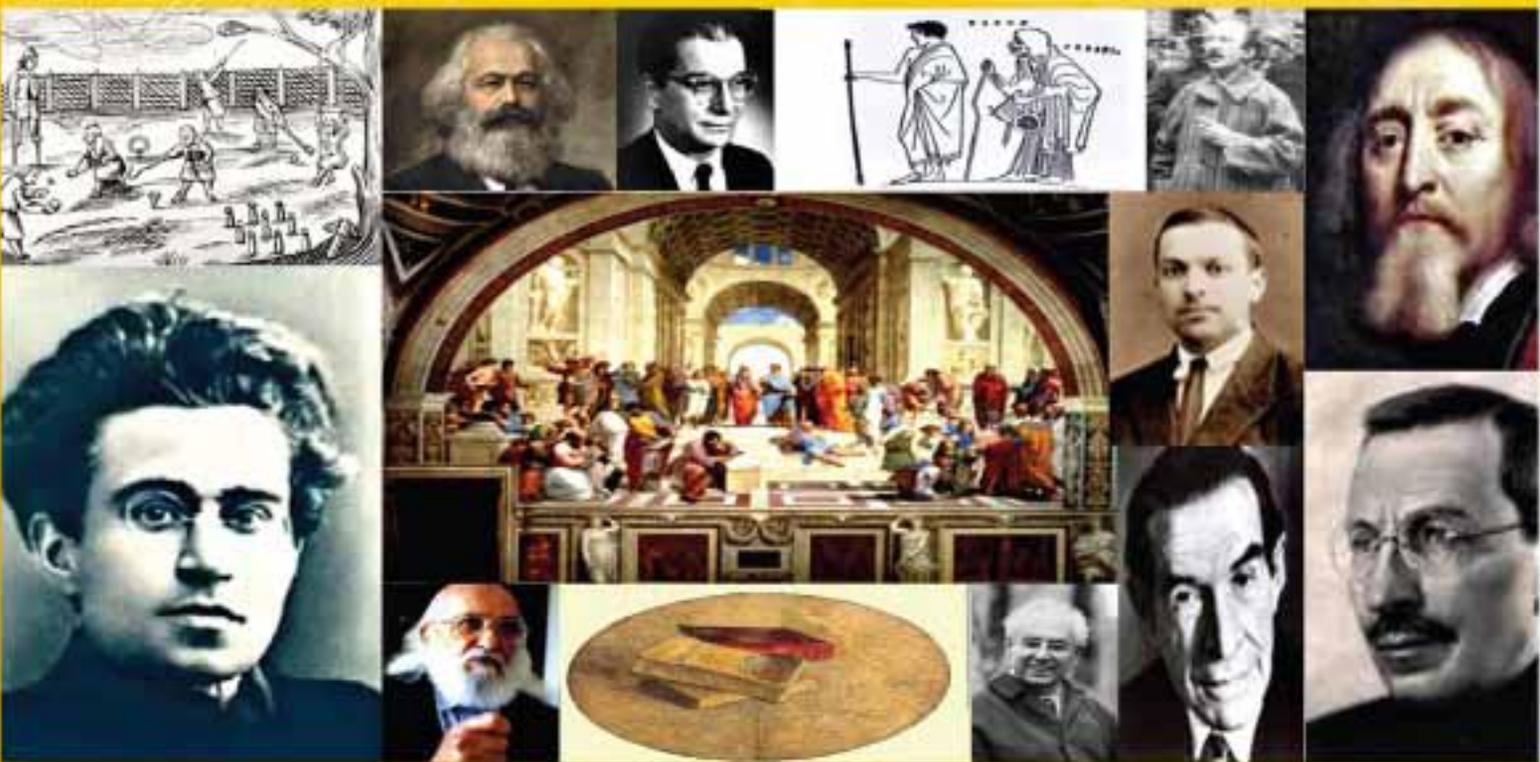


União por todos

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO



Caderno Temático
Coordenação de Gestão Escolar

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

CURITIBA
SEED/PR
2010

Este Caderno faz parte da Coleção intitulada Caderno Temático.

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei n 10.994, de 14 de dezembro de 2008.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte.

Capa e Projeto Gráfico e Diagramação
Trust Editorial - E Pissaia Editoração Eletrônica Ltda

Revisão Ortográfica
Simone Zattar

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P111 Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar.

Organização do trabalho pedagógico / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba : SEED – Pr., 2010. - 128 p.

ISBN: 978-85-8015-005-6

1. Plano de Desenvolvimento da Escola. 2. Escola pública-Paraná. 3. Gestão escolar. 4. Educação-Paraná. 5. Metodologia de Ensino. 6. Conselho escolar. 7. Educação Ideológica. 8. Educação-Teorias. I. Mendes, Leocádia de Oliveira, org. II. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. III Título. IV. Série.

CDD370.71
CDU 37.02(816.2)

Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Coordenação de Gestão Escolar
Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Telefone (41) 3340-1799
CEP80240-900 CURITIBA-PARANÁ-BRASIL

**DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
IMPRESSO NO BRASIL**

Governo do Estado do Paraná
Orlando Pessuti

Secretaria de Estado da Educação
Altevir Rocha de Andrade

Diretoria Geral de Secretaria de Estado da Educação
Alexandra Carla Scheidt

Superintendência da Educação
Alayde Maria Pinto Digiovanni

Coordenação de Gestão Escolar/
Assessoria da Superintendência
Elisane Fank

Colaboração e Organização do Caderno
Leocadia de Oliveira Mendes

Governador Roberto Requião. Gestão: 01/01/2003 a 31/03/2010

Secretário de Estado da Educação - Maurício Requião. Gestão: 01/01/2003 a 09/07/2008

Secretária de Estado da Educação – Yvelise Freitas Arco Verde. Gestão: 10/07/20087 a 19/11/2010

Diretor Geral - Ricardo Bezerra – Gestão: 01/01/2003 a 17/04/2010

Diretor Geral - Altevir Rocha de Andrade. Gestão: 18/04/2010 a 19/11/2010

APRESENTAÇÃO DO CADERNO

É com muito carinho que a Secretaria da Educação do Estado do Paraná encaminha este caderno às escolas estaduais. Ele expressa o que defendemos sobre a função social da escola pública e, em alguma medida, sintetiza o que, ao longo de quase oito anos de gestão, discutimos e aprendemos com o coletivo escolar.

Nestes anos a equipe, inicialmente chamada CADEP (Coordenação de apoio à direção e equipes pedagógicas) e, posteriormente, CGE (Coordenação de Gestão Escolar), esteve em contato com as equipes pedagógicas e diretivas, bem como com os segmentos de gestão (Grêmios Estudantis, APMFs e Conselhos Escolares) da rede estadual, por intermédio das Jornadas Pedagógicas, dos Simpósios, encontros de formação continuada, encontros Itinerantes e dos Grupos de Estudos. O objetivo, desde 2003, estava em fortalecer conceitualmente as equipes pedagógicas das escolas estaduais para, historicamente, enfrentarmos a divisão entre orientação educacional e supervisão escolar, assim como a dualidade entre o fazer e o pensar, criando espaços democráticos de gestão. A resignificação da atuação deste profissional, que articula todo o trabalho pedagógico no interior das instituições escolares, deu-se em conformidade com a discussão nacional.

A este respeito, salientamos que a construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos das e nas escolas foi uma conquista da própria categoria na luta por uma maior autonomia. Quanto ao que se refere à gestão escolar e ao trabalho pedagógico, veio na mesma direção das políticas educacionais implementadas por este governo que, situado num processo histórico, defende uma concepção de educação voltada àqueles que dela dependem como via de emancipação humana, ou seja, a própria escola, a qual a partir do momento em que expressa as necessidades do trabalhador e do filho do trabalhador, define uma concepção de educação. Concepção esta, então, entendida como a expressão da escola pública.

