Não Governamentais foi realizado, simultaneamente à reunião de chefes de Estado ocorrida na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio de Janeiro, em 1992, contando com a participação de 15.000 profissionais atuantes na temática ambiental.

redes, existe o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (Profea) que se orienta pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental. Desse programa derivam organizações coletivas, atuantes em diferentes localidades denominadas de Coletivos de Educadores Ambientais que estão espalhadas por muitos estados brasileiros com o objetivo de estimular a aprendizagem e mudanças significativas no tratamento da questão ambiental em seus estados.

Já no que se refere à educação do campo, é importante ter em consideração que, desde o despontar dos primeiros núcleos urbanos, ainda no período colonial, mas sobretudo após o período de urbanização no Brasil (1950), os espaços rurais passam a ocupar lugar desprivilegiado na hierarquia social. O espaço urbano é percebido como sinônimo de progresso, de modernidade, e centro de decisões econômicas, enquanto o rural é definido como o lugar do atraso, do arcaísmo, de entrave à modernização e como espaço subordinado ao espaço urbano. Como resultado desse processo, não houve uma inclusão satisfatória da população que sempre viveu/trabalhou no campo. Desde a colonização, aqueles que exerciam as atividades agrícolas, primeiro os escravos (índios e negros) e mais tarde colonos, moradores e assalariados rurais, descendentes de imigrantes e também de ex-escravos, os colonos imigrantes, tardaram a ter acesso à educação, pois não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra.

Segundo Silva (2004, p. 1), a escola brasileira, desde o seu início até o século XX, era inacessível para grande parte da população rural, servindo para atender as elites. Ghiraldelli (2006) observa que apenas a partir de 1930 a educação passa a ser alvo de atenção do Estado, principalmente em função do manifesto escolanovista (1932) e também porque com os projetos de urbanização e industrialização do país, uma parcela do povo brasileiro começa a perceber a educação como caminho de ascensão social, que poderia livrar seus filhos do serviço braçal desgastante e cada vez mais pauperizado. O acesso à educação gerado pela urbanização e pela industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator que poderia gerar uma mudança social, contribuindo massivamente para o êxodo rural. Enquanto isso, a educação para a população que permanecia no campo continuava a ser tratada com descaso. Embora, a escola tenha chegado também ao campo a partir de 1930, esse processo se deu sem considerar “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo” (SILVA, 2004).

O discurso urbanizador que teve impulso a partir de 1950 indicava a necessidade de fusão do campo com a cidade, pois nessa concepção, o desenvolvimento industrial faria o rural desaparecer em pouco tempo. Mas isso não se concretizou, colaborando para a situação desigual imposta para essa população. Além disso, a mesma alegação que levantava a bandeira do progresso urbano se manteve no período da Ditadura Militar (1964-1985), apesar de terem ocorrido, nesse período, muitas campanhas de alfabetização, tendo como principal objetivo tornar o país uma potência no cenário internacional.

No período de democratização do país, a partir dos anos 1980, o cenário político e social brasileiro passa por mudanças fundamentais que tem desdobramentos na educação. Os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que iniciou suas atividades no final dos anos 1970, teve papel importante nesse processo por chamar a atenção para as necessárias mudanças a serem feitas na democratização do acesso a terra através da Reforma Agrária. Somado a isto, a Constituição Brasileira de 1988 afirma a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, bem como, a extensão para o Ensino Médio; planos de carreira para magistério público; gestão democrática do ensino público; autonomia das universidades; plano nacional de educação. De modo complementar à constituição, foi elaborada a LDBEN 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. No que se refere especificamente à oferta da educação para a população rural, a referida lei prevê currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar as condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural. De acordo com Breitenbach (2011, p. 4), as mudanças na LDB permitiram mais autonomia com relação à educação no campo, o que possibilitou às pessoas que moram no campo passassem a ter a opor-

tunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas.

Desse modo, podemos utilizar a denominação de “educação do campo” não apenas no âmbito de ensino escolar, mas como ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas e fundamentando-se na cultura e conhecimento dessa população. Silva (2004, p. 8) situa esse debate:

Nas duas últimas décadas, essa denominação vem se expandindo para demarcar o campo, o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento do campo. Ela traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, porque se transformou no lugar, não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, entre outros.

A autora ainda define que a educação do campo pode ocorrer por meio de diferentes iniciativas. Por meio da Educação Formal, atuando em favor da escolarização da população nos diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, profissional e superior), organizadas pelo sistema de ensino público, privado ou comunitário e pela Educação Não-Formal que se referem à organização comunitária, produtiva, sindical, política, cultural, religiosa, geralmente organizadas pelos movimentos sociais, sindicatos, ONG's, pastorais e outras entidades da sociedade civil. (SILVA, 2004, p.9).

Os anos 2000 trouxeram contribuições relevantes à educação do campo, demarcando a importância de lutas dos movimentos sociais para fundamentar iniciativas que atendessem a essa população. Através do Decreto nº 7.352/2010 foi instituído o Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo, definido como:

Conjunto de ações articuladas, que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010.

Além disso, uma parceria do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais fez surgir o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Esse programa atua na ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados através de medidas como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e Técnico Profissionalizante e Ensino Superior.

Nesse sentido, as lutas pelo reconhecimento das especificidades da população do campo no contexto escolar têm caminhado no sentido de promover debates que enfatizem as necessidades reais de se promover a democracia social no âmbito da educação brasileira. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, no sentido de se refletir sobre as dicotomias que permanecem legitimando hierarquias entre urbano e rural e, sobretudo, na construção de mecanismos que busquem eliminar desigualdades que perduram mesmo com determinações e medidas legais.



Para examinar

Depois do reconhecimento de diretrizes mais gerais que apontam demandas específicas de políticas educacionais inclusivas é hora do reconhecimento do contexto local. Faça uma pesquisa para descobrir projetos educacionais inclusivos/afirmativos que estejam sendo aplicados em escolas de sua região. Você pode procurar informações diretamente nas escolas ou na internet. Fale sobre a importância destes projetos no contexto atual.



Resumo do tema

Nessa Unidade propomos uma reflexão sobre a escola em contexto de mudanças. Iniciamos pelas reestruturações produtivas que impõem a necessidade de pensar sobre como as transformações econômicas e sociais perpassam e explicam as demandas em torno da educação nos dias de hoje. Posteriormente, recuperamos um debate que ganha evidência atualmente nas propostas de governo, focando no tratamento das diferenças e das desigualdades, a partir de um viés social, político e cultural. Foi possível observar o quanto o cenário mundial econômico, político, social e cultural foi importante para gerar agendas, tanto em estudos acadêmicos, quanto em políticas públicas que lidem com as desigualdades sociais, suscitando aspectos que caminham rumo à uma educação inclusiva, que garanta iguais oportunidade a grupos historicamente subordinados, como negros, gays, lésbicas, travestis, camponeses. E ainda poderíamos falar inclusão recente de pessoas com necessidades especiais.

O contexto democrático brasileiro – constituído, paradoxalmente, por afigurar como cenário propício ao desenvolvimento da economia neoliberal, e, ao mesmo tempo, enquanto produto das pressões populares protagonizadas pelos movimentos sociais durante a Ditadura Militar – impôs debate importante sobre as condições de acesso à educação. O contexto de mudanças atuais na educação brasileira, desse modo, inaugura novos dilemas que passam a atravessar a atuação docente e também a gestão escolar de modo geral. Assim, não é possível compreender estas últimas sem levar em consideração o contexto social, econômico e político sobre a qual elas devem atuar.



Informações sobre a próxima aula

A partir das próximas unidades conheceremos os diferentes tipos de gestão escolar e veremos como o processo de democratização é incorporado como uma das formas de se gerir a escola.



Acesse

Filme

Filme - Entre os muros da escola. O filme Entre os muros da escola do diretor francês Laurent Cantet conta a história de François e seus colegas professores que preparam o novo ano letivo de uma escola da periferia parisiense. Unidos de boas intenções, eles se apoiam para tentar manter vivo o estímulo de dar a melhor educação a seus alunos. Na sala de aula, um microcosmo da França contemporânea, o choque entre as diferentes culturas dos jovens que, por mais inspiradores e divertidos que sejam, desanimam seus professores e os desestimulam com seus projetos de melhorias que beneficiariam os adolescentes. França. 2008.

Sites

SEPPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da igualdade racial - <http://www.seppir.gov.br/>

SEDH – Secretaria de Direitos Humanos - <http://www.sdh.gov.br/>

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude - <http://juventude.gov.br/>

CNCD - Conselho Nacional de Combate à Discriminação de LGBT - <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt>

SECADi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do campo - <http://pronacampo.mec.gov.br/>

Proneira - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - <http://www.incra.gov.br/proneiraeducacao>

3

Unidade:

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO



Metas de aula

Nessa unidade o aluno verá os conceitos de organização, gestão e administração incorporados pela escola, para entendermos sua cultura organizacional (item 3.1). Posteriormente apresentaremos as diferentes concepções de gestão escolar e suas finalidades (item 3.2). Ao final, o aluno verá o modo como funciona cada componente da estrutura da organização geral da escola (item 3.3.)

3.1 Organização, gestão e administração escolar diante da cultura organizacional

A gestão escolar é organizada segundo algumas abordagens de administração, advindas de teorias administrativas. Nesse item faremos um panorama dessas abordagens, para conceituar as concepções de gestão incorporadas de acordo com a finalidade da educação. É por meio das teorias tradicionais de administração que os paradigmas na gestão escolar são construídos e modificados, em consonância com as mudanças sociais que afetam a educação num sentido mais amplo, como abordado na unidade anterior.

Antes de entrar na discussão propriamente dita dessas teorias, vale trazer os conceitos de organização, gestão e administração. De acordo com Libâneo (2015, p. 85, grifos do autor), os conceitos de organização, administração e gestão são muito parecidos, no entanto, cada um carrega sua peculiaridade:

Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de por em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão *organização escolar* é frequentemente identificada com a administração escolar, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso dos recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

Com o intuito de fazer uma síntese das teorias de administração, indicando suas principais características, apresentaremos abaixo as abordagens de acordo com os critérios estabelecidos por Motta (1981) em seu livro sobre Teoria geral da Administração.

Abordagem Clássica: Surge no início do século XX, marcada pelo desenvolvimento dos meios de produção iniciados pelas Revoluções Industriais. Duas orientações criam as bases da Escola Clássica de Administração. De um lado a Administração Científica, desenvolvida nos Estados Unidos da América, principalmente por Frederick W. Taylor que preconizava uma execução das tarefas administrativas de baixo para cima, ou seja, focada nas tarefas realizadas nos setores menores que levavam a eficiência de toda a organização produtiva. Essa vertente se ocupa com o estudo científico do trabalho, dando ênfase nas tarefas executadas, no intuito de eliminar o dispêndio de tempo. Segundo Chiavenato (2001, p. 76), “a Administração Científica inaugura a Era da Máquina na teoria administrativa e foi construída em torno da especialização e da divisão do trabalho. A produção em massa foi sua criação maior”. De outro lado, situa-se a Teoria Clássica desenvolvida na França e assentada nos trabalhos de Henri Fayol, cuja ênfase recai na estrutura e não nas tarefas em si. Interessa mais a essa vertente a “anatomia” da organização e o modo como se estrutura, garantindo um funcionamento que segue uma ordem hierárquica “de cima para baixo (da direção para a execução) e do todo (organização) para as suas partes componentes (departamentos) (Ibid., p.54).

Abordagem das Relações Humanas: Essa corrente surgiu em 1929, no momento em que a Teoria Administrativa Clássica passava pela necessidade de rever seu foco antes posto na tarefa (através da Administração Científica) e na estrutura organizacional (como na Teoria Clássica) para a ênfase nas pessoas que trabalham e participam das organizações. Foi esta abordagem que fez com que a preocupação com a máquina, com o método de trabalho e com a organização formal pudessem dar espaço para a preocupação com os fatores psicológicos que influenciam no universo do trabalho. Destaca-se a colaboração de Elton Mayo na Escola Humanística da Administração.

Abordagem Behaviorista: Com grande influência de pensadores como Herbert Simon e Chester Barnard, essa corrente salienta a importância da análise comportamental no funcionamento adminis-

trativo. Além de entender a importância do referencial das relações humanas no trabalho, compreende o comportamento das pessoas que fazem parte de uma organização como parâmetro analítico, tomando como referência os seguintes aspectos: análise dos processos de tomada de decisões, considerados o centro da administração; os limites da racionalidade, se opondo às Teorias Clássicas de Administração que a concebiam como inerente ao trabalho; inovação em termos do conceito de autoridade; relação entre eficiência e motivação; tensão e conflito entre necessidades individuais e organizacionais, etc.