Reafirmamos que, de forma alguma, a educação pública respondeu historicamente aos desígnios mercadológicos que imputam à escola o papel de atender aos interesses privados, pelos quais se prepara o sujeito para o mercado de trabalho, seja na perspectiva de uma formação mecânica, repetitiva ou mesmo genérica em nome de desenvolver competências e habilidades. Em ambas as perspectivas, o que se tem é uma formação parcial, superficial, esvaziada dos conhecimentos históricos, necessários ao processo de emancipação. Ao passo em que a escola se apropria de sua função social, se percebe num processo de formação humana, por onde o conhecimento se faz, se refaz, se apropria, se ensina, se media e se socializa, como a maior expressão da democracia.

Este caderno, portanto, expressa uma concepção de escola pública, resultante da conquista de milhares de educadores, os quais, ainda que arrefecidos pelas suas condições históricas, acreditam que é possível avançar para além de um mundo contraditório e excludente.

Reunimos estes textos de educadores e professores das universidades numa tentativa de promover a organicidade conceitual que pauta o planejamento da prática pedagógica, o papel do pedagogo e do currículo, a concepção de gestão democrática, a abordagem de ensino aprendizagem que expressa as bases epistemológicas de uma pedagogia crítica, além de artigos que fundamentam o diagnóstico e planejamento do trabalho pedagógico. São temas que contribuem para esta organização no interior das nossas escolas, subsidiando o trabalho do professor pedagogo, da direção e das instâncias colegiadas de gestão.

Esperamos que as contribuições deste caderno reflitam na melhoria da educação ofertada aos alunos e alunas do estado do Paraná.

Alayde M. Pinto Digiovanni

Superintendente da Educação

Elisane Fank

Coordenadora de Gestão Escolar

SUMÁRIO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA COMO MÉTODO E CONCEPÇÃO: UMA ABORDAGEM PARA ALÉM DOS CLICHÊS DAS POLÍTICAS MERCADOLÓGICAS E DE COALIZÃO 9

Elisane Fank - SEED

O PAPEL DO PEDAGOGO NA GESTÃO: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DO CURRÍCULO 21

Mariana F. Taques

Paulla Helena S. de Carvalho

Ana Carolina S. Duarte Böni

Elisane Fank

Marilda Alberton Leutz

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO “COLETIVA”? 39

Elaine Senhorini Arneiro Picoli

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

A PARTICIPAÇÃO E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: A PASSAGEM DA SOLIDARIEDADE E DO ASSISTENCIALISMO PARA O CONTROLE PÚBLICO..... 59

Meire Donata Balzer

Nádia Artigas

Rosemary de Carvalho Sebastião

Elisane Fank

**O PROGRAMA PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA
(PDE-ESCOLA) COMO MAIS UM INSTRUMENTO
DE PLANEJAMENTO PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DO PARANÁ..... 73**

Elisane Fank
Deuseles de Oliveira
Mariana Fonseca Taques

**EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA: QUANDO A PSEUDONEUTRALIDADE
EXPRESSA UMA OPÇÃO PELA NATURALIZAÇÃO
DAS DESIGUALDADES 83**

Meire Donata Belzer
Paulla Helena Silva de Carvalho
Elisane Fank

**PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO, DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS,
CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE ENSINO: APORTES
DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL 97**

Marta Sueli de Faria Sforni

**OPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENTRE
A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CONSTRUTIVISMO
PIAGETIANO: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ESCOLAR 111**

Graziela Lucchesi Rosa da Silva
Nadia Mara Eidt

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA COMO MÉTODO E CONCEPÇÃO: UMA ABORDAGEM PARA ALÉM DOS CLICHÊS DAS POLÍTICAS MERCADOLÓGICAS E DE COALIZÃO.

Elisane Fank - SEED¹

Resumo

Na medida em que se analisa a falta de participação no âmbito da escola, suscitam-se questionamentos sobre os condicionantes políticos, históricos, econômicos e sociais desta possível não participação. Tais questionamentos expressam uma dimensão contraditória, uma vez que, no discurso oficial, vivemos em uma sociedade democrática que se expressa, então, na democratização da gestão. Contudo, não temos ainda uma cultura de participação no interior da escola. Concebe-se que para avançar sobre a insuficiência desta participação é necessário situar o sentido desta democracia em seus múltiplos determinantes. Este movimento se coloca numa análise entre o discurso propalado, efetivado e a intenção (não) revelada. Este documento tem, portanto, o objetivo de reunir reflexões de alguns autores sobre os processos de definição e desenvolvimento desta democracia, possibilitando, em certa medida, compreender alguns aspectos que condicionam ou condicionaram a cultura de participação no interior da escola, a qual ainda há de avançar.

Introdução

Tomar a Gestão Democrática como princípio implica em concebê-la ante a um projeto de escola que, sobretudo, expressa um projeto social. Ela não pode referendar mais um dos tantos clichês que embasam os discursos políticos de coalizão. Este destaque se faz necessário, uma vez que a “gestão

¹ Coordenadora de Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação – 2008 – 2010. Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná, Especialista em OTP e Mestre em Políticas Públicas pela UFPR.

democrática” ao cair no “lugar comum” de tantas falas de adesão pode deixar de representar uma defesa, para ser tomada como mais um termo que encerra em si uma dimensão muitas vezes abstrata, haja vista estar descolada de todos os outros princípios fundantes da e para a escola pública. Por sua vez, a escola pública em sua concretude deve estar situada, historicamente, em seus determinantes políticos, econômicos e sociais.

A escola expressa um projeto social e, por isso, ela não se esgota em si mesma, mas caminha para uma intencionalidade coletiva e social. A escola pública não é um organismo isolado. Ela depende das políticas de gestão pública. Portanto, sua autonomia está, de um lado, limitada pelas necessidades, aspirações e condições reais da comunidade escolar e, do outro, pelas políticas públicas em curso: o fundo público destinado à escola para gerir seus gastos internos – políticas de financiamento, políticas de formação continuada, regimes de trabalho, política de eleição ou indicação dos diretores, cumprimento do calendário escolar, diretrizes e legislações em educação.

Há de se perguntar, no entanto, qual o papel da gestão como definidora de políticas públicas? Em que medida a própria gestão democrática, entendida como direito na escola pública, é concebida desse modo ou apenas propalada como política de governo?

Contudo, a democratização da gestão e da própria escola pública só se efetivará quando a própria comunidade, tomada pela conscientização do processo democrático, conceber-se no seu papel de partícipe deste processo, uma vez que é para o público que se destinam as políticas e a escola pública.

Há de se fazer, neste sentido, outros questionamentos. Ainda que tomada nas contradições da ditadura capitalista, o discurso oficial se apresenta na perspectiva de uma sociedade democrática. Se, em tese, vivemos esta democracia anunciada, que elementos podem ser analisados no arrefecimento desta participação? Enfim, qual o sentido da participação e da autonomia na escola?

Apresentam-se aqui algumas reflexões que, em alguma medida, podem subsidiar uma tomada de consciência sobre os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que, de algum modo, condicionaram a insuficiência da participação da comunidade nos processos decisórios no interior da escola. Não se pode prescindir, portanto, desta análise para se avançar no sentido de construir uma cultura de participação.

O sentido da democracia na gestão: o discurso propalado e o efetivado na (não) construção de uma cultura de participação

A definição de políticas historicamente assume uma relação dialética entre o *instituinte* e o *instituído* (VEIGA, 2001), ou seja, entre as decisões da mantenedora e as pressões da base. Foram muitas as lutas dos movimentos pela educação que se consubstanciaram nos princípios da Gestão Democrática e em conquistas como: o concurso para professores, a eleição de diretores, a construção do Projeto Político-Pedagógico, a autonomia escolar, entre outras. É nesta relação que algumas políticas de governo se

convertem em políticas públicas de fato. Portanto, a autonomia necessária à escola não está dada. A autonomia, segundo Barroso (1996), está por ser construída.

É neste sentido, na relação entre o instituinte e o instituído e na compreensão do que consiste a democracia dos processos de gestão, que se fundamenta e se contextualiza a intencionalidade e os fins da escola. Segundo Paro (1990, p. 18) “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados [...]”. Portanto, se não tivermos clareza de qual é o FIM ou de quais são os objetivos da escola, outros grupos que representam os interesses que não são das massas trabalhadoras a terão em relação ao que se esperar da escola pública.

Os fins da escola estão definidos em meio a um conjunto de interesses distintos, inerentes à forma de organização econômica sob e no capitalismo. Isso implica em dizer que a forma de organização social pautada na acumulação dos bens, na propriedade privada, na obtenção do lucro, na compra e na venda da força de trabalho e, conseqüentemente, na reprodução das classes sociais, determina e tem determinado historicamente o sentido da escola.

Diante disso, não há como se avançar na democracia escolar se não for pela análise dos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos, tais como:

1 – A universalização do acesso e controle social; 2 – a incipiente democracia pós abertura democrática ; 3 – a pseudo democracia na escola, velada na eleição de diretores, ainda que se conceba esta como condição para gestão democrática; 4 – a prática do democratismo ao invés da democracia; 5 - a perspectiva neoliberal de gestão e de qualidade que concebe a escola nos princípios da produtividade empresarial e, 6 - a participação na forma de voluntariado no lugar da participação no processo de tomadas de decisão e do controle social.

(1) A finalidade da escola hoje e historicamente pode ser ilustrada a partir de quem ocupa ou ocupou os bancos escolares das unidades públicas de ensino. Ocorre que, segundo Paro, há mais de quatro décadas atrás não tínhamos a totalidade dos nossos jovens e crianças na escola pública. Ela era destinada apenas aos filhos das camadas sociais mais altas e médias da população, cujo objetivo era ocupar as consideradas “boas posições no mercado” (contadores, administradores, políticos e professores).

Hoje vivemos uma grande contradição no que se refere à gestão e à definição de políticas públicas. Anteriormente, a parcela da sociedade economicamente mais favorecida, de alguma forma, exercia mais pressão junto ao Estado (quando não ocupava os cargos públicos); contava com mais recursos e melhores condições para atingir seu objetivo, para “preparar intelectualmente os filhos das famílias mais privilegiadas” (PARO, 2006, p.87). Hoje, com a necessária universalização do acesso, a escola passa a atender a todos, mas isto implica em atender aos filhos da classe trabalhadora, a qual, não tem tanta força política, ou seja, não responde diretamente aos interesses hegemônicos. Ante a esta universalização, a escola passou a ser oferecida “para todos”, mas não com os mesmos recursos. Este aspecto implica, segundo Paro, em uma crise de identidade da escola que se configura na crise da definição do seu papel. Atualmente a escola não mais deve se destinar a formar poucos privilegiados com boas profissões: almeja-se uma escola para a democracia, que socialize e democratize o saber como via de enfrentamento e não conformação às desigualdades inerentes à lógica produtivista do capital.

Enfim, o que é uma escola para a democracia?

É democrático na escola: uma educação com qualidade; a socialização do saber construído historicamente pela humanidade; a elevação cultural das massas; o tratamento igualitário a todos; a participação ativa dos cidadãos na vida pública (tendo como exercício desta a tomada de decisões dentro da escola); o exercício da cidadania; a participação dos profissionais e da comunidade escolar; a autonomia de gestão administrativa e pedagógica; a mobilização dos segmentos de gestão a partir de suas várias instâncias - Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Professores, enfim, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Ou seja: é também, e essencialmente, na perspectiva do “controle social” que se espria a concepção de gestão democrática.

Ocorre que esta participação, tão sonhada, nem sempre é concreta na escola e nem sempre a própria escola pública tem clareza de como ela deve organizar-se, para expressar-se democraticamente.

(2) A este respeito Prais (1990) contextualiza que ainda não temos uma cultura de participação no âmbito da escola, uma vez que, além de outros determinantes destacados aqui, temos uma incipiente história de democracia. Segundo Prais, com vistas a calar as forças progressistas que tinham seu apoio no governo de Jango, o golpe de 64 no contexto da ditadura procedeu à repressão, arrefecendo a participação política das massas. Uma das primeiras intenções era abafar as forças de esquerda representadas pelo trabalhador, as quais exigiam do governo as bases de um Brasil economicamente forte a partir da ideia do *nacionalismo desenvolvimentista*. Neste sentido, pode-se dizer que a ditadura foi do capital com braços militares que se propôs ao combate à ideologia do *nacionalismo desenvolvimentista* instituindo “o desenvolvimento com segurança” – ideologia nacional da Escola Superior de Guerra.

A ditadura imposta pelos militares - com razões burguesas - estrutura seu poder de forma absolutamente centralizadora e acaba com a participação das classes assalariadas. Neste contexto extinguem-se os partidos políticos, cessam-se direitos, proíbe-se a greve, instauram-se medidas repressivas contra qualquer manifestação civil (AI-5, 1968).

A partir de 1974, o descontentamento e a revolta da classe trabalhadora evidenciam o divórcio entre as tendências da sociedade civil e o Estado ditatorial. O modelo econômico entra em crise. Ainda segundo Prais (1990), no seu conjunto, o período político de 1975-1985 caracterizou-se pelo atrofiamento da sociedade civil, enfraquecimento da participação das classes assalariadas em qualquer tipo de tomada de decisão. Ou seja, ainda que a década de 80, caracterizada pela abertura democrática e pela necessidade de rearticulação da classe trabalhadora, bem como pela liberdade de imprensa, anistia política, reorganização partidária, eleições diretas (1982), pelo fim da fase militar e pelo aumento da tendência à democratização interna da escola, a participação das massas foi severamente afetada pelo conjunto de medidas repressoras pós golpe.

Por outro lado, a administração colegiada, conforme denominação de Prais, ou a gestão democrática, se expressou numa necessidade e conquista histórica movida pela reestruturação da classe trabalhadora, a qual, ainda que arrefecida pelo movimento da ditadura militar, lutou pelos seus direitos democráticos, políticos e sociais no contexto da transição democrática do país.

Neste sentido, em suas contradições, o processo de abertura política no país após 1979, possibilitou a reconquista da democracia no interior da escola, ainda que de forma incipiente.

(3) Até este momento, no Brasil, os diretores das unidades escolares eram indicados pelo órgão mantenedor por critérios como confiança ou competência; os regimes de contratos de trabalho dos docentes eram ilegítimos, fato este que acentuava a insegurança funcional dos professores.

A partir do movimento de abertura democrática, a eleição de diretores foi conquistada. Contudo, no contexto de uma democracia incipiente e, de certa forma, clientelista ou corporativista não havia se expressado ainda na participação coletiva e organizada no interior da escola. Embora não se possa conceber Gestão Democrática sem a escolha direta dos diretores por parte dos pais, alunos, professores, funcionários e comunidade escolar, neste contexto ela, de certa forma, acabou encobrindo ou secundarizando o verdadeiro sentido da democracia. A eleição acabou servindo de “cortina de fumaça” para encobrir a falta de participação do interior da escola. Isto significa que, se não for garantida pelo processo democrático de tomada de decisão, a eleição de diretores representa, mas não garante a gestão democrática.