Abordagem Estruturalista: O enfoque da teoria estruturalista é na relação íntima entre estrutura e ambiente, a partir do entendimento de que a interação entre os diferentes setores da organização compõe um conjunto. Para o estruturalismo “é de especial importância o relacionamento das partes na constituição do todo, ou seja, [...] implica em totalidade e interdependência”, de modo que “o todo é maior do que a simples soma das partes” (MOTTA, 1981, p. 53-54). Ressalta-se o desenvolvimento de uma administração baseada na burocracia que teve em Max Weber um dos principais expoentes. Sustentada pelas ideias de racionalização, remete à organização eficiente por excelência, e, para alcançar esta eficiência, a burocracia precisa detalhar antecipadamente, e com o maior nível de detalhes possível, o modo como a organização deve funcionar.

Abordagem Sistêmica: Através dessa corrente, a organização passa a ser concebida como um conjunto de papéis articulados, ou seja, as pessoas se relacionam e interagem em função do que lhes é determinado. No campo da Teoria Geral da Administração, a abordagem sistêmica foi sendo incorporada a partir de uma associação com a Teoria Funcionalista de Talcott Parsons, assim como foi influenciada pela Psicologia Social com abordagem behaviorista. Essa teoria prevê que a organização como sistema é constituída por dois subsistemas: o social, representado por valores, aspirações e formas; e o técnico, que abarca suprimentos, equipamentos, produtos auxiliares, mão de obra e recursos financeiros.

O desenvolvimento organizacional: Pode ser considerado uma subárea da teoria das organizações e não uma teoria propriamente dita, procurando estudar a operacionalização de seus conceitos. Trata-se de um processo de mudança planejada no ambiente do trabalho, envolvendo dimensões estruturais e comportamentais, numa relação dinâmica entre si e com o contexto e as metas estabelecidas. A ideia de desenvolvimento organizacional é bastante presente na educação, e é compreendida por Warren G. Bennis como “uma estratégia educacional adotada para trazer à tona uma mudança organizacional planejada, exigida pelas demandas às quais a organização tenta responder, e que enfatiza o comportamento baseado na experiência” (WARREN apud MOTTA, 1981, p. 108-109).

O sistema e a contingência: Esta vertente rege a ênfase no ambiente. Ela por sua vez surge como uma ampliação no olhar intraorganizacional proposto pela teoria comportamental, abrindo sua atenção para o ambiente externo. Segundo Chiavenato (2002, p. 351, grifos do autor) “a abordagem contingencial salienta que não se alcança a eficácia organizacional seguindo um único e exclusivo modelo organizacional, ou seja, não existe uma forma única e melhor para organizar no sentido de se alcançar os objetivos variados das organizações dentro de um ambiente também variado”.

A escola, tal como conhecemos atualmente, é resultado de uma série de transformações históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais que fizeram dela uma instituição complexa. O desenvolvimento de teorias da administração acontece no bojo da gestão de tais instituições, especialmente no século XX, momento que é caracterizado também pelo surgimento de uma “sociedade das organizações” ou “sociedade das instituições”. Ao pensarmos na educação, os princípios de administração que sustentam a organização das escolas devem ser tomados como um dos elementos para o entendimento do que Libâneo

chama de *cultura organizacional da escola*. Todavia, para além de seu aspecto meramente técnico, esta é compreendida como as interações particulares constituídas entre as pessoas num dado ambiente escolar.

O termo *cultura organizacional* se associa à ideia de que as organizações são marcadas pelas interações entre as pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na escola, além de seu funcionamento burocrático. Essa ideia entende a escola como um sistema sociocultural e vem suscitando cada vez mais interesse por causa de suas influências no funcionamento da escola, especialmente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão. (LIBÂNEO, 2015, p.85).

Ainda, segundo Libâneo, nesse contexto em que a escola se insere, a maioria dos autores estudam as tarefas de gerir e tomar decisões que se dão por meio das reflexões sobre o conceito de administração, como vimos suas variações anteriormente. Essas tarefas, remetidas à administração escolar podem ser explícitas da seguinte forma:

A administração escolar tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Ela inclui, portanto, no seu âmbito de ação, a organização escolar. (SANTOS apud LIBÂNEO, 2015, p. 86).

Em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] Os recursos [...] envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceituais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados, com vistas a um propósito comum. [...] A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo”. (PARO apud LIBÂNEO, 2015, p. 86).

Percebe-se que a administração geral foi definida a partir da ideia de racionalização, encarregando-se da execução de tarefas com finalidades específicas que buscam atingir a eficiência do trabalho. Diante desse aspecto, torna-se necessário questionar quais finalidades a escola pretende atingir, a quem busca atender e quais sujeitos são mobilizados em suas atividades. Por envolver várias relações sociais e interativas, Libâneo julga mais adequado a utilização do termo organização para se referir à administração das instituições escolares. A posição de Chiavenato (1989) revela-se interessante nesse aspecto, por definir organizações como unidades sociais com função administrativa.

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Nessas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações. (CHIAVENATO, apud LIBÂNEO, 2015, p. 87).

Já a organização escolar,

É o conjunto de disposições, fatores e meios de ação que regulam a obra da educação ou um aspecto ou grau da mesma. Esses meios ou fatores são de duas classes: administrativos e pedagógicos. (AGUAYO, apud LIBÂNEO, 2015, p. 87).

Para que as organizações funcionem e realizem seus objetivos requer-se tomada de decisões, direção e controle. Esse processo é denominado por Libâneo de organização e gestão da escola, por considerá-los mais abrangentes que o termo administração. A organização e a gestão visam, portanto:

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula.

- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem.
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 88).

O estudo da escola, a partir das finalidades de sua gestão, remonta aos pioneiros da Educação Nova, na década de 1930 no Brasil. Tais estudos, identificados com o campo de conhecimento denominado Administração Escolar, estiveram marcados por uma concepção de administração burocrática e funcionalista, aproximando as características da organização escolar com aquelas de uma organização empresarial. Na década de 1980, com as discussões sobre a reforma curricular de cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, a disciplina passou a ser denominada de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, passando a adotar um enfoque crítico, analisando a escola a partir do trabalho sob o capitalismo. A ênfase na cultura organizacional passa a incorporar a preocupação com o contexto social e cultural da escola e as expectativas da comunidade em geral. Libâneo (2015, p. 93) explica:

Nesse sentido, existe uma cultura regional e local que influi nas várias atividades escolares, ou seja, faz diferença se a escola é urbana, rural, de capital ou do interior, escola japonesa, escola brasileira. Sabemos, por exemplo, o quanto seria prejudicial aos seus objetivos se o planejamento da escola desconhecesse as expectativas dos pais, seus valores, suas maneiras de educar os filhos etc.. Também já tem sido ressaltada, nas teorias da organização escolar, a importância da criação de um clima de trabalho favorável e do incentivo para que todas as pessoas da equipe escolar se envolvam com a escola. Isso significa que a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para melhor funcionamento da organização. Significa, em outras palavras, que a cultura da escola pode ser modelada, planejada, conformada para atender aos objetivos da direção, como a coesão e o espírito grupal. Essa maneira de ver tem algum valor, porque vai além de um sistema de gestão baseado apenas na autoridade do diretor e nos procedimentos burocráticos.

Vale observar que o entendimento das relações entre os elementos que fazem parte da gestão escolar e o contexto sociocultural são fundamentais para compreender as finalidades dessa instituição. A seguir, faremos um panorama das perspectivas que orientam a finalidade da gestão escolar.

3.2 Concepções de gestão e organização escolar

Segundo Libâneo (2015, p. 102) no estudo dos processos de organização e gestão escolar existem duas concepções distintas sobre suas finalidades sociais e políticas: a concepção científico-racional e a concepção sociocrítica.

A concepção **científico-racional** adota uma visão mais burocrática e tecnicista de escola, apostando na ideia de neutralidade e objetividade.

A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. Este é o modelo mais comum de organização escolar encontrada na realidade educacional brasileira. (LIBÂNEO, 2015, p. 102).

Essa concepção abarca um ideal técnico-científico, cuja versão mais conservadora é situada dentro dos princípios de administração clássica ou burocrática. Sua versão mais recente é chamada de modelo de gestão da qualidade total e utiliza métodos e práticas de gestão administrativa empresarial que tem como principais características:

- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar;
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros;
- Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar;
- Formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos;
- Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais. (LIBÂNEO, 2015, p. 103).

A **concepção sociocrítica** concebe a organização escolar como um sistema que agrega pessoas e destaca o caráter intencional de suas ações, juntamente com as interações sociais no contexto sociocultural e político.

A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas. (LIBÂNEO, 2015, p. 102).

Dentre outros estilos de gestão, existem três que possuem traços comuns com a sociocrítica: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

A autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva em detrimento de modos de gestão mais centralizadas. Valoriza elementos instituintes da organização escolar, como a capacidade do grupo para criar e instituir suas próprias normas e procedimentos. De acordo com Libâneo (2015, p. 103), suas características são:

- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola, para preparar formas de autogestão no plano político.
- Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, buscando eliminar todas as formas de exercício de autoridade e poder;
- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância no exercício de funções;
- Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva;
- Crença no poder instituinte e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contesta as formas de poder instituído;
- Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas.

A concepção interpretativa considera os elementos subjetivos na análise da gestão escolar e opõe-se à concepção científico-racional, pois entende que as práticas organizacionais são socialmente construídas com referência às experiências subjetivas e interações sociais entre as pessoas. Suas características são:

- A escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva.
- Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados.
- A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural, normativo. (LIBÂNEO, 2015, p. 104).

Por fim, a concepção democrático-participativa atua a partir da relação entre a direção e a participação dos membros da equipe e acentua a busca de objetivos em comum. Tem como características:

- Definição explícita de objetivos sóciopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas que estão no interior da escola e das que se relacionam com ela.
- Alto nível de qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos, com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais. (LIBÂNEO, 2015, p.105).

A partir do reconhecimento das diferentes concepções de gestão é possível compreender que a cultura organizacional de uma escola reflete seus princípios e sua dinâmica própria. A cultura organizacional de uma escola é compreendida a partir de seu modo de funcionar, tanto nas suas relações de trabalho cotidianas, quanto nas salas de aula. Essa cultura reflete também os significados que cada elemento que a compõe atribui a sua função e, sobretudo, aos objetivos da escola. No próximo item apresentaremos, esquematicamente, a estrutura de funcionamento escolar e definiremos cada parte da escola.



Exercício

Faça uma síntese das diferentes concepções de gestão escolar, apontando seus limites e suas vicissitudes.

3.3 Funcionamento escolar: direção, coordenadores, funcionários, professores e conselhos

O funcionamento escolar requer uma organização das tarefas de cada setor que a compõem. Toda instituição escolar precisa ter uma estrutura de funcionamento que envolva e organize cada setor, e que esteja sustentada em sua concepção particular de gestão. Em geral, a estrutura organizacional de uma escola varia conforme a legislação de Estados e Municípios. A estrutura básica de uma escola pode ser ilustrada pelo organograma abaixo:



Fonte: Libâneo (2015, p. 107).

A seguir, apresentaremos uma breve explicação sobre as atribuições de cada um desses setores:

O conselho de Escola possui atribuição de consultas, sejam deliberativas e/ou fiscais, em questões que envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, definidos pela legislação estadual ou municipal e no Regimento escolar. Em vários Estados o Conselho, podendo ser chamado também de colegiado, é eleito no início do ano letivo e é composto por uma certa proporcionalidade de docentes, especialistas em educação, funcionários, pais e alunos, observando a paridade entre integrantes da escola e usuários.

A direção é realizada por um diretor ou diretora que é incumbido de organizar e gerenciar todas as atividades da escola, sendo auxiliado pelos especialistas e técnicos-administrativos. Sua atividade deve ser pautada pelas leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e pelas decisões no âmbito da escola, definidas pela equipe escolar e pela comunidade. A direção é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico e necessita de conhecimentos de ambas as áreas. Porém, no cotidiano escolar, a direção desempenha funções relativas a gestão geral e delega a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadora pedagógica. A importância da figura do diretor ou diretora é colocada por Libâneo (2015, p. 96), pelas seguintes razões:

- . O crescimento da população e urbanização da sociedade têm levado à instalação de escolas maiores, tornando mais complexas as tarefas da organização e gestão.
- . As mudanças na sociedade envolvendo uma ligação maior da escola com outras realidades tais como os meios de comunicação e informação, a automação, implicando uma ligação mais explícita da escola com outros organismos da comunidade.
- . A necessidade de vínculo maior com as famílias, uma vez que responsabilidades que antes correspondiam aos pais e mães vão sendo conferidas às escolas: orientação pedagógica, orientação sexual, orientação para as novas necessidades da vida urbana, educação para o trânsito, educação para o lazer, educação ambiental, etc. (LIBÂNEO, 2015, p. 96)

O Setor técnico-administrativo responde pelas atividades mediadoras que asseguram o atendimento dos objetivos da escola. É composto pela secretaria escolar que cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e alunos e também atende ao público em geral.