(4) Democracia, no entanto, não se confunde com “democratismo”. O voto do colegiado da escola para uma tomada de decisão, nem sempre expressa o sentido democrático. A grande questão a se fazer na escola é: quem é de fato a maioria para a qual o projeto de escola deve voltar-se? Não é o consenso e, sim, é a maioria pela qual a escola se propõe a defender seus interesses e necessidades.

O consenso não é a expressão da democracia. Ainda que haja um compromisso com o colegiado que elegeu seu representante, o compromisso político da gestão é possibilitar que a democracia na escola se expresse na garantia do acesso à educação (e a uma boa educação). Isto não implica em reunir o colegiado para decidir, por exemplo, a mudança da cor da cortina das salas ou da pintura da escola. Estes e outros exemplos podem ilustrar certa política de adesão ou de coalizão que se resumirá em atos de “democratismos”.

Gestão Democrática, segundo Souza (2006)², é o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Este processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Neste sentido, o redimensionamento do papel da escola, enquanto agência de formação, não pode vincular-se meramente à lógica do mercado de trabalho, mas cumprir sua função política e social. Contudo, quando se fala em política não se fala em partidarismos. Toda ação que remete a uma reflexão e exige uma mudança de postura para uma transformação histórica, é uma ação essencialmente política.

2 Palestra proferida em 2006 para os Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná pelo Prof. Dr. Ângelo Ricardo Souza da UFPR.

É neste sentido que a Gestão Democrática envolve aprendizado e luta política, que vai para além da prática educativa, ou melhor, a partir dela se possibilita a participação efetiva.

(5) É nesta perspectiva que se situa outro aspecto contraditório no âmbito da democratização da escola e, a este respeito, a década de 90 tratou de prestar às políticas públicas nacionais e estaduais um desserviço na compreensão de gestão democrática, em nome da tão propalada gestão compartilhada ou de qualidade total.

Segundo Ferreira (2006):

A administração da educação pública, especialmente a gestão escolar, a partir de 1995 até 2002, seguiu as linhas gerais da administração pública gerencial adotada pelo governo federal, assim como as determinações dos organismos multilaterais, os quais incorporam elementos da reestruturação do trabalho capitalista e sua administração, principalmente no que se refere à adoção da gestão por resultados [...] No que tange à participação e à responsabilidade da coletividade, as esferas da sociedade civil são chamadas a contribuir por meio de ONGs (Organizações Não- Governamentais), centros comunitários, trabalho voluntário e parcerias privadas, apresentados com um caráter claro de centralização da decisão e descentralização das responsabilidades, focalização e meritocracia, direcionados às comunidades, lançando a estas a responsabilidade de esforçarem devidamente para resolver localmente seus problemas. (p.56)

As reformas de 1990 segundo alguns autores como Oliveira (1997), Paro 1997), Souza (2000), Marrach (2000), Kuenzer (1991), Anderson (1995), Antunes (2004), Sader e Gentili (1995), estão vinculadas à crise de legitimidade do Estado na condução e implementação das políticas no contexto do capital financeiro internacional. No contexto da abertura econômica e do acirramento da competitividade do capitalismo neoliberal, as políticas educacionais, definidas a partir de 1990, imputaram à escola o papel de cumprir sua função de adequação às novas exigências mercadológicas. Consistem, na prática, na redução de investimentos nos setores públicos (saúde, educação, segurança, etc), bem como em programas implantados de forma autoritária via reformas educacionais.

No âmbito da administração escolar ocorre a transposição de modelos burocráticos, cuja base está na racionalização de custos, na eficiência técnica e na produtividade empresarial. É neste contexto que surge o termo *descentralização*. Tem-se aí a ideia de desconcentração econômica em nome da descentralização financeira. A tão sonhada autonomia da gestão financeira acabou se expressando na autonomia para buscar recursos financeiros necessários para suprir as carências de recursos públicos destinados à educação pública, haja vista a insuficiência de políticas no contexto da lógica neoliberal. A autonomia, neste contexto, não é construída, como defende Barroso (1996). Ela é decretada, uma vez que ela vem atrelada ao aumento de tarefas e responsabilidades atribuídas à escola.

Segundo alguns dos autores já destacados, na concepção de financiamento apregoada pelo Banco Mundial, a descentralização é a principal ferramenta para a redução de custos do governo nacional, para a produção de uma política voltada para o aproveitamento escolar eficaz e para o controle da produtividade no ensino (princípios empresariais aplicados à escola).

Todos estes princípios se espraiam de um lado na ideia de preparar a força de trabalho para uma nova forma de produzir na fábrica - mais dinâmica, flexível e competitiva e, de outro lado, de responsabilizar a escola pela insuficiência competitiva do país. Estes aspectos cunharam à escola pública e à gestão uma dimensão absolutamente pragmática. Sob os olhos das reformas neoliberais (já citadas) os problemas educacionais têm sido considerados apenas como resultado de má gestão e do desperdício do Estado, como falta de produtividade e falta de esforço por parte do corpo docente que ainda utiliza métodos atrasados com currículos anacrônicos. (CEPAL, 1992)

O “remédio” seria então a adoção dos conceitos empresariais de produtividade, eficiência e competitividade. É neste contexto e nas “saídas” para administrar os poucos recursos transferidos para as escolas, a partir das políticas de financiamento, que surge o conceito de “Qualidade Total”, de Cosete Ramos (1992), definidos a partir dos indicadores de qualidade empresariais de Edward Deming.

Princípios tais como racionalidade econômica, produtividade, competitividade como método, eficiência e eficácia, dinamismo, criatividade para resolver problemas com falta de recursos, incentivo à busca de sucesso individual, referem-se aos desígnios da “Qualidade Total”. São princípios inerentes às políticas neoliberais que acabam responsabilizando o diretor, o professor e à gestão pela falta de qualidade de ensino.

(6) A ausência de recursos públicos suficientes para gerir todos os aspectos, sejam administrativos ou pedagógicos, da escola foi conciliada pela ideologia do voluntariado (“Amigos da Escola”); dos programas de ajuste idade-série (“Correção de Fluxo”); de gestão (“Pró-Gestão”, que implica na premiação aos diretores que apresentaram melhores resultados e foram mais criativos na busca de recursos); parceria com empresas na educação (“Parceria Público-Privado”); da participação de ONGs e na lógica da participação da comunidade local na perspectiva do provimento de recursos com ações compensatórias que desvirtuaram o caráter efetivamente democrático da gestão escolar.

Estas políticas, portanto, referem-se ao que Nunes (1999) chama de gestão “compartilhada” e não de gestão democrática. A gestão é compartilhada com outras instâncias (voluntários, empresas, ONGs) e, neste sentido, gerenciada pela direção e não “gerida” pelos próprios segmentos que compõem a escola pública e dela necessitam.

Por outro lado, a gestão participativa não pode ser confundida com filantropia. Ainda que o voluntariado seja uma prática tão incitada, especialmente pelos meios de comunicação, ele incorre em dois aspectos complicados para a gestão pública: a desprofissionalização e a secundarização do papel do Estado.

O que se tem é uma apologia à gestão participativa, ou melhor, compartilhada que, empunhando bandeiras da democracia, articula-se às necessidades, expectativas e concepções do setor privado em detrimento exatamente ao que é do e para o público.

O diretor não é o líder na acepção empresarial, nem tampouco, é o soberano que deve, com criatividade, empreendedorismo e iniciativa, buscar “parceiros de boa vontade” para superação imediata de problemas cotidianos.