A zeladoria é realizada pelos serventes que cuidam da manutenção do prédio; da guarda das suas dependências, instalações e equipamentos; da cozinha e da organização da distribuição da merenda escolar, entre outros serviços de rotina. A vigilância cuida do acompanhamento dos alunos em outros espaços da escola que não a sala de aula e atende-os em caso de acidentes ou enfermidades. O serviço de multimeios, por fim, compreende a biblioteca, laboratórios audiovisuais, videoteca, etc.

O Setor pedagógico é composto pelas atividades de coordenação pedagógica, variando de acordo com a legislação estadual e municipal e efetuadas por pessoas com formação em cursos de Pedagogia ou que adquiriram formação pedagógico-didática específica. Esse setor supervisiona, acompanha e assessoria as atividades pedagógico-curriculares.

Instituições auxiliares envolvem a APM (Associação de Pais e Mestres) e o Grêmio Estudantil e estão vinculadas ao Conselho de Escola ou ao Diretor ou diretora. Ambas instituições são regulamentadas no Regimento Escolar e variam de acordo com a estrutura organizacional de cada escola. Elas têm autonomia de organização e funcionamento, afim de evitar o tutelamento pela Secretaria de Educação ou até mesmo pela direção.

O Corpo docente é constituído pelos professores e professoras da escola, realizando objetivamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores participam do plano escolar ou do projeto pedagógico-curricular, nas atividades da escola e decisões do Conselho de Escola e de classe, das reuniões com os pais, da APM e demais atividades que envolvam diretamente os alunos, denominados também de **corpo discente**.

No que se refere à organização escolar propriamente dita, ela pode ser dividida em quatro aspectos fundamentais, de acordo com Libâneo (2015, p.170-173):

Organização da vida escolar: trata-se da organização dos meios de trabalho escolar em função de suas especificidades e objetivos, propiciando um efetivo processo de ensino e aprendizagem. Dizem respeito a: estrutura organizacional como foi esquematicamente reproduzido anteriormente; legislação escolar e normas administrativas; organização do espaço físico; recursos materiais, didáticos, financeiros, clima de trabalho, relações humanas satisfatórias, procedimentos de rotinas administrativas; sistema participativo de tomada de decisões; condições de higiene, segurança e limpeza.

Organização dos processos de ensino e aprendizagem: Compreende o currículo e a organização pedagógico-didática em si, que se refere a planos, metodologias de ensino, organização dos níveis escolares, horários e distribuição de alunos por classe. Além disso, fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem a assistência pedagógica, avaliação, ações de formação continuada, conselhos de classe, etc.

Organização das atividades de apoio técnico-administrativo: abrange as atividades de secretaria escolar que atendem tanto aos funcionários e professores, como aos alunos. A direção escolar coordena esse trabalho, dirigindo-o e implantando modalidades de formação continuada que atendam os funcionários, no sentido de lhes despertar a ideia de que fazem parte também da equipe escolar e seu trabalho também contribui para a formação discente.

Organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade: implica a gestão das atividades escolares que envolvam relações externas com os pais, as organizações políticas e comunitárias, a cidade, etc. O objetivo dessa organização é buscar apoio de outras instituições e sujeitos que possam contribuir para o aprimoramento do trabalho escolar, inclusive das atividades de ensino.



Resumo do tema

Nessa unidade tratamos da gestão e organização escolar, detalhando as funções de cada elemento que compõe a atuação escolar. Começamos por apresentar as teorias gerais da administração, recorrentes em trabalhos acadêmicos sobre gestão escolar, para entendermos de um modo mais amplo, como a escola se insere em uma perspectiva que requer cada vez mais seu entendimento a partir de uma cultura organizacional. Este termo, como vimos, ganha destaque atualmente. Porém, para isso, as correntes de administração tiveram que caminhar rumo a modos de pensar e de gerir que estejam cada vez mais articulados com os contextos e finalidades sociais da escola.

Para tanto, as concepções sobre o papel da escola norteiam modos de administrá-las, seja por meio de finalidades tecnicistas ou as mais contemporâneas, que enfatizam as interações humanas. Estas últimas, por sua vez, apontam para a organização do trabalho escolar de modo mais articulado entre suas funções, não obedecendo a hierarquias rígidas provenientes de conceitos da administração clássica e, por isso, visualizam a educação a partir de sua organização e contribuição de todas as funções aos processos de ensino-aprendizagem.



Informações sobre a próxima aula

Na próxima unidade trataremos especificamente da gestão democrática e participativa, destacando seu caráter social, que inclui os sujeitos na gestão escolar.



Acesse

Filme - Entre os muros da escola. O filme *Entre os muros da escola* do diretor francês Laurent Cantet conta a história de François e seus colegas professores que preparam o novo ano letivo de uma escola da periferia parisiense. Munidos de boas intenções, eles se apoiam para tentar manter vivo o estímulo de dar a melhor educação a seus alunos. Na sala de aula, um microcosmo da França contemporânea, o choque entre as diferentes culturas dos jovens que, por mais inspiradores e divertidos que sejam, desanimam seus professores e os desestimulam com seus projetos de melhorias que beneficiariam os adolescentes. França. 2008.

4

**GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICO-
PARTICIPATIVA: SUJEITOS,
ESPAÇOS E PROCESSOS****Unidade:****Metas de aula**

A educação escolar tem como intuito proporcionar aos alunos saberes, valores e princípios que os orientem em suas experiências em sociedade. Para isso, ela não se apoia somente na transmissão de conhecimentos, descartando o contexto social, cultural e econômico ao qual a escola e os sujeitos que dela fazem parte pertencem. Faz-se necessário, portanto, que a escola reflita uma cultura que possibilite transformações sociais que incluam sujeitos. Tal inclusão deve ser pautada tanto em seus processos de ensino-aprendizagem, que vão desde o currículo até o Projeto político-pedagógico em si, até, de modo mais geral, que se apoie em um modelo de gestão e funcionamento escolar que supere formas de organização mais conservadoras.

Nessa unidade, vamos refletir sobre a gestão escolar participativa e democrática. O aluno verá a definição de gestão escolar democrática, seus princípios, sujeitos, espaços e processos; e, em um segundo momento, traremos ao debate como esse modelo tem sido incorporado à educação pública brasileira por meio da legislação. O objetivo é atentar para o contexto histórico que possibilitou sua emergência e para como esses princípios democráticos incorporam novas inserções de debates e sujeitos na escola pública contemporânea.

4.1. Gestão democrática: princípios, características e participação

A história das instituições públicas brasileiras tem sido marcada pelo seu caráter personalista, conduzidas por pessoas que detêm o poder único de decisão e, com isso, mantêm uma cultura de “troca de favores”. Esse tipo de relação remete à prática do coronelismo, muito forte no Brasil, especialmente nas regiões do Norte e Nordeste, adquirindo força na década de 30, com a Política dos Governadores. Ainda que estejamos vivendo em uma democracia, esse caráter permanece vivo quando se pensa em decisões e gestão que envolvem aspectos políticos, como a educação. Embora as formas de representação política através do voto continuem em vigor, as camadas populares estiveram historicamente em desvantagem na efetivação de participação política em relação às classes dominantes, seja pelo poder de manipulação dos meios de comunicação e pelo poder financeiro dessas últimas, seja pela *cidadania inconclusa**, nos termos de José Murilo de Carvalho (2002) que afetam em grande medida as classes populares.



Glossário

Cidadania inconclusa - Para José Murilo de Carvalho, o processo de conquista da cidadania no Brasil foi assinalado pela obtenção de direitos civis, sociais e políticos que não se deram de forma completa e articulada. Se em outros países, como a Inglaterra, usada como exemplo pelo autor, a cidadania se deu por meio do comando do povo em suas demandas políticas, no Brasil, a tarefa de oferecer cidadania ficou a cargo do Estado e realizada de forma inconclusa na história brasileira. Aqui, os direitos sociais não foram completados com os direitos civis e políticos, principalmente em tempos de ditadura. Sendo esses últimos possíveis apenas a partir da redemocratização brasileira nos anos 1980, o que não garante que sejam efetuados em larga escala na sociedade brasileira ainda.

As dificuldades que as classes populares tiveram para adentrar na política, assim como para promover mais participação nela, ressaltam diferenças entre os tipos de relações que as famílias de alunos das escolas particulares mantêm com os profissionais da escola e as relações que as famílias de alunos de escola pública mantêm com seus respectivos profissionais (LIBÂNEO, 2015, p. 116). A participação das famílias em escolas públicas, na perspectiva de Libâneo é ainda marcada pela falta de estímulo por parte das próprias escolas e por vezes, de interesse dos próprios pais.

A conquista da cidadania, portanto, deve levar em consideração a participação da população na educação escolar, sobretudo, para garantir o conhecimento e avaliação dos serviços oferecidos. Dentre as modalidades mais conhecidas de participação estão os Conselhos de Classe e os Conselhos de Escola, Colegiados ou Comissões, que surgiram no início da década de 1980, funcionando em vários estados.

Nesse sentido, participação, segundo Libâneo (2015, p. 117) significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Existem dois sentidos de participação articulados entre si. A primeira é a vista como meio de conquista de autonomia da escola, dos professores, dos alunos. A segunda, é no processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. Estas duas formas de participação são descritas da seguinte maneira:

No primeiro sentido, por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, professores, os alunos, vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade. No segundo sentido, a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A escola é

lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. (LIBÂNEO, 2015, p. 117).

Dessa forma, a direção surge como princípio e atributo da gestão democrática, diferindo do conceito de direção empresarial, pois, além de abranger a intencionalidade, implica na definição de um rumo frente aos objetivos políticos e sociais da escola. A intencionalidade, “significa a resolução de fazer algo, dirigir o comportamento para algo que tem significado para nós” (LIBÂNEO, 2015, p. 117). Em outras palavras, a intencionalidade abrange um conjunto de ações educativas com propósitos e objetivos sociopolíticos bem orientados, tais como a seleção e organização dos conteúdos e métodos de ensino e de organização escolar. Ela deve ter em vista “uma direção consciente e planejada ao processo educacional” (Ibid). A prática da gestão e da direção participativa, por sua vez, implica na elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular e admissão de responsabilidades de forma cooperativa e solidária.

4.2. Princípios da organização e gestão escolar democrático- participativa

Tendo em vista os objetivos da escola no cenário de gestão participativa, para fazê-la funcionar de forma adequada, de modo que o envolvimento de diversos sujeitos e instituições em suas atividades projete-se como influência benéfica, é preciso adotar alguns princípios orientadores. Apresentaremos resumidamente abaixo a contribuição de Libâneo (2015) sobre esse aspecto:

a) Autonomia das escolas e da comunidade educativa

A autonomia pode ser definida como o poder que uma instituição tem de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, para que se mantenha relativamente independente do poder central e possa administrar livremente recursos financeiros. Em termos de funcionamento propriamente dito, as escolas podem traçar seus próprios caminhos, envolvendo professores, funcionários, alunos, pais e comunidades em geral. Na explicação de Libâneo (2015, p. 119), trata-se de uma autonomia relativa, já que as escolas públicas integram sistemas escolares e dependem de políticas públicas. Assim, o controle local e comunitário não pode deixar de pensar sobre as responsabilidades e sua atuação junto aos órgãos que fazem parte do sistema escolar. Isso significa que:

[...] a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas conforme suas características particulares e sua realidade; de outro, a adequação e aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração de ensino.

Contudo, essa articulação não está livre de problemas, pois o sistema de ensino pode estar desprovido de sentidos políticos que lhes orientem, assim como estar mal organizado, como quando as autoridades do poder público atribuírem autonomia às escolas para se livrarem das responsabilidades de geri-la. Por este motivo, a autonomia precisa de uma gestão que implique na responsabilidade de todos os membros da equipe escolar de modo partilhado, para que se alcance os resultados de sua atividade, ou, em outras palavras, para que tenha sua intencionalidade mantida (Ibid).

b) Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar

A relação orgânica envolve o exercício da gestão participativa sob supervisão e responsabilidade do diretor. A equipe elabora o projeto pedagógico-curricular, toma decisões juntamente a discussões com a comunidade escolar mais ampla e aprova um documento orientador. A partir disso, o/a diretor/a coordena sua implementação, direcionando as atividades para cada sujeito da equipe escolar.

Nesse princípio estão presentes a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. Por outro lado, a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos. Como temos ressaltado, *a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação* (LIBÂNEO, 2015, p. 120, grifos do autor).

Diante disso, a gestão democrática não se restringe à participação, mas por estar a serviço de objetivos bem delimitados de ensino e aprendizagem, prevê uma atuação articulada entre os sujeitos para a organização escolar.

c) Envolvimento da comunidade no processo escolar

Os vínculos com a comunidade educativa se dão basicamente com os pais, entidades e organizações paralelas às escolas. Os pais e outros representantes participam do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres para preparar o projeto pedagógico-curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados na escola. Juntamente à atuação de pais, as organizações de bairro, movimentos de mulheres, movimentos étnico-raciais e culturais, de educação ambiental e outros, que contribuem para a fiscalização da sociedade civil no âmbito da educação, dando respaldo também aos governos estaduais e municipais para encaminharem projetos de lei ao Poder Legislativo. Além dessas organizações, podemos destacar o Grêmio Estudantil como esfera de atuação dos estudantes na forma de organização escolar.

Os conselhos de escola surgiram no início da década de 1980, representando esperanças de instalação de uma efetiva democratização. Entretanto, ao mesmo tempo, havia temores de que os Conselhos pudessem assinalar uma intromissão dos pais, alunos e professores e, então, interferir demasiadamente na direção da escola. Segundo Paro (1999, p. 210), o balanço das décadas de 1980 e 1990 quanto à atuação dos Conselhos permite levantar dois aspectos: embora a democracia ideal não tivesse sido implantada, ela foi exercida na prática de gestão escolar cotidiana; apesar dos temores de que a atuação dos Conselhos pudesse desorganizar a gestão escolar, percebeu-se que é possível conviver com outros sujeitos que podem contribuir para a construção e reflexão crítica sobre os princípios que norteiam a direção e o funcionamento da escola.

Apesar desse balanço, segundo o autor, ainda existem problemas quanto a inserção e atuação dos Conselhos nas escolas:

O maior dos problemas existentes é o fato de que o Conselho de Escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática. Para a reversão desse quadro, é preciso uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária da escola. Para alimentar essa nova ética, basta que se levem em conta os objetivos últimos da escola em sua função educativa, como atualização histórico-cultural dos indivíduos (Ibid).

Ainda de acordo com Paro, a solução mais adequada para o cenário que se apresenta talvez seja:

[...] Uma direção da escola que seja exercida por um colegiado diretivo restrito, com, por exemplo, quatro coordenadores (administrativo, financeiro, pedagógico e comunitário) e um Conselho de Escola ampliado, deliberativo, com funções de traçar as grandes metas educativas da escola, de planejamento a médio prazo e de fiscalização das ações do conselho diretivo (PARO, 1999, p. 213).

Outros fatores que dificultam a participação mais efetiva da comunidade nos Conselhos de Escola se referem à vulnerabilidade que envolve a participação dos usuários. Essa vulnerabilidade, principalmente quando falamos de alunos, diz respeito ao temor de que sejam perseguidos ou sofram represálias por participarem de modo mais contundente no Conselho. Já a participação dos pais, segundo Paro, necessita do oferecimento de boas condições para atraí-los, uma vez que essa ausência decorre de circunstâncias da vida dos pais propriamente dita, sendo sempre justificada pela falta de tempo, assim como a falta de locais e de horários propícios para que os representantes do Conselho possam se reunir com os pais, de modo geral.

Duas medidas para assegurar mais participação dos pais nos Conselhos podem ser tomadas, segundo Paro (1999, p. 216): a primeira implica a superação da forma clientelista da nomeação dos dirigentes, vigente ainda em alguns sistemas de ensino, e a forma de provimento de diretores apenas por concursos. A segunda medida seria a instalação de um sistema de avaliação da escola pelos usuários, como modo de medir a qualidade dos serviços da escola e buscar sua melhoria. Contudo, tais medidas não podem ser mais uma medida burocrática, o que não asseguraria princípios de gestão democrática. Em resumo,

O conselho de escola deve servir bem a sua finalidade de representação dos diversos setores da escola para conceber, planejar e controlar a organização do trabalho escolar, em consonância com seus objetivos e em cooperação com a direção da escola; e aí os pais, além dos demais setores, levam seus pleitos e colaboração, por via de seus representantes. Mas os assuntos atinentes diretamente à vida escolar e ao desempenho de seus filhos não podem ser tratados por representação. É preciso que os pais estejam fisicamente presentes, não apenas representados, para discutir questões pertinentes às dificuldades e ao progresso de seus filhos e receber orientação a respeito (PARO, 1999, p. 217).

O Conselho Escolar, portanto, tem papel estratégico no processo de democratização e de construção da cidadania. Além disso, assinala-se a necessidade de que seus conselheiros recebam e proponham formação continuada fundamentada em estudos que lhes possibilitem o entendimento da ação política desse órgão dentro da escola, como previsto pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares proposto pelo MEC:

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivo fomentar a implantação dos conselhos escolares, por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática⁴.

Já a Associação de Pais e Mestres (APM) é um órgão de representação dos pais e profissionais da escola, que, em uma ação conjunta, tem como objetivo desenvolver medidas de interesse comum, tendo em vista a coletividade educacional e a legislação vigente. As atividades exercidas pela APM podem ser: colaborar com a direção da escola para atingir os objetivos educacionais propostos no projeto pedagógico; representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos perante a escola; mobilizar os recursos da comunidade para auxiliar a escola e prover parcerias; desenvolver atividades de assistência escolar nas áreas socioeconômica e de saúde; conservar e manter a infraestrutura escolar, os equipamentos e as instalações; promover programação de atividades culturais e de lazer que envolva a participação conjunta de pais, professores, alunos e comunidade; acompanhar a execução de pequenas obras de construção ou reforma no prédio escolar; favorecer o entrosamento entre pais e professores possibilitando informações relativas aos objetivos educacionais e às condições financeiras da escola, dentre outros fins que a

⁴ Disponível em < http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384:conselhos-escolares-apresentacao&catid=316:conselhos-escolares&Itemid=655>. Acesso em 18/jun./2015.

escola assim entender necessários.

Os Grêmios estudantis, por sua vez, são espaços em que os estudantes desempenham uma atividade política, a qual é possível denominar de movimento estudantil. É espaço, por excelência, onde os alunos aprendem a exercer sua cidadania e lutam por uma maior e melhor relação entre alunos e professores, bem como buscam uma formação escolar voltada para a realidade do país.

Os grêmios devem realizar atividades caracterizadas como: esportiva, cultural, educacional, social, como também atividades políticas com vistas à organização e conscientização dos estudantes e envolvimento dos mesmos em reivindicações do nosso dia-a-dia. Essa forma de organização estudantil se reveste de um mecanismo de unificação, união e luta de todo o movimento estudantil.



Glossário

Vale mencionar a diferença entre Conselho de Escola e Conselho de Classe, ambas confundidas. O conselho de classe é o momento de professores, coordenadores e diretores se reunirem para conversar sobre o aproveitamento escolar dos alunos. Já o conselho de escola é formado por professores, alunos, equipe pedagógica e pais de alunos para tomarem decisões à respeito de aspectos que fazem parte da organização escolar.

d) Planejamento das tarefas

O planejamento, como já salientado anteriormente, equivale a gestão da participação. Ou seja, ações a serem tomadas pelos diferentes membros da comunidade escolar para atingir determinados fins. Essas ações, propostas no projeto pedagógico, tornam-se instrumentos que orientam as atividades escolares.

e) Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar

A concepção democrático-participativa de gestão valoriza tanto o desenvolvimento pessoal quanto a qualificação profissional de sua equipe. Para tanto, requerem o constante aperfeiçoamento profissional de toda a equipe, seja do ponto de vista político, científico ou pedagógico.

f) Utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações

Esse princípio se refere a procedimentos de avaliação dos objetivos e serviços prestados pela escola. Se baseiam em coleta de dados, informações reais e análise global dos problemas, para buscar suas causas, entender seus aspectos mais profundos. Para Libâneo (2015, p. 122):

Analisar os problemas em seus múltiplos aspectos significa verificar a qualidade das aulas, o cumprimento dos programas, a qualificação e experiência dos professores, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, os resultados do trabalho que a equipe propôs atingir, a saúde dos alunos, a adequação de métodos e procedimentos didáticos.

g) Avaliação compartilhada

Trata-se da avaliação de todas as decisões e procedimentos organizativos, com base no princípio da relação orgânica entre direção e membros da equipe escolar. O controle das ações participativas deve ser acompanhado de uma avaliação mútua entre direção, professores e comunidade.

h) Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns

Indica a importância de relações interpessoais na qualidade do trabalho de cada educador e da equipe, no sentido de produzir um clima de trabalho que seja harmonioso. “Nas relações mútuas entre

direção e professores, entre professoras e alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos, há que combinar exigência e respeito, severidade e tato humano” (LIBÂNEO, 2015, p. 122).

4.3. Gestão escolar democrático-participativa e legislação para escolas públicas

As escolas públicas brasileiras fazem parte de uma rede ou sistema de ensino criado e implantado no final da década de 1980, momento no qual ganhou ênfase a luta a favor da democratização da gestão do Estado brasileiro contra o caráter centralizador que caracterizaram a política brasileira desde então. Na educação se estabeleceu um intenso debate entre setores mais conservadores e aqueles que reivindicavam a introdução de instrumentos democráticos de gestão escolar que garantissem a implementação de procedimentos de participação e institucionalização de conselhos formados por representantes da sociedade civil.

A Constituição Federal de 1988 refletiu sobre esses aspectos no campo educacional e incorporou a concepção de gestão democrática no ensino público. No Artigo 206, item VI, juntamente com a afirmação da gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, fomentou-se como princípio, a gestão democrática e a participação popular nas estruturas de poder da escola.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Seção I

DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Essas iniciativas, todavia, não foram suficientes para garantir que a concepção de gestão democrática, vista como participação da comunidade nas estruturas de poder da escola, fossem implementadas nas escolas em geral. A confusão em torno dos conceitos de *gestão na educação* e *gestão no campo empresarial* proporcionaram uma interpretação de que a gestão democrática poderia ser pensada pelo viés da gestão de resultados. Isso levava a uma participação da sociedade civil apenas no estabelecimento de estratégias financeiras, com o objetivo de se obter recursos para suprir o que o Estado não conseguiria realizar. Em muitas esferas de poder municipal, estadual e até federal, a gestão democrática foi entendida como maior abertura para a participação das APMs na gestão dos recursos da escola.

A discussão em torno da concepção de gestão foi objeto de muitos debates no período de elaboração da LDB no Congresso Nacional. Esse processo compreende algumas fases e momentos políticos. De início, a elaboração da Constituição e o início do debate da nova LDB durante o governo de José Sarney que se estende de meados de 1987 até 1990. A elaboração da Constituição, naquele momento, levou a criação

do FNDEP – Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública – com a finalidade de defesa da escola pública junto aos constituintes. O Fórum reivindicava um projeto de educação que demonstrasse os anseios políticos de setores e entidades ligados aos movimentos sociais e da intelectualidade brasileira atuante na luta pela redemocratização do país. Tal empreendimento teve como resultado a inserção do princípio da gestão democrática da educação e de equipamentos públicos na Constituição que a garantissem.

Vale destacar que, além da gestão democrática dos recursos, a gestão da educação de modo participativo era solicitada tanto por pessoas que compunham a equipe escolar, quanto por setores políticos que defendiam uma participação mais efetiva nos processos de gestão. Isso equivaleria na democratização da gestão das atividades cotidianas escolares, assim como das decisões, formulações de planos e políticas nacionais para a educação. Esse tipo de gestão se daria, nesse âmbito, por meio de canais institucionalizados como os conselhos representativos por lei.

Com as eleições de 1989, contudo, a conjuntura política é alterada juntamente com a composição de forças no Congresso. A posse de Fernando Collor em 1990 é acompanhada da ascensão de setores políticos conservadores, fazendo com que o Fórum perdesse parte substancial de sua base partidária que constituía uma maioria de apoio e suas propostas passam a sofrer pressões contrárias por parte do governo.

Após o impeachment de Fernando Collor e depois do mandato de Itamar Franco, assume a presidência da República o sociólogo Fernando Henrique Cardoso. As discussões em torno da educação e gestão ganham fôlego, até que em 1996 é sancionada a LDB que coloca na forma final de lei a gestão democrática no campo educacional. Segundo Riscal (2012, p. 71):

Na forma final da lei, a gestão democrática no campo educacional foi desprovida de qualquer significado, sendo apenas formalmente citada. A formação dos profissionais da administração educacional não é sequer mencionada. O que se pode perceber é um esvaziamento de todo o conteúdo que possibilitaria a participação democrática. De forma geral, o texto final da LDB acabou por tratar de todos os aspectos educacionais de forma bastante genérica e inócua, sem determinar ou precisar inúmeros aspectos, que foram deixados para serem normatizados pelo MEC.