No primeiro aspecto temos que a escola – espaço incontestável de acesso ao conhecimento – não pode prescindir de profissionais preparados e especializados. Ela não é um lugar de ensaio e erro; não se pode pensar na formação humana de forma empírica. Em segundo lugar, lembrando Paro, se antes aqueles que estavam na escola pública eram os que exerciam maior pressão junto ao Estado e, por isso, contavam com maior provimento de recursos e políticas públicas, concluimos que o sentido mais especial da Gestão Democrática está – além da participação coletiva no processo de tomadas de decisão – no controle social.

O sentido da participação no que se concebe como democracia na e para a escola pública: Algumas reflexões conclusivas

Não se pode esquecer o papel fundamental da comunidade, dos cidadãos e dos movimentos organizados na definição de políticas públicas. À medida que a comunidade, incitada pelo ato de solidariedade e boa vontade, estiver na escola fazendo o que caberia às políticas públicas, ela está, ainda que sem se aperceber disto, corroborando para a minimização do papel do Estado. Cabe ao Estado destinar as políticas necessárias para o bom funcionamento da escola, dentre elas concursos para profissionais da educação, ampliação da estrutura escolar para ir ao encontro do aumento da demanda local, promover políticas de recuperação de estudos, destinar recursos para pequenos reparos, etc.

Ou seja, a eleição direta dos diretores - ainda que na perspectiva de indicação da comunidade – e a participação da comunidade são condições para a gestão democrática, mas não se encerram em si mesmas. Só se pode afirmar a existência de uma gestão democrática, no âmbito da escola, se houver a presença de um Conselho Escolar - não como um aparato formal, mas efetivo.

O Conselho Escolar efetivo não é aquele que se reúne para legitimar as decisões do diretor, mas sim para participar do processo coletivo de tomada de decisão, seja na regimentação do Projeto Político-Pedagógico (ou na construção do mesmo), assim como na definição do destino dos recursos públicos provenientes do PDDE, do Fundo Rotativo ou das políticas de financiamento do governo federal.

O termo conselho, baseado em *consus*, se refaz no latim – *consilium* – que vem de *consulo* ou conselho: “ouvir alguém, submeter algo a deliberação após ponderação refletida, prudente e de bom senso” (CURY, 2006, p. 47). Tal deliberação vem a partir do *dia-logo*. Para os gregos *logos* é a dimensão humana que, pela razão e bom senso, evita as guerras e se dissemina pela cidadania. O *logos* “encontra sua expressão máxima no diálogo público”.

Portanto, o Conselho Escolar é um órgão colegiado, representativo da comunidade escolar, organizado para promover a democracia no interior da escola.

É o órgão máximo de gestão escolar porque tem como funções discutir, aconselhar, deliberar e normatizar as questões mais importantes do cotidiano escolar. No Conselho os representantes dos diferentes segmentos – famílias, professores, funcionários, alunos, direção e equipe pedagógica se reúnem para

decidir as questões pedagógicas administrativas financeiras, definindo a política de ação da escola. (APP Sindicato, 2006)

O Conselho Escolar tem função deliberativa, consultiva, avaliativa, e fiscalizadora. É representado por todos os segmentos, os quais são eleitos pelos seus pares, aqui consubstanciado pela possibilidade de representação dos Grêmios Estudantis e das Associações de Pais Mestres e Funcionários (APMF). É bom destacar que a participação da agremiação estudantil, bem como a dos pais, não é uma concessão, é um direito. É aí que se situa a dimensão política pedagógica destas instâncias de gestão, no sentido de que a participação dos alunos, dos pais, dos funcionários e dos professores nos processos decisórios se configura no legítimo exercício da cidadania.

Em outros termos, é possível dizer que é legítima a presença da comunidade participando do processo de tomadas de decisões, participando da construção do Projeto Político-Pedagógico, se organizando nas Associações de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis e, especialmente, tendo assento nos Conselhos Escolares. É legítimo também o processo de instrumentalização desta comunidade sobre o sentido de sua participação. Afinal, se a escola é espaço de instrumentalização e socialização do conhecimento (SAVIANI, 1991), ela passa pela tomada de consciência da comunidade sobre o seu papel e o do Estado no destino das políticas públicas. É neste sentido que a Gestão Democrática também se consubstancia no controle social, expressado pelo acompanhamento da comunidade sobre as fontes e o destino dos recursos públicos, bem como sobre os caminhos que devem percorrer para que a escola possa contar com recursos adequados ao provimento de suas necessidades e seus direitos.

É por tudo isso que a Gestão Democrática não é uma concessão, não pode ser decretada ou instituída. Ela é um direito, é uma conquista, é “instituinte” e, como tal, vai para além de compartilhar a gestão. Não se trata, portanto, de abrir uma concessão para a comunidade e para o colegiado expressarem suas expectativas ou realizarem ações de benfeitorias pela escola. É um direito sobre o qual se democratizam as relações, os conhecimentos, os projetos de homem e de sociedade e se lutam por políticas que possam tornar a escola um espaço verdadeiro de produção do conhecimento. Isto implica em fazer com a escola e não pela escola ou pelo Estado.

É por isso, também, que a Gestão Democrática não pode ser mais um clichê. Se ela não for tomada como método e concepção pela escola, pela direção, pelos órgãos colegiados e pelas políticas públicas em nível estadual e federal, a participação continuará sendo um engodo e, mais uma vez, não estaremos contribuindo efetivamente para se consolidar uma cultura de democracia no âmbito da escola.

Assim, a democracia no interior da escola não é apenas um princípio manifesto na legislação e no Projeto Político-Pedagógico e, nem tampouco este pode ser apenas um documento formalista que se faz para entregar para os órgãos mantenedores. A democracia tem que ser assumida como MÉTODO e CONCEPÇÃO!

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI P. SADER. E. **Pós Neoliberalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- APP Sindicato. Proposta dos trabalhadores da educação para o próximo governo, Caderno de debates da Conferência Extraordinária da Educação da APP-Sindicato, 2006.
- CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 74, agosto 1990, p.11-9.
- CEPAL, Unesco. **Educación y conocimiento: eje la transformación productiva com equidade**. Santiago de Chile, 1992.
- CEPAL / PROMEDLAC V. **Recomendação relativa à execução do projeto principal de educação na América Latina e no Caribe no período de 1993-1996**.
- CURY, J. **Os conselhos de Educação e os sistemas de gestão**, in FERREIRA, N. E AGUIAR, A. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEMING, E. **Out of the crisis, Originally Published Center for Advanced Educational, Services**, Cambrided, 1986.
- FERREIRA, L. H. **Os Mecanismos de controle e da organização capitalista contemporânea na Gestão Escolar Pública Paranaense (1995 – 2002)** Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2006.
- GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KUENZER, Acácia **Globalização e educação: novos desafios**. Disponível no site www.educacao.ufpr.br, acessado em dezembro de 2001.
- _____ Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma objetiva de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.
- MARRACH, Sonia A. Educação e Neoliberalismo, in: **Infância, Neoliberalismo e Educação**, São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade, **Gestão democrática da educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Ramon, Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. in **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n° 5, 1999.
- NUNES, Andréa Caldas. Gestão Democrática ou compartilhada uma (não) tão simples questão de semântica. Curitiba: **Caderno Pedagógico** n° 2/ APP Sindicato, março de 1999.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PRAIS, M. L. M. **Gestão colegiada na escola pública**, São Paulo: Papirus, 1990.

RAMOS, C. **Pedagogia da qualidade total**, Editora Qualitymark, 1990.

SADER, E. GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SOUZA, A. R. **A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba – PR**. Dissertação de Mestrado (Educação). São Paulo: PUC-SP, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23ª Ed, Campinas – São Paulo: Papirus, 2001.



O PAPEL DO PEDAGOGO NA GESTÃO: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DO CURRÍCULO

Mariana F. Taques¹

Paula Helena S. de Carvalho²

Ana Carolina S. Duarte Böni³

Elisane Fank⁴

Marilda Alberton Leutz⁵

“Por um lado é preciso uma mudança das condições de criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais [...] É preciso partir da situação atual.”
(Marx)

Resumo

O presente texto, ainda que não tenha intenção de esgotar a discussão, pretende trazer ao debate o papel do pedagogo na gestão – democrática - escolar e na mediação do currículo como expressão da intencionalidade da escola em função dos seus sujeitos. Portanto, aponta brevemente a Gestão Democrática como possibilidade de organização do trabalho da escola pública pela via do currículo e do Plano de Trabalho Docente, como evidência da atividade teleológica da escola.

- 1 Mestre em Educação pela UFPR; Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná; Integrante da equipe CGE: 2008-2009.
- 2 Mestre em Educação pela UFPR, Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná; Coordenadora do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil); Integrante da equipe CGE: 2007-2010.
- 3 Mestre em Educação pela UFPR; Integrante da equipe CGE: 2006-2008.
- 4 Mestre em Educação pela UFPR; Coordenadora da Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação: 2008 - 2010; Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná.
- 5 Pedagoga da rede Estadual de Ensino; Integrante da equipe CGE: 2007-2010.

Gestão da Educação: o papel da direção e da equipe pedagógica na Gestão Democrática da escola

As evidentes mudanças científico-tecnológicas, econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas no mundo contemporâneo têm influenciado direta e indiretamente a organização da sociedade que concretamente reflete em seus processos educacionais.

Em sincronia com essas mudanças, que já vêm de outrora, a organização da educação mediada por essas relações refletiu em contextos históricos diferentes, formas de desenvolvimento, gestão pedagógica e administrativa, buscando referências nos mais variados espaços de composição social.

Tomando o contexto histórico da década de 70, situou-se a escola, e especialmente a sua gestão, sob a ótica da “administração empresarial, produzindo-se em relação ao currículo, bem como ao modo de organizar a escola e avaliar o desempenho dos professores e alunos, experiências que permitiram identificar de modo mais generalizado e, também, de modo mais particular, a tendência em curso” (ROSAR, 1999, p.166), que tendia para uma educação massificadora, cuja intencionalidade se firmava na formação da força de trabalho do mercado em desenvolvimento.

Deste modo, a gestão escolar, baseada em um modelo burocratizado e tecnizado reforçava a tese, ou melhor, a prática da divisão do trabalho, configurando a escola como espaço legitimador da ideologia mercadológica e do trabalho fragmentado.

Para o contexto histórico situado cabia a homogeneização dos currículos, a padronização das formas, a hierarquização das atividades e, sobretudo, a formação em massa de sujeitos, possíveis reprodutores da lógica vigente.

Contudo, o movimento da própria história mobilizou, na tentativa de deslocar o conceito burocrático de gestão, especialmente na década de 80, um conjunto de ações em prol da escola pública e democrática, abarcado pela Constituição Federal de 88, que determinava em seus artigos, a saber:

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;

VI - Gestão Democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Assim sendo, esta década de recessão econômica de um lado e, de outro, de fortalecimento da resistência ao trabalho pedagógico instituído, as políticas educacionais em voga (e, portanto, ideológicas) redefiniram, ou tentaram redefinir o curso da escola pública, ampliando as possibilidades e debates em torno do conceito e práticas democráticas de gestão da educação.

Não obstante, obscurecido pelo processo de reorganização do *modus operandi*, iniciado ao final da década de 80 e fortalecido na década de 90, as formas de gestão da educação, respaldadas pela política pública do período, retomam as discussões da gestão administrativa e gerencialista da educação, optando pela “moderna teoria da administração educacional, mais uma vez atualizada a transposição das teorias e práticas empresarias renovadas pelas imposições do processo produtivo” (Idem, p. 173). Esta noção, transportada do mercado de trabalho, vai delimitar para a escola a chamada Gestão Compartilhada, entendida nos moldes da Gestão da Qualidade Total, subsumindo a escola aos “valores” da produtividade e eficiência. Contudo, de acordo com Rosar (1999),

essa ação massiva de convencimento ideológico acionada pelo governo tem obtido repercussões limitadas na prática dos diretores, pedagogos e professores das escolas de educação básica, mesmo quando reproduzem a terminologia veiculada. A indagação que daí decorre é: por que não pode ser hegemônica essa concepção, no âmbito do sistema educacional? (p. 173)

Responderemos com a prerrogativa de pensar que estamos nos mobilizando em favor da escola pública e, portanto, remetendo-nos à formação dos alunos desta escola. Ocorre, pois, que o conceito de gestão aqui defendido extrapola o âmbito da organização de poder, para ser compreendido como condição de organização do espaço público de ensino, no compromisso coletivo de formação e humanização dos sujeitos.

Assim, Gestão Democrática da educação compreende a noção de cidadania como “capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado”. (COUTINHO, 2000, p: 50)

Além disso, conforme Ferreira (1999, p. 1241)

Gestão significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania [...] é um compromisso de quem toma decisões – a gestão, de quem tem consciência do coletivo – democrática - de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação.

E pensar em Gestão Democrática da escola pública remete, obrigatoriamente, pensar a possibilidade de organicamente constituir a escola como espaço de contradição. E o que possibilita isso?

Primeiramente delimitar os processos de organização dos segmentos escolares diante do seu papel na escola pública. Entender que decisões quanto a finalidades e conteúdos devem ser tomadas para humanização da formação dos sujeitos, o que significa pensar em quais conteúdos da aprendizagem serão ensinados como conteúdos de vida e que devem abranger os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos da prática social. (id. p.1238).

A Gestão Democrática passa a ser vista sob o ponto da organização coletiva da escola em função dos seus sujeitos. Organizar-se coletivamente exige rigor teórico-prático de quem organiza, decide, dirige, debate, discute a organização escolar. Significa permitir o trabalho específico e ao mesmo tempo, orgânico dos sujeitos em função das necessidades histórico-sociais dos seus alunos. Nesse ínterim, tomaremos aqui, em especial, a possibilidade de trabalho do pedagogo, na tentativa de entender seu papel como mediador da intencionalidade educativa da escola, pela via dos diferentes segmentos que a compõe.

Na perspectiva a histórico-crítica, insere-se a preocupação de se preparar a classe trabalhadora para ser dirigente e, após esse processo, tornar-se dominante, como defendeu Gramsci. “A apropriação concreta do saber objetivo, articulando com os interesses da classe trabalhadora, reforça e amplia a luta hegemônica da classe e à esta articulação que a coloca no caminho de ser dirigente antes de governante” (PRAIS, 1994, p. 41). Porém, para alcançar esse nível de discussão e apropriação do discurso e ideais desta perspectiva, supõe um movimento de unidade da dimensão política e técnica de nossa prática que, obrigatoriamente, se articula com um conjunto de práticas sociais.

A escola, como instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade.

Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. O que implica em ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária. “Assim, a escola progressista denuncia a não diretividade como instrumento de dominação, resgatando a ação diretiva do educador que representa a ruptura com o que foi socialmente determinado e promove a formação coletiva do educando” (PRAIS, 1994, p. 42).