Na forma de lei, o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001 prevê a gestão democrática no Título V, item 11.2, da seguinte forma:

Para que a gestão seja eficiente, há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades previstas na Carta Magna. A educação é um todo integrado, de sorte que, o que ocorre num determinado nível, repercute nos demais, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos como qualitativos. Há competências concorrentes, como é o caso do ensino fundamental, provido por Estados e Municípios. Ainda que consolidadas as redes de acordo com a vontade política e capacidade de financiamento de cada ente, algumas ações devem envolver Estados e Municípios, como é o caso do transporte escolar. Mesmo na hipótese de competência bem definida, como a educação infantil, que é de responsabilidade dos Municípios, não pode ser negligenciada a função supletiva dos Estados (art. 30,VI,CF) e da União (art. 30. VI, CF e art. 211,§ 1º , CF). Portanto, uma diretriz importante é o aprimoramento contínuo do regime de colaboração. Este deve dar-se, não só entre União, Estados e Municípios, mas também, sempre que possível, entre entes da mesma esfera federativa, mediante ações, fóruns e planejamento interestaduais, regionais e intermunicipais. Quanto à distribuição e gestão dos recursos financeiros, constitui diretriz da maior importância a transparência. Assim sendo, devem ser fortalecidas as instâncias de controle interno e externo, órgãos de gestão nos sistemas de ensino, como os Conselhos de Educação e os órgãos de controle social, como os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, cuja competência deve ser ampliada, de forma a alcançar todos os recursos destinados à Educação Básica.

Para que seja possível o planejamento educacional, é importante implantar sistemas de informação, com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos

de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional. Desta maneira, poder-se-á consolidar um sistema de avaliação - indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação. A adoção de ambos os sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente nas secretarias, mas com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC.

Deve-se promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano.

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.

Atualmente, houve a formulação de um novo Plano Nacional de Educação, com duração prevista de 2014 até 2024. Nele, são apresentadas as 20 metas para a educação para os próximos 10 anos, das quais, a gestão democrática é colocada da seguinte forma pela meta de número 19:

A gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma, mas em importante princípio, que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional, incluindo: as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1); a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); a constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3); a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6); e a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7).

Para a consecução dessa meta e de suas estratégias, é fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social.

Diante disso, a gestão democrática é garantida pelos Planos Nacionais de Educação e ainda que existam entraves à sua aplicação efetiva nas escolas, a legislação em vigor determina que a maioria dos sistemas de ensino, municipal, estadual e federal deve adotar mecanismos que garantam participação mais acentuada da população na educação brasileira. Um dos mecanismos mais importantes se trata da construção do Projeto Político Pedagógico, cujas especificidades serão abordadas na próxima unidade.



Resumo do tema

Nessa unidade tratamos da concepção de gestão democrático-participativa, explicitando o contexto social, histórico e político a partir do qual emergiu sua necessidade. Abordamos de forma mais específica suas características, com ênfase nos processos de funcionamento e organização da escola que, nesse modelo de gestão, conta com a necessidade de atuação ampla de setores da comunidade em geral, organizando Conselhos de Escola, APMs - Asso-

ciações de pais e Mestres e abrindo espaço para a atuação dos alunos através do Grêmio Estudantil.

A gestão democrático-participativa, como vimos, consiste em uma forma de autonomia coletiva no gerenciamento escolar, incluindo desde aspectos mais pontuais, como a manutenção dos recursos materiais, até a gestão financeira e pedagógica. Ela advém da necessidade de refletir sobre a educação a partir da democratização do país, desde os anos 1980, de modo a assegurar a universalização do ensino no Brasil, através de seus Planos Nacionais de Educação, com suas metas e indicativos, bem como as normatizações contidas na LDB. Contudo, no contexto atual de debate sobre a educação e incorporação de mudanças sociais importantes que se desdobram desde o período de democratização da política brasileira, a gestão democrática necessita, junto às ações propostas pelo MEC que abordamos na unidade 2, de um Projeto Político-Pedagógico que implemente de forma eficaz os princípios de gestão e educação democrática. Esse propósito, marcado ainda pela intensa discussão na sociedade brasileira, especialmente em se tratando das diferenças sociais que perpassam as escolas, demandam uma atuação conjunta entre setores políticos e sujeitos que participam da gestão escolar, afim de que se propiciem mais capacitação e politização para realmente conquistarmos uma educação democrática.



Informações sobre a próxima aula

Na próxima unidade veremos o que caracteriza o Projeto Político-pedagógico de uma escola e suas principais finalidades.



Acesse

Vídeos e filmes

No site do PortaCurtas Petrobras é possível encontrar os seguintes vídeos que tratam do processo de democratização do país e da justiça social:

Cartas da mãe (Cartas sobre o Brasil dos últimos anos baseadas nas colunas do cartunista Henfil).

< http://portacurtas.org.br/filme/?name=cartas_da_mae>

Enquanto a tristeza não vem

< http://portacurtas.org.br/filme/?name=enquanto_a_tristeza_ao_vem>

Outros vídeos no Youtube:

Vinte anos de Constituição

< <https://www.youtube.com/watch?v=PJKIOz8QDXg>>

Concepção democrática

< <https://www.youtube.com/watch?v=lbY3TxnDB-g>>

Participação política

< <https://www.youtube.com/watch?v=HAEqiwA5ags>>

Princípios e bases da gestão democrática 1

< <https://www.youtube.com/watch?v=dadXzrLkAR0>>

Princípios e bases da gestão democrática 2

< <https://www.youtube.com/watch?v=Lo4UWHQskUA>>

Princípios e bases da gestão democrática 4

< <https://www.youtube.com/watch?v=mVmGjjHvFgQ>>

As dimensões da gestão democrática 1

< <https://www.youtube.com/watch?v=VRlFIuf96vs>>

As dimensões da gestão democrática 2

< <https://www.youtube.com/watch?v=nGV9tn56Hy4>>

Histórias e caminhos da gestão democrática – fazendo escola

< <https://www.youtube.com/watch?v=IcTV0toCH-4>>

0 papel do professor na gestão escolar 1

< <https://www.youtube.com/watch?v=LmqPHA2h1Ec>>

0 papel do professor na gestão escolar 2

< <https://www.youtube.com/watch?v=GGg7ZXrZkwM>>

0 papel do professor na gestão escolar 3

< <https://www.youtube.com/watch?v=jcUcMrQFMDQ>>

0 papel do professor na gestão escolar 4

< <https://www.youtube.com/watch?v=wxB5yjJccF4>>

0 papel do professor na gestão escolar 5

< <https://www.youtube.com/watch?v=fSE3Xy5DqQk>>

5

O PLANEJAMENTO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PRESSUPOSTOS E OPERACIONALIZAÇÃO

Unidade:



Metas de aula

No tópico anterior, vimos que a efetivação de uma gestão democrática passa pela elaboração cooperativa e solidária do projeto político pedagógico. Nesta unidade, enfim, vamos entender o que vem a ser o Projeto Político Pedagógico (PPP) e alguns procedimentos/problemas que envolvem sua elaboração. Ao final, esperamos que vocês estejam aptos a produzir um PPP e pensar criticamente acerca das diretrizes e problemas que se impõem no momento de sua elaboração e também de sua implementação.

Como de costume, vamos então ao último vídeo produzido para introduzir nossas discussões. Em seguida, leiam o material e vamos para a interação no Sistema Moodle. Lá trabalharemos o debate que se inicia com esse material através de outras fontes/meios.

5.1. O planejamento escolar.

Vamos começar a pensar sobre o que é o planejamento escolar a partir da reflexão sobre uma das importantes definições do termo planejamento no Dicionário da Língua Portuguesa: “Determinação de objetivos ou metas de um empreendimento, como também da coordenação dos meios e recursos para atingi-los”. Entenda-se *empreender* como todo ato praticado que envolve deliberação, decisão para criar ou transformar processos ou rotinas: eu posso empreender uma mudança, empreender uma viagem... e empreender a construção da escola da qual faço parte. E é justamente esse último caso aquele do qual estamos tratando nesse curso.

Uma pergunta inicial bastante fecunda nesse momento é: desde quando a educação se tornou questão de planejamento, e, desse modo, tema político por excelência? O pesquisador argentino Juan Carlos Tedesco explica, no livro “Sociologia da Educação” (1989, p. 68), que isso aconteceu no final da II Guerra Mundial, como parte dos esforços de reconstrução econômica dos países afetados pela guerra. Para isso, retoma o importante estudo do economista norte-americano Theodor William Schultz (1902-1998), que comparou o relativamente rápido processo de recuperação da Alemanha e do Japão em comparação com a lenta recuperação da Inglaterra, onde ainda havia racionamento de alimentos muito tempo depois de terminada a guerra, e concluiu que as diferenças de investimento em saúde e educação foram decisivas para a melhor recuperação da economia alemã e japonesa. Para ele, pessoas instruídas e saudáveis produzem mais. Desse modo, a educação e a saúde afetam a produtividade e devem ser consideradas como meios de produção e objeto de atenção do planejamento de capital e do Estado. O estudo de Schultz reclamava que a educação deixasse de ser tratada em termos econômico como *consumo* (custo), para ser entendida como um *investimento*. Desde então, governos nacionais e órgãos internacionais têm dedicado especial atenção ao estudo da forma como o sistema educacional contribui para o desenvolvimento econômico.

Essa concepção de *educação* como *investimento* e importante fator no desenvolvimento da produção e no crescimento econômico suplantou um enfoque anterior, que a compreendia como um fator de “progresso” do espírito humano, próprio das concepções iluministas do século XX. E, desde então, tem sido considerada no planejamento do Estado e do capital. Até hoje, diversas metodologias e cálculos de índices de desenvolvimento levam em consideração o fator educacional, como o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Todavia, esta forma estreitamente economicista de compreender o papel da educação também tem sido questionada desde seu surgimento por diversas correntes de pensamento e por evidências dos contextos históricos. TEDESCO (1989, p. 69) destaca algumas críticas: à suposição de uma relação de mão única entre educação e produção, e não entre produção e educação; de que há uma tendência histórica linear entre qualificação e nível de emprego; de que salários são medida de produtividade; de que as pessoas agem em relação à educação como a qualquer outro produto a ser consumido; de que a expansão educativa seria acompanhada de uma distribuição mais equitativa de renda .

E, embora o planejamento educacional tenha se difundido por toda Europa e América Latina, seus resultados têm sido tímidos e muitas tem sido as dificuldades enfrentadas, ainda hoje, no processo de aplicação deste planejamento. Isso se confirma pelo fato de que o *fracasso no planejamento educacional* é de tema recorrente nos centros de pesquisa sobre a temática. Estes estudos levantam questões como “... a dissociação entre o planejamento e a administração, as falhas técnicas dos planos, o escasso apoio às pesquisas, as atitudes de resistência da burocracia do sistema educacional e até dos professores, em alguns casos, etc.” (TEDESCO, 1989, p. 70). Por outro lado, planos educacionais não são constituídos apenas de um receituário técnico, mas também político. Desse modo, um outro problema importante está posto: nem sempre as prioridades e o ideário que sustentam estes planos são assumidos enquanto interesses sociais para os Estados nacionais, municípios e a sociedade em geral.

As críticas e problemas apontados às orientações globais, generalizantes, contidas nos planos educacionais, têm sido tratados mais recentemente (e, no Brasil, sobretudo a partir dos anos 80) pela visão sociocrítica e democratizante através da defesa do tratamento dos aspectos qualitativos (e não apenas quantitativos) do sistema escolar, tomados em seus aspectos de transformação social, formação cultural, participação coletiva, inclusão social, entre outros.

Neste material didático, nossa proposta é, desde o início, a observação destes “aspectos qualitativos” na consideração sobre o fundamento da gestão escolar e do projeto político-pedagógico.

E como o “planejamento escolar”, esse processo mental, abstrato e político, se materializa? O repositório de um planejamento escolar, que apresenta e institui objetivos/finalidades a atingir, é pautado, por um lado, em documentos instituídos por agências internacionais que estabelecem diretrizes para a educação como condição para a manutenção do financiamento ao desenvolvimento social e econômico dos países*, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial. Diversos estudos têm denunciado que, para estas agências, todavia, a educação é tratada tão somente como um fator econômico – responsável por prover a mão-de-obra de capacidades técnicas e intelectuais que levem à constante modernização e maior eficiência dos outros meios de produção – e como um fator político, cujo dimensionamento influencia na questão da ordem/desordem social.



Saiba mais

O documento “O Impacto do FMI na Educação Brasileira” (1999), produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e coordenado pela Organização Ação Educativa é uma referência importante sobre a questão. <http://goo.gl/zgaM38>

1. Para aprofundar o conhecimento sobre a financeirização da economia: HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993. CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

Embora os países, estados e municípios tenham sua política educacional, em parte, dirigida por estas agências internacionais, gozam de relativa autonomia na definição dos sentidos e rumos do processo educacionais. E a materialização destes é encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais em nível federal, estadual e municipal. São eles, em última instância, que fornecem diretrizes a serem seguidas para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas, que, por sua vez, servem de guia para os Planos de Ensino dos professores em suas disciplinas.