Neste ínterim, supõe-se que, na medida em que a Gestão Democrática (colegiada) define coletivamente as ações e as concepções da escola, ela passa a constituir-se numa condição determinada e determinante de uma teoria e prática progressista de educação, principalmente, quando essa gestão vem como uma necessidade histórica. Saviani (2007) afirma que a sociedade brasileira, a partir de 1982, vive em consequência das contradições advindas da “ampliação de poder autocrático e pela superexploração do grande capital monopolista, o que se convencionou chamar de transição democrática, resultante da reorganização e repolitização das classes trabalhadoras”.

Diante de tal situação, aparecem indicativos de um novo quadro de mobilização e organização social, que instigam mudanças nas relações de poder em todas as áreas, e não seria diferente na educação. Sendo assim, justifica-se a adoção da Gestão Democrática hoje, pela escola pública, por ser uma forma de organização da escola que, parece no momento, poder dar suporte às necessidades escolares atuais, no que diz respeito à organização, participação, planejamento e tomada de decisão.

A participação de fato é uma prática política e, por natureza, democrática. Visão esta que, na escola, exige obrigatoriamente a mudança do papel do diretor. Primeiramente, quanto à fragmentação do seu trabalho, entre administrativo e pedagógico e, em seguida, a mudança de postura no que diz respeito à centralização das tomadas de decisão, corporativismo e autoritarismo, além de seu caráter exclusivamente gerencialista. A superação destas características na direção de uma escola não é, simplesmente, utilização de termos diferentes no discurso, é assumir um projeto de gestão, interligado com projeto de educação, de sociedade, de homem, de mundo.

A Gestão Democrática na escola se constitui em processo coletivo de decisões e ações, e consequentemente, possibilita recuperar o papel do diretor na liderança do processo educativo e não como peça exclusiva do mesmo. Paro (2005, p. 73-74) discorre sobre o papel do diretor:

Em termos práticos, as atividades de direção restringem-se ao diretor – e aos assistentes de diretor, sem coadjuvante no comando da escola. Mas estes também acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco têm a ver com uma verdadeira coordenação do esforço do pessoal escolar com vistas à realização de objetivos pedagógicos. Concorrem para isso, em grande medida, as precárias condições de funcionamento da escola [...]. Diante desse quadro, não é difícil imaginar as dificuldades da direção em coordenar esforços de pessoas cujas atividades dependem de recursos inexistentes.

No enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, o diretor, ou equipe diretiva, tem impasses que dificultam seu trabalho como gestor. E, no caso do diretor centralizador, o caso fica ainda mais grave, já que será o único a analisar, propor ações e implementar os encaminhamentos necessários ao enfrentamento dos problemas escolares. Porém, com a gestão democrática, parte-se do princípio que, o diretor não estará sozinho nem para decidir nem para agir. Percebam que a Gestão Democrática não é sinônimo de “todo mundo faz tudo”, ou “qualquer um faz qualquer coisa”. Cada sujeito do processo educativo tem suas funções específicas, porém, o planejamento e implementação das ações parte do coletivo.

Portanto, a legitimidade da Gestão Democrática se dá nos processos de participação efetiva. Um dos princípios é a eleição de diretores, não que a mesma garanta a democracia como prática escolar, mas é um momento de tomada de decisão de toda a comunidade escolar. E, após a escolha do candidato, ele tem o dever, dentro dos princípios democráticos, de legitimar o processo educativo, a princípio, entendendo a escola como instituição de caráter pedagógico. Libâneo (2004, p. 29) afirma:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma

diretriz orientadora da ação educativa. O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Essa visão faz com que a direção esteja sim, envolvida com a equipe pedagógica nos encaminhamentos pedagógicos que se fizerem necessários e explicitados no Projeto Político-Pedagógico da escola.

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento que descreve e revela a escola, para além de suas intenções e concepções, é uma forma de organizar o trabalho pedagógico da escola. A responsabilidade da construção deste projeto de sociedade e de educação é de toda comunidade escolar, sendo um “processo democrático de decisões, preocupa-se em ministrar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola [...] (VEIGA, 1995, p.13).

O diretor dirige um Projeto Político-Pedagógico, como identidade de uma instituição e sua coletividade. A relação entre o projeto de sociedade e de educação com os projetos individuais de cada aluno, professor, pai, funcionário, instaura no Projeto Político-Pedagógico fundamentos para o exercício da participação democrática, das ações coletivas, da organização pedagógica e administrativa e o próprio resgate da função social da escola na apropriação dos conhecimentos.

Portanto, diante do Projeto Político-Pedagógico, como construção coletiva da identidade da escola, espera-se do diretor “capacidade de saber ouvir, alinhar ideias, questionar, interferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com propósito de coordenar efetivamente o processo educativo, o cumprimento da função social e política da educação escolar [...]” (PRAIS, 1990, p. 86). O papel do diretor é, predominantemente, gestor e administrativo, mas sempre com enfoque pedagógico, uma vez que se refere a uma instituição e a um projeto que existem em prol da educação.

Libâneo (2004) caracteriza algumas das funções da Direção na Gestão Democrática escolar:

- dirigir e coordenar o andamento do trabalho pedagógico da escola, de acordo com sua função social;
- assegurar o processo participativo na tomada de decisão e na sua implementação;
- assegurar a implementação de todas as ações planejadas coletivamente;
- articular e criar momentos para relações entre escola e comunidade escolar;
- dar suporte às atividades de planejamento e discussão do currículo, juntamente com a equipe pedagógica, bem como fazer o acompanhamento e avaliação da prática pedagógica.

Diante destes apontamentos, fica clara a relação intrínseca do papel do diretor e do pedagogo na gestão escolar, pois o pedagogo responde pela mediação, organização, integração e articulação

do trabalho pedagógico. Portanto, sugere a própria compreensão de que ser pedagogo significa ter o domínio sistemático e intencional das formas (métodos) por meio dos quais se deve realizar o processo de formação cultural. (SAVIANI, 1985).

Assim, se a pedagogia estuda as práticas educativas tendo em vista explicitar finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a educação, o pedagógico se expressa, justamente, na intencionalidade e no direcionamento dessa ação. Esse posicionamento é necessário, porque as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade (LIBÂNEO, 2004).

E, embora saibamos que o papel do pedagogo tem sido alvo de muitas discussões, na perspectiva que temos defendido, a este profissional não cabe mais a lógica economicista, reproduzindo a fragmentação das relações de trabalho, assim como acontece na dualização do profissional pedagogo em supervisor e orientador. Para tanto, cabe-nos questionar os que ainda agem e defendem a lógica tecnicista, na qual o supervisor controla o trabalho dos professores, em questões burocráticas e não de ensino e aprendizagem e o orientador recorre ao assistencialismo aos alunos e às famílias. Sobre a secundarização do papel do pedagogo, citemos Saviani (1985, p. 28):

Na verdade, tal desvio é hoje regra em nossas escolas: da exaltação aos movimentos de 64 à curiosidade pelo índio, da veneração às mães às festas juninas, das homenagens aos soldados ao cultivo do folclore e às loas à criança, encontra-se tempo para tudo na escola. Mas muito pouco tempo é destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos elaborados cientificamente. Cumpre reverter essa situação. Vocês, pedagogos, têm uma responsabilidade grande nesse esforço de reversão. Enquanto especialistas em pedagogia escolar cabe-lhes a tarefa de trabalhar os conteúdos de base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios à sua efetiva assimilação por parte dos alunos.

Para além da função pedagógica de interlocução com o corpo docente para efetivação de uma prática pedagógica que cumpre com os pressupostos conceituais e práticos expostos no Projeto Político-Pedagógico (e Proposta Pedagógica Curricular), há a função do pedagogo na gestão escolar. Ou seja, a função da Equipe Pedagógica encontra-se maximizada no processo educativo agindo em todos os espaços para a garantia da efetivação de um projeto de escola que cumpra com sua função política, pedagógica e social.