Nesse curso vamos pensar, mais especificamente, sobre os processos que acontecem no interior da escola, embora articulados com as diretrizes externas à escola: o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular que o integra, onde estão contidos também os Planos de Ensino elaborados pelos professores.

5.2 O projeto político-pedagógico:

5.2.1. Definições e princípios .

O projeto político pedagógico é um documento que apresenta as finalidades da instituição escolar para o ano corrente, suas metas, seu cronograma de ações pedagógicas e os recursos (humanos e econômicos) que irá utilizar para realizá-lo. Desde a instituição da Nova LDB (Lei no. 9394) de 1996 torna-se obrigatória a elaboração deste documento em cada uma das escolas. O artigo 12, inciso I, da referida

lei prescreve: “os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Todavia, enquanto documento que estabelece *finalidades*, o PPP deve ser compreendido para além de uma simples formalidade ou instrumento burocrático: ele deve ser um importante guia das ações educativas da escola.

Este projeto ou plano é conhecido por uma série de expressões. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação fala-se em “proposta pedagógica”, José Carlos Libâneo (2015) usa a expressão “projeto pedagógico-curricular” (2015), e há, ainda outras variações de uso corrente como “projeto educativo” e “projeto pedagógico”. Mas a expressão de uso mais generalizado no campo dos estudos educacionais, atualmente, é o termo “projeto político-pedagógico”.

Há diferenças entre essas concepções? Certamente há, e elas precisam ser reconhecidas. Para ilustrar os sentidos que se escondem por detrás das palavras, vamos diferenciar duas expressões utilizadas em tempos históricos diferentes. Na década de 1970 se usava a expressão “planejamento curricular”, que era marcada por um viés tecnicista bastante evidente. Seus planos determinavam procedimentos bastante rígidos, inflexíveis, receitas a seguir: objetivos, estratégias e formas de avaliação. Acreditava-se que o bom planejamento era suficiente para a garantia de bons resultados. Por isso, ele era estabelecido no início do ano e não era mais alterado. (LIBANEO, p. 127). Já aqueles que usam as expressões “projeto pedagógico-curricular” (caso de José Libâneo) e “projeto político-pedagógico” (casos de Ilma VEIGA, Lucia RESENDE, entre outros) o tomam como instrumento e como *processo* de organização da escola, em permanente construção. E compreendem que a atividade pedagógica é, intrinsecamente, uma atividade política. Definir finalidades, objetivos, metas para a educação é fazer política na medida em que se adentra o universo dos anseios, das utopias e do projeto de construção/transformação da sociedade.

Vamos utilizar aqui a expressão *projeto político-pedagógico* em função, justamente, dessa ênfase no aspecto político da atividade educacional, que percebe a escola a partir da sociedade na qual se insere. E, então, destacamos abaixo aquelas que nos parecem as mais importantes características desta concepção

- O projeto político-pedagógico é um momento de definição de finalidades, de intencionalidades. José Carlos LIBANEO (2015, p. 128), explica que “o termo *pedagógico* é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas”. Desta reflexão, são estabelecidos princípios, objetivos e meios que dão direção ao processo educativo. Assim, “não se refere apenas a ‘como se faz’, mas, principalmente, ao ‘porque se faz’, orientando o trabalho educativo para finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores” (p. 128).
- O projeto político-pedagógico é um *processo*, está em constante construção e reconstrução. Como vimos, esse princípio diferencia esta concepção das práticas tecnicistas. É uma atividade permanente de reflexão e ação, um ato contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas. Desse modo, ele é apenas um roteiro para a prática, que pode ser sempre reconstruído e repensado a partir da aplicação prática. Lembremos que as escolas, enquanto um espaço de particular interação entre pessoas, nunca funcionam da mesma forma. As situações de ensino e os processos de organização podem adquirir sentidos e expressões distintos
- O projeto político-pedagógico considera o instituído e tem uma característica instituinte. Assim, de um lado ele se baseia em ideias e regras já instituídas (formal e informalmente) pela sociedade em geral e pelo campo educacional, como as teorias pedagógicas, as práticas organizativas incorporadas, as leis que estabelecem diretrizes para a educação, as necessidades anunciadas da sociedade circundante. E, de outro lado, sua característica instituinte aponta para seu poder de criar, estabelecer, instituir novos modos de agir, novos valores, novas demandas, uma nova cultura e, com ela, uma outra humanidade (LIBANEO, p. 127). Desse modo, retomamos uma questão que foi tratada na primeira unidade do curso: a escola

não é apenas espaços de reprodução, mas também de transformação. Ela incorpora o passado, mas produz o futuro (uma nova sociedade, novos hábitos) a partir das mudanças miúdas ou de grandes mudanças no presente.

Assim, enquanto definição de finalidades em processo, que incorpora o instituído e é instituinte, o projeto político-pedagógico tem sido compreendido por alguns autores, como Moacir Gadotti (1996) como parte de uma práxis educativa, que tem importante papel na construção da cidadania.

O termo **práxis** é um termo grego que remete à ideia da ação pensada, mediada pelo pensamento. E embora seja hoje termo mais comumente associado à obra de Karl Marx (2004), tem inspirado de modo geral teorias que se enquadram no campo da “teoria da ação prática”, como o trabalho de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, PASSERON, 2008), que tem importantes escritos também no campo educacional.

No sentido marxiano, práxis é a ação, propriamente humana, dotada de sentido, de intencionalidade, movida no sentido de transformação da natureza. À medida que o homem, através da mediação do pensamento, transforma a natureza, transforma também as condições de sua reprodução social. Ao criar um novo objeto, ou um novo processo de trabalho, gesta-se também um novo homem.

5.2.2. A elaboração.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), do Ministério da Escola, estabelecem 4 níveis de concretização do planejamento escolar:

- 1) Discussão e elaboração de propostas curriculares para estados e municípios, que se materializa nos Parâmetros Curriculares.
- 2) Utilização dos PCNs como instrumento base para as revisões, adaptações ou elaborações curriculares em diálogo com as realidades particulares das Secretarias de Educação.
- 3) Uso dos PCN para a elaboração do projeto pedagógico da escola.
- 4) Realização do currículo na sala de aula, quando o professor elabora seu Plano de ensino baseado nas diretrizes e metas estabelecidas nas fases anteriores.

Vamos tratar aqui destas etapas que acontecem na escola e na sala de aula, a terceira e a quarta etapas. Antes disso, retomando discussões realizadas nas unidades anteriores, para a construção de um PPP que faça sentido e envolva cada escola particularmente, é importante (1) que no processo participem todos os setores da instituição escolar (a direção, o conselho de escola, o setor técnico-administrativo, as instituições auxiliares, o corpo docente e o corpo discente) bem instituições que representem a comunidade à qual a escola integra. De outro modo, é essencial também (2) contemplar a diversidade de experiências, identidades e necessidades dos sujeitos envolvidos na ação educativa (tal como as experiências de educação inclusiva que conhecemos na unidade 2). Ainda que o processo seja mais comumente guiado pela equipe diretiva e pelo setor pedagógico, há que se cuidar para que as decisões tomadas sejam constituídas através de acordos mais ou menos tácitos.

O PPP, como vimos, é um mecanismo de planejamento escolar previsto e exigido pela legislação. Tem, assim, um peso de obrigatoriedade que têm o efeito controverso de, em determinados contextos, gerar resistências que dificultam a conscientização sobre sua importância no cotidiano da organização escolar. Diversas investigações, como o estudo de LACERDA (2004) sobre uma escola pública no Ceará, nos mostram que há um desconhecimento e uma indiferença mais ou menos generalizados acerca da finalidade e das potencialidades do PPP no sentido de direcionar as ações pedagógicas nas escolas. En-

quanto este cenário se mantiver, e o PPP não passar por um processo de reconhecimento e compreensão de suas potencialidades político-pedagógicas pela equipe envolvida em sua elaboração, ele não passará de mais um procedimento burocrático.

Nesse sentido, apresentamos abaixo a proposição de dois diferentes autores acerca das etapas de reflexão que a escola deve cumprir para começar a elaborar o PPP. O quadro abaixo, produzido por Ilma Veijga (VEIGA; RESENDE, 1998), sugere que o processo caminhe por 3 diferentes *atos* de reflexão, que embora possam ser distinguidos e separados no tempo, são interdependentes:

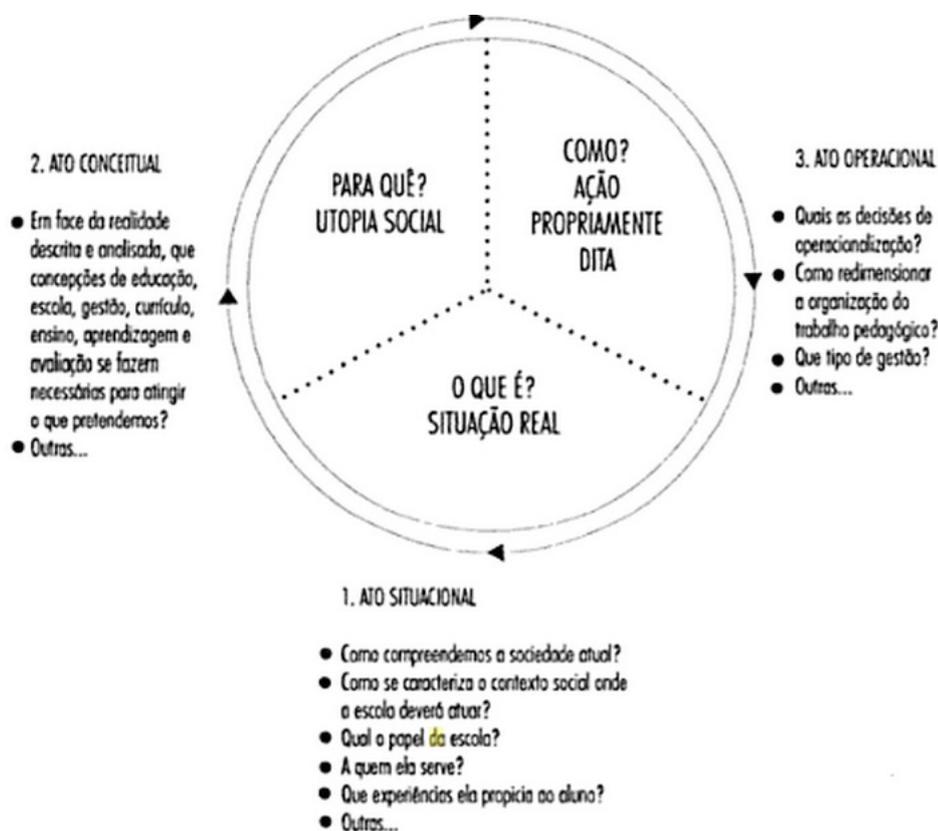


Figura: Processos de construção e avaliação do projeto político pedagógico. In: (VEIGA & RESENDE, 1998, p. 27)

Mas como se inicia o processo de elaboração do PPP? Quem e como começa o trabalho. No trabalho de LIBANELO (2015, p. 136), encontramos uma sugestão de um “ponto de partida”, uma iniciativa que promova o debate, e de “ponto de chegada”, anunciando o modo como a equipe envolvida na elaboração do PPP pode chegar a consensos em torno de seu conteúdo. Veja no quadro abaixo:

SUGESTÃO DE ETAPAS PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O PONTO DE PARTIDA. Uma etapa preliminar seria o estabelecimento de um plano geral por uma comissão de pedagogos e professores. Esse documento tem a função de “deslanchar o processo e mobilizar as pessoas para a discussão pública”. A partir desse documento, são montadas subcomissões responsáveis pela execução das etapas abaixo:

ETAPA 1 - Diagnóstico e análise da realidade da escola: este é o momento de identificar as dificuldades existentes, suas causas e os resultados obtidos até então com o planejamento feito em momentos anteriores. Através da metodologia da pesquisa participantes, pode-se

mergulhar na realidade escolar observando as relações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula, escutando diretamente os indivíduos que representam os diversos setores da

escola, recorrendo a atas de reuniões, propondo encontros para o debate da questão.

ETAPA 2 – Definição de objetivos e metas. Levando-se em conta (a) as políticas e as diretrizes mais gerais do sistema escolar (b) as necessidades do contexto escolar erguidas pelo diagnóstico e (c) os desejos e as expectativas da escola e da comunidade, formula-se os objetivos e metas a serem alcançadas no novo ano escolar.

ETAPA 3 – Determinação de procedimentos. A partir das metas traçadas, impõem-se a necessidade de determinar os procedimentos que serão utilizados para alcançá-las, levando em conta as prioridades e os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros). Esse é o momento de pensar quais atividades, curriculares e extra-curriculares, poderão ser organizadas para alcançar as finalidades estabelecidas? Que recursos serão necessários para executá-las? Como os diferentes setores envolvidos na instituição escolar e seus diferentes saberes contribuirão com a realização destas atividades?

O PONTO DE CHEGADA. De posse dessas informações, é elaborado um novo documento por uma nova comissão, que pode ser estudado previamente por ela e depois discutido e aprovado. LIBANEO recomenda que “a discussão vá caminhando para um consenso em torno de pontos que possam ser compartilhados por todos, sem necessidade de uma votação”. Depois do debate, é elaborado, então, o documento final. E o ideal é que uma comissão de acompanhamento e avaliação do projeto reúna-se periodicamente para analisar criticamente as condições de realização do projeto e seus resultados, convocando todas as organizações envolvidas em sua formulação para revisões, se necessário.

E, por fim, como deve ser a estrutura de um Projeto Político-Pedagógico? Há diversas sugestões de roteiros para sua formulação. De um modo geral, o projeto deve dar conta de apresentar o conteúdo daqueles consensos em torno das razões, princípios, objetivos e procedimentos. Abaixo, segue a sugestão de LIBANEO (2015, p. 136-137)

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

1. Contextualização e caracterização da escola
 - 1.1. Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos.
 - 1.2. Condições físicas e materiais.
 - 1.3. Caracterização dos elementos humanos.
 - 1.4. Breve história da escola (como surgiu, como vem funcionando, administração, gestão, participação dos professores, visão que os alunos têm da escola, pais, escola e comunidade).
2. Concepção de educação e de práticas escolares
 - 2.1. Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos
 - 2.2. Princípios norteadores da ação pedagógico-didática.
3. Diagnóstico da situação atual
 - 3.1. Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender
 - 3.2. Definição de prioridades
4. Objetivos gerais.
5. Estrutura de organização e gestão

- 5.1. Aspectos organizacionais
- 5.2. Aspectos administrativos
- 5.3. Aspectos financeiros

6. Proposta curricular.
 - 6.1. Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos
 - 6.2. Organização curricular (da escola, das séries e ciclos, plano de ensino da disciplina): objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, avaliação da aprendizagem.

7. Proposta de formação continuada de professores.

8. Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica

9. Formas de avaliação do projeto



Para examinar

A partir do reconhecimento deste roteiro de Projeto Político Pedagógico encontre o PPP de pelo menos 3 escolas próximas de você (através de visitas ou pesquisas na internet) e compare sua estrutura, seu conteúdo e faça apontamentos críticos.

Neste tópico, apresentamos algumas propostas que vão desde o modo como os debates sobre o PPP podem ser inaugurados na escola, até a estrutura do projeto em relação a seu conteúdo. Vimos que uma parte deste conteúdo se refere a elementos objetivos e subjetivos que devem ser reconhecidos ou debatidos, elencados, e descritos no projeto (contexto, problemas, objetivos, propostas, formas de avaliação). Estes elementos referem-se, em geral, aos elementos particulares de cada escola/comunidade.

Nos dois próximos tópicos, proporemos algumas reflexões sobre dois momentos do PPP, cujo conteúdo é guiado por concepções científicas que, todavia configurem o universo mais amplo de representações de nossa sociedade ocidental, também devem ser discutidos e definidos no interior de cada escola.

5.3. A proposta curricular.

5.3.1. O que é um currículo escolar?

O currículo é o referencial concreto da proposta pedagógica, “a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico” (LIBANELO: 2015, p. 129). Ele anuncia modos de colocar os objetivos, as diretrizes e as orientações do PPP em ação numa proposta de ação pedagógica cotidiana. Em última instância, ele “define o que ensinar, o para quem ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação”. Parte importante do papel social da escola está inscrito em seu conteúdo curricular, no saber que seleciona e transmite aos alunos.

Esta seleção de conteúdo realizada na elaboração do currículo escolar elege, do rol de conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos, sob diferentes perspectivas, aquilo que será transmitido, e assim, preservado. Através desta seleção da cultura e da memória da sociedade exerce-se importante forma de poder: o poder de dar voz, de reconhecer, e o poder de silenciar, de invisibilizar, de excluir. Durante séculos, a história de crianças, mulheres, negros e indígenas foi silenciada ou estigmatizada pela cultura letrada, em livros e materiais didáticos, no currículo e no cotidiano escolares (!), tal como

nos demais espaços sociais desta sociedade moderno-ocidental-patriarcal.

Dentre os materiais que são utilizados como guias para transmissão do conteúdo do currículo escolar, os livros didáticos ocupam um espaço privilegiado de *legitimidade**. Sacramentado pela cultura moderno-ocidental enquanto o verdadeiro guardião da memória e da “verdade”, ele ainda exerce importante papel de autoridade no imaginário de alunos e também de professores acrícticos. Embora tenham sido formuladas diversas críticas à racionalidade moderno-ocidental, sobretudo no transcorrer do século XX e neste início de século XXI, a cultura letrada e a imagem de um padrão humano centrado no gênero masculino, de pele branca e europeu (ou descendente deles) ainda ocupam lugar importante no imaginário social e na conformação da hierarquia social. Essa imagem reforçada pelos livros didáticos, aliada ao predomínio de uma prática pedagógica tecnicista, acríctica, constroem as bases da reprodução social da desigualdade, da exclusão social e da manutenção do poder daquelas classes que detêm os meios materiais que lhes permite produzir, circular e acessar o conhecimento.



Glossário

Legitimidade: sociologicamente, o termo se refere à probabilidade de aceitação de uma ordem social que se considere, por alguma razão, válida. Comporta uma relação de dominação, de exercício de poder, e também certa submissão voluntária ou incontestada (WEBER, 1991).

Entretanto, como sugerimos na primeira unidade desta apostila, a escola não é espaço tão somente de reprodução, mas também de construção de possibilidades de transformação das condições de produção da desigualdade. Nas palavras de LIBANELO,

“... se é verdade que o currículo quase sempre expressa interesses dos grupos sociais com mais poder econômico, social, político, com os que as escolas acabam por conformar-se, é verdade, também, que pode concretizar objetivos e práticas que representam interesses sociais e políticos dos segmentos mais excluídos e mais explorados da sociedade.” (LIBANELO, p. 141)

Nas últimas décadas, no Brasil, as políticas inclusivas e afirmativas têm impulsionado, de um lado, a crítica a currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas excludentes e que reproduziam uma imagem pejorativa de diversos atores sociais subalternizados, ou simplesmente os mantinham subrepresentados. De outro, tem criado esforços no sentido de incorporar, nos currículos escolares, a história e a cultura destes grupos, tais como indígenas, negros, mulheres, camponeses e outras populações tradicionais, como pudemos acompanhar na Unidade 2. O material produzido não se limite a falar *sobre* tais grupos, mas também *a partir* de tais grupos, de sua própria narrativa, de sua história, de sua memória. Estes sujeitos, assim, não são apenas ouvidos e postos em visibilidade, mas também muitos deles passam à condição de produtores das narrativas letradas que transmitem os conteúdos escolares. Através do ingresso na vida escolar, tais grupos apropriam-se da linguagem e do saber-fazer da cultura moderno-ocidental para, através dela, falar de outras linguagens e modos de vida.

A escola, desse modo, tal como a sociedade na qual está inserida, é um espaço de conflitos entre concepções filosóficas, sociológicas, pedagógicas, antropológicas. É um cenário onde se chocam, de um lado, tendências e contextos de reprodução social e dominação e, de outro, tendências humanistas, democráticas, distributivas. A tomada de consciência desse conflito oscilante e em constante atividade é passo importante para que a equipe responsável por elaborar a proposta curricular mantenha-se vigilante. É preciso garantir que a história e a cultura dos diferentes grupos sociais sejam devidamente representadas através dos conteúdos que integram os currículos escolares.

Além da questão da diversidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais incluem, entre as “orien-

tações didáticas” gerais outros importantes elementos que devem ser levados em conta não apenas na seleção dos conteúdos, mas também na organização das atividades que compõem os curriculares escolares nas escolas: a autonomia enquanto “capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral”; a interação e a cooperação, enquanto princípio moral e enquanto prática; a disponibilidade para a aprendizagem, que garante a permanente motivação de alunos e professores nas atividades propostas/criadas; a organização do tempo e do espaço (e não seu controle), tanto por professores, como pelos alunos, enquanto outro elemento do processo educativo (PCN, 1997)

Ademais, os PCNs definem ainda os objetivos pedagógicos gerais de cada ciclo escolar e de cada área do conhecimento, que são, então, importantes guias para a seleção dos conteúdos e das atividades didáticas. São, definidos, assim: a) os objetivos gerais do ensino fundamental; b) os objetivos gerais de áreas; c) os objetivos e conteúdos organizados em quatro ciclos de escolarização. Por fim, apontam “critérios de avaliação” e as “orientações didáticas” para cada ciclo.



Saiba mais

Conheça a “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>



Para examinar

Conheça as orientações dos Parâmetros Curriculares para a área das Ciências Humanas, e, especificamente, para a Área da Sociologia/Antropologia/Política. A partir de seu conhecimento acumulado nesta área do conhecimento e também na área pedagógica, faça uma análise crítica do material.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

As orientações dos PCN’s servem de guia mais estrutural para a organização do Projeto Político Pedagógico da escola. Todavia, nem tudo que se aprende na escola, está nos currículos. Há diversos níveis e tipos de conhecimento circulando neste espaço, mais ou menos identificáveis, mais ou menos revelados. Para além da instituição escolar, aprendemos todo o tempo observando e reproduzindo modos de pensar e de agir daqueles que são tomados por nós como referentes sociais. Seus pensamentos, suas ações, seus modos de se relacionar, de se comportar vão sendo adotados por nós mais ou menos inconscientemente. Nesse sentido, LIBANELO define a existência de 3 níveis de currículo operando no espaço escolar:

- a) **O currículo formal.** São as práticas, conteúdos e valores prescritos institucionalmente nos PCNs, nas propostas curriculares de estados e municípios e também no PPPs das escolas. Expressa diretrizes curriculares, atribui objetivos a serem alcançados em cada área do conhecimento e também em cada realidade particular.
- b) **O currículo real.** É aquele que, de fato, acontece na sala de aula, a partir do que se planejou no PPP e nos planos de ensino. Nesse processo, algumas coisas podem não sair como previsto. O que foi estabelecido sofre interferência da experiência e do quadro de valores do professor, dos alunos, e do resultado da interação particular entre um professor particular, e um grupo de alunos particulares. As reações dos alunos ao conteúdo apresentado se explicam em função do quadro de valores herdado das relações exteriores à escola, da imagem que se tem do professor, da relação estabelecida com a cultura da escola. Assim, conforme lembra LIBANELO (p. 142), “o que é compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando”.

- c) **O currículo oculto.** É o não prescrito, aquele que não aparece no planejamento, mas que pode ser sentido, percebido através das correntes de comportamento e pensamento em meio às experiências vivenciadas coletivamente na escola. Isso nos alerta para o fato de que o currículo formal só se torna currículo real se os valores que ele materializa em projetos de ação educativa são efetivamente interiorizados pelos sujeitos e conformam-se também com seus valores. O desencontro entre currículo formal e currículo real é produzido pela ação do conteúdo do currículo oculto, que expressa aquilo que, em geral, contrapõem-se aos valores estabelecidos pela escola, mas que não pode ser dito, não pode ser revelado. Mas o currículo oculto também expressa ideologias que não são reconhecidas pelos sujeitos em sua consciência, formas de pensar e de agir incorporadas, mas não pensadas, e por isso seu conteúdo mantém-se no nível tácito.

Esse debate aponta para o fato de que o currículo, desde sua elaboração na esfera política e administrativa da escola, até sua efetivação no cotidiano escolar, sofre influências dos contextos sociais, determinadas pelo tempo histórico (pelo passado, pelo presente e pelas projeções que no presente é possível fazer sobre o futuro), pelas diferentes dimensões da realidade (a economia, a política, a cultura) e pelo lugar que os sujeitos que participam daquela realidade escolar particular ocupam na estrutura social (classe social). Esse conjunto de influências, traduzidas em hábitos e costumes aceitos e reproduzidos é o que alguns autores chamam de “cultura organizacional”, sobre o que já nos remetemos anteriormente.



Para examinar

Fazer uma pesquisa, nos materiais didáticos e livros de literatura utilizados em alguma escola próxima de você, em como mulheres, crianças, negros, indígenas e outros grupos subalternizados são representados nos livros didáticos.



Anotações

Vamos pensar, a partir de nossa memória escolar enquanto aluno ou de nossa atuação docente, em situações do cotidiano escolar em que observamos conflitos de valores entre professores/alunos/cultura escolar para exercitar a compreensão do papel do currículo oculto e do currículo real no processo de aprendizagem e no sentido das situações de conflito que acontecem no interior da escola.

5.3.2. *Concepções de organização curricular.*

O planejamento escolar

Concepções pedagógicas sobre a natureza da escola e a dinâmica do processo de aprendizado produzem tendências práticas no tratamento do currículo escolar, na organização do conteúdo e nas posturas didáticas em sala de aula. Reconhecer algumas destas tendências é etapa importante para o reconhecimento das possibilidades de construção e atuação, tanto através da negação de alguns modelos, como por meio da inspiração produzida por outros. A partir, mais uma vez, de alguns apontamentos feitos por José LIBANELO (p.144-151), vamos a eles:

- **Currículo tradicional.** Este é o mais utilizado nas escolas em geral. O currículo é constituído por um conjunto de disciplinas e conteúdos dispostos numa grade curricular fixa. O ensino é entendido como o processo de transmissão de conhecimento do professor (orientado pelo conteúdo do material didático ou pelas diretrizes do planejamento curricular) para os alunos,

que se mantém passivos, armazenando o conteúdo e em seguida reproduzindo-o nas avaliações. A escola é percebida como uma instância de ajustamento social, e não de construção da capacidade de reflexão crítica sobre os contextos sociais. E as diferenças individuais e sociais são também ignoradas.

- **Currículo racional-tecnológico.** Neste tipo de organização curricular internalizam-se integralmente as finalidades e os valores tanto descritos na legislação, como estabelecidos como dominantes nos contextos sociais. E se estabelece apenas o *como ensinar*, buscando os *métodos* mais eficientes para alcançar *produtos* de aprendizagem a menores *custos*, aproximando-se da racionalidade empresarial, empreendedora. É pautado assim, por uma racionalidade técnica e instrumental, objetivando desenvolver *habilidades* na reprodução de *procedimentos* que promovam a aprendizagem. Uma derivação dessa concepção é denominada de currículo por competências.
- **Currículo escolanovista (ou progressista).** Aqui não há conteúdo previamente estabelecido, eles são selecionados no processo de ensino-aprendizagem a partir das “necessidades e interesses dos alunos no seu processo de adaptação ao meio” (LIBANEO, p. 145). O professor é um facilitador do processo de aprendizagem. A educação é percebida como “um processo interno de desenvolvimento, de contínua adequação ao meio, colocando os conteúdos escolares como instrumentos para o desenvolvimento de processos mentais, não como verdades estabelecidas” (p. 145). Valoriza-se o processo de pesquisa realizado pelos alunos como caminho para a construção dos conhecimentos. Considera-se o clima psicológico e social da escola e da sala de aula.
- **Currículo construtivista.** Diferenciando-se do currículo escolanovista, a aprendizagem é compreendida não como processo de adaptação ao meio, mas como um processo ativo realizado pelos sujeitos. O currículo deve basear-se no nível de desenvolvimento intelectual e cognitivo particular de cada ciclo e propor situações que os estimulem, possibilitando a construção pessoal de conhecimentos. Há, entretanto, diferentes tendências no interior do construtivismo, e assinalaremos as duas principais: a) aquela inspirada nas idéias de Piaget, que atribui centralidade ao processo de *aprendizagem* e à *cognição* como veículo importante para esse processo; b) aquela inspirada por Vigostky, que admite um papel essencial ao *ensino* na promoção do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Para esta corrente, a aprendizagem resulta “da interação sujeito-objeto, mas a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais.” (LIBANEO, p. 146). Assim, não apenas a cognição, mas também o acesso aos conteúdos são percebidos como fundamentais no processo de aprendizagem.
- **Currículo sociocrítico (ou histórico-social).** As diferentes correntes que se identificam com essa abordagem tem como princípio fundamental que o ensino é um processo de compreensão da realidade para transformá-la. Os alunos aprendem a desenvolver o pensamento crítico, que o torna apto a analisar o conhecimento teórico a partir dos problemas da vida prática e a propor soluções possíveis. Em seu esforço de crítica, deve-se ter especial consideração pelo *currículo oculto* e pela força das ideologias como conteúdo tácito que povoa as mentalidades e orienta as ações. A autonomia de pensamento deve submeter-se à responsabilidade social e ao interesse coletivo. O que diferencia as correntes dessa concepção curricular é que algumas mantém um currículo tão-somente informal, que vai sendo construído a partir dos problemas sociais do entorno da escola e da comunidade, rejeitando, algumas vezes o currículo formal. Outras, aproximando-se do construtivismo vigostkyano, acreditam na cultura e no conhecimento como importante mediadores da ação.
- **Currículo integrado ou globalizado.** No centro dessa concepção de currículo está a ideia de interdisciplinaridade. A integração dos conhecimentos é percebida como facilitadora de uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade. E, além dos conteúdos culturais, valoriza-se

a aprendizagem de processos necessários à produção e acesso aos conhecimentos, permitindo que o aluno construa um posicionamento crítico também em relação a esses processos. Articula diferentes práticas educativas, superando os reducionismos psicológico, epistemológico ou sociológico, e considera todos os momentos de aprendizagem, inclusive aqueles não previstos. É prima pela vinculação dos conteúdos culturais com os interesses e os contextos sociais dos alunos. Utiliza, frequentemente, uma prática que LIBANELO denomina de “currículo experiencial”, desenvolvido através do “método de projetos” (p. 148).

- **Currículo como produção cultural.** Inspirado pelos debates da Sociologia Crítica da Educação, o currículo é construído a partir da atenção à relação entre cultura, conhecimento e poder. Compreende-se a sociedade como um espaço de disputa, de conflito entre conteúdos culturais, percebidos como portadores de diferentes concepções de vida social. As práticas discursivas e o acesso a elas, constituem os sujeitos em relação com as relações de poder. E currículo é percebido como um espaço de disputa através do qual se produzirá a cultural. E nele devem ter espaço também o multiculturalismo, as narrativas dos novos movimentos sociais e dos novos sujeitos sociais que têm afirmado sua identidade nas últimas décadas. Essa vertente opera uma ênfase que passa do social para o cultural. Realiza a crítica à função da escola de reprodução social e propõem a atenção a um currículo centrado na cultura dos subalternos e dos oprimidos.

A partir, então, do entendimento das múltiplas formas de compreender a educação, o ensino, a aprendizagem, o papel do currículo e as práticas didáticas, pode-se decidir sobre encerrar o currículo numa única linha de pensamento ou torná-lo aberto ao diálogo entre diferentes correntes de pensamento ou diferentes propostas didáticas. Certamente há que se cuidar para não incorrer no perigo de forçar princípios opostos ao diálogo, o que pode vir a construir um currículo povoado de contradições, incoerências, e que, assim, deixe de cumprir seu papel de orientar a ação pedagógica. Há, desse modo, *currículos abertos e currículos fechados*.

Os currículos fechados, como o termo sugere, por princípio não são abertos às interferências dos sujeitos e dos contextos sociais. Quase sempre ele é estabelecido por um corpo diretivo que ignora os saberes, a competência e a experiência de professores, funcionários e alunos. E que acredita ser possível fazer com que o prescrito no currículo formal seja realizado, sem distorções e mudanças, no cotidiano de ensino-aprendizagem. Desse modo, ignora a interferência real dos contextos sociais. Por outro lado, o conteúdo é organizado em disciplinas isoladas, dispostas numa grade curricular fixa, sem qualquer diálogo previsto entre elas.

Os currículos abertos, são constituídos pela colaboração ativa dos professores, com sua experiência e seus saberes. E este tipo de currículo se mantém aberto à avaliação crítica e a redefinições a partir do resultado da aplicação prática daquilo que foi planejado. A noção de interdisciplinaridade está no centro da organização dos conteúdos, que podem ser dispostos em áreas e temas geradores compostos de conhecimentos elaborados a partir do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Interdisciplinaridade é...

“...um procedimento de organização da escola e do ensino que favorece a integração de aprendizagens e de saberes e a busca de saberes úteis para lidar com questões e problemas da realidade (levar o aluno a confrontar-se com a realidade, como cidadão). O resultado prático da interdisciplinaridade é o estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares, de modo que os conhecimentos, procedimentos, atitudes, sejam integrados na estrutura mental do aluno.” (LIBANELO, 2015, p. 152).”



Exercício

Analise as concepções de currículo aqui apresentadas e aponte seus potenciais e seus limites. Na medida do possível, procure outras referências sobre as perspectivas teóricas que as inspiram.



Resumo do tema

Nesta unidade nos propomos a compreender o que é o PPP e algumas das questões que envolvem sua elaboração. Começamos (item 1.0) com um debate crítico sobre as primeiras experiências de planejamento escolar na história e sobre os elementos estruturais que impõem finalidades e procedimentos educacionais à instituição escolar. Em seguida (item 2.) conhecemos diferentes definições para o projeto pedagógico da escola e anunciamos algumas características mais gerais do PPP. Passamos (item 3), então, às orientações para sua elaboração e concluímos esta unidade refletindo sobre um dos elementos da proposta pedagógica, a organização curricular, definindo a noção mais geral de currículo e apontando diversas concepções e formas que podem inspirar sua elaboração.



Referências

ALTHUSSER, Louis. Sobre a reprodução. Petrópolis: Vozes, 1999

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ATHIQUE, Adrian. **Digital Media and Society: An Introduction**. Malden: Polity, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: difel, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, M. A. **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. V.3. São Paulo: ENESP, 1999. pp. 209-218.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 95-127, jan./jun. 2006.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 121. jun/2011.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O Longo Caminho**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CRUZ NETO. Tiago Leandro. **Planejamento Educacional e Participação Democrática: um estudo sobre a rede pública estadual de ensino em Alagoas (1999-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2008.

DIANA, Elvis de Almeida. Educação e participação política em José Pedro Varela: a reforma vareliana como instrumento de democracia e progresso no Uruguai (1864-1879). Acessado em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Elvis%20de%20Almeida%20Diana.pdf>

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2005. v.1.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1976.

- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. In: **Revista São Paulo In Perspectiva**, vol. 14, n. 2, São Paulo, abr/jun 2000. Link: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>
- GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação brasileira**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004
- LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político-Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza, 2004.
- LANDES, David S. **Prometeu desacorrentado: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa Ocidental, desde 1750 até nossa época**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, Vera Lúcia França de. **Pelos caminhos da democratização: Possibilidades e implicações na educação Municipal de Maceió 1993/1996**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2003.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **A construção escolar das diferenças**. In: *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 57-87.
- _____. **"Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação"**. In: *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica, Belo Horizonte: 2004.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica 2006.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias** (UFRGS), v. 21, p. 150-182, 2009.
- _____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.
- MOTTA, Fernando. C. Prestes.; BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense: 1981.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2002a, Vol. 18 n. 2, pp. 193-202.
- OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari **Os movimentos sociais na educação: o processo de elaboração da LDB – 1988 a 1996**. Disponível em < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0208.pdf>>. Acesso em 18/jun./2015.
- PARO, Vitor Henrique. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, M. A. **Formação do educador: organização**

Livro Conteúdo

da escola e do trabalho pedagógico. V.3. São Paulo: ENESP, 1999. pp. 209-218.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, Goiás, Vol. 11, n. 2, pp. 263-274, 2008.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. Coleção UAB-UFSCar. Edufscar: 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Editora Cortez, 1983.

SAVIANI, Nereide. **Escola e luta de classes na concepção marxista de educação**. Revista *Geminal*, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14; fev. 2011.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em 08/jun./2015.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da Educação**. Coleção "Temas básicos de...". São Paulo: Editora Cortez, 1989.

VARELA, José Pedro. Los Gauchos. **Revista Literaria**, n. 13, 30 de Julho de 1865.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1998.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**. Vol.23, no.2, Campinas maio/ago. 2012.

VIANA, Nildo. Weber: Tipos de educação e educação burocrática. Guanacuns. **Rev. da FECHA/FEA** - Goiás, 01: 117-132, nov. 2004

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UNB, 1991.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 2a edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1971

WEINBERG, Gregorio. Domingos F. Sarmiento e José P. Varela. Hacia la educación popular. In: **Revista SUR**, n. 341, julho/diciembre, 1977.

LEGISLAÇÃO:

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul 1990.

____. Decreto nº 26, de fevereiro de 1991, que transfere da Funai para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena e aos estados e municípios a sua execução. 1991.

____. DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: 1993.

____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

____. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2007.

____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004.

____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

____. Decreto nº 7.352 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010.

____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. 1988.

____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

____. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

____. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2014.



Licenciatura em Ciências Sociais

Realização



Ministério da
Educação



Oferecimento