O reconhecimento e efetivação do papel do pedagogo dependem do reconhecimento da intencionalidade e especificidade do trabalho pedagógico junto a toda comunidade escolar. Portanto, o envolvimento do pedagogo com questões do dia-a-dia escolar não deve extrapolar seu tempo e espaço do fazer pedagógico, já que problemas de disciplina, acompanhamento de entrada e saída de alunos, etc, são problemas da escola e o seu coletivo deve planejar ações para enfrentamento destas questões.

Para Gadotti (2004), “fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial, a unidade entre teoria e prática. [...] O pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo. O conflito, por isso, está na base de toda a pedagogia.” Percebe-se aqui o

pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola, articula a concepção de educação da escola às relações e determinações políticas, sociais, culturais e históricas.

Assim sendo, o pedagogo, à luz de uma concepção progressista de educação, tem sua função de mediador do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática escolar. Porém, baseado nesta concepção, sua atuação se faz para a garantia de uma educação pública e de qualidade visando a emancipação das classes populares.

Frente à defesa do papel do pedagogo, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no edital nº 10/2007 de seleção para o concurso público, indica princípios da participação do pedagogo na gestão escolar:

- Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola;
- promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola;
- participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;
- sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando;
- participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
- analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa;
- coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola;
- orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um projeto pedagógico numa perspectiva transformadora.

Ademais, o papel do pedagogo legitima-se não tão somente na mediação da gestão escolar, mas no movimento de organização do currículo pela via da gestão.

O papel da equipe pedagógica na mediação do currículo como expressão da concepção de educação e projeto social

Todo projeto de educação expressa, sobretudo, um projeto social. É com essa premissa que o papel da escola, do conhecimento e, por sua vez, do currículo deve ser situado. A escola, historicamente, vem sendo o palco e o alvo de disputa de interesses distintos, os quais, por sua vez, expressam a organização dual da nossa sociedade, própria da forma de organização econômica sob e no capitalismo. Isso implica em dizer que a forma de organização social pautada na acumulação dos bens, na propriedade privada, na obtenção do lucro e, conseqüentemente, na reprodução das classes sociais, condiciona e tem condicionado, historicamente, o sentido da escola.

A escola está e, ao mesmo tempo, não está em crise, ela revela e, ao mesmo tempo, esconde as relações de dominação, ela reproduz a ideologia do capital e, ao mesmo tempo, oferece condições de emancipação humana. Ao passo em que nela a disputa de interesses se manifesta de forma mais ou menos contraditória, ela também manifesta e reproduz as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, a escola é o fruto destas múltiplas determinações. É aí que se tem que qualquer projeto de educação passa necessariamente a representar um projeto social, movido por uma necessária intencionalidade. Faz-se, portanto, mister dizer que a escola não é neutra. Ainda que não se pretenda nela assumir uma ou outra postura política (entendendo o conceito de política não como representações partidárias, mas como uma ação movida por uma reflexão que pressupõe essa intencionalidade) essa pseudo neutralidade traz consigo uma opção: conservar e reproduzir.

É dentro destas contradições que se analisa o papel do currículo. Etimologicamente, currículo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”. No âmbito das apologias da sociedade sob o capitalismo, isto pode estar ligado ao conteúdo profissional que se apresenta na seleção de emprego a fim de competir – correr em busca de – no mercado de trabalho. Embora com outro significado, este conceito também expressa o que o currículo significa no âmbito das contradições do espaço escolar.

O currículo da escola é a seleção intencional de uma porção de cultura. Cultura por sua vez, refere-se a toda a produção humana que se constrói a partir das interrelações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Esta ação essencialmente humana e intencional é realizada a partir do trabalho, através do qual o homem se humaniza e humaniza a própria natureza. Por cultura entende-se, então, tudo o que os grupos sociais produzem para representar o seu jeito de viver, de entender e de “sonhar” o mundo. O currículo é portanto histórico, resultado de um conjunto de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam e organizam os saberes que circunstanciam as práticas escolares na formação dos sujeitos que, por sua vez, são também históricos e sociais. Nesta perspectiva, o currículo deve oferecer não somente vias para compreender tanto os saberes nele inseridos, como também, os movimentos contraditórios pelos quais a sociedade vem enfrentando e de que forma os sujeitos se inserem neles. Neste sentido, à escola cabe erigir seu papel fundamental na transmissão, apropriação e socialização dos saberes culturais, numa base teleológica (intencional) que pressuponha uma práxis transformadora: caminho (pista de corrida) este a ser percorrido por todos na escola.

A fim de fazer um recorte histórico de explicitação de um dado “conceito” de currículo, podemos destacar o conceito trazido pelo “Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná”. O currículo Básico de 90 foi organizado à luz dos referenciais teóricos de Dermeval Saviani, considerado o “pai” da Pedagogia Histórico-Crítica. A intenção desta pedagogia e de outras de cunho progressista⁶ era superar e contrastar o espírito classista e dominante da sociedade sob o modo de produção capitalista, que trouxe no seu bojo as inspirações liberais e tecnicistas da ditadura. Segundo Saviani (1991), era necessário democratizar o saber universal apropriado pela classe mais economicamente favorecida.

A pedagogia dos anos 80 era considerada revolucionária no sentido de que a educação, uma vez socializando este saber e recuperando sua dimensão política, poderia ser um das vias para uma transformação social. Saviani defendia o retorno dos saberes clássicos bem como do clássico papel da escola na transmissão-assimilação do saber sistematizado. Segundo Saviani, a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (id., p. 23).

Ao recolocar o papel do saber clássico⁷ na escola, Saviani também buscava recolocar o papel da própria escola e de sua especificidade e, neste sentido, também o papel do currículo. Segundo ele, quando a escola recupera o principal ela se diferencia do que é secundário; o principal é o compromisso com o saber, o secundário são todos os eventos, comemorações e temas que perpassam o currículo responsabilizando a escola por problemas pontuais que deslocam o papel do conteúdo e, portanto, o próprio papel da escola. É com o compromisso em recolocar *a natureza e especificidade da educação*⁸ que Saviani destaca o papel do currículo como o “conjunto das atividades nucleares da escola”⁹ (id. 1984). Portanto, para Saviani, currículo tem uma dimensão clara – fazer uma seleção intencional dos conteúdos e da especificidade da escola a fim de promover a socialização do saber e o compromisso com a elevação cultural das massas.

Assim sendo, muito mais que o *conjunto das atividades nucleares da escola*, o currículo é a própria expressão das intenções dela; muito mais que um projeto de escola, essas intenções refletem ou deveriam refletir um projeto de sociedade. Neste sentido, ele expressa um caminho pelo qual, teoricamente, todos deveriam percorrer rumo a este projeto social.

Tanto na dimensão transformadora como conservadora, o currículo escolar tem estado no foco das políticas educacionais, expressando assim a defesa por concepções pedagógicas, ideologias ou visões de mundo diferentes. Segundo Silva (2002), a visão de currículo numa perspectiva tecnicista e burocrática

6 São consideradas pedagogias progressistas as que trazem em sua tônica o princípio da transformação social. Outras pedagogias consideradas progressistas são: Libertadora de Paulo Freire e Libertária dos movimentos de autogestão, tendo como um dos representantes, no Brasil, Maurício Tragtemberg.

7 Clássico, segundo Saviani (1991), é “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que foi proposto. p. 103.

8 SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações; São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991 - “Sobre a natureza e especificidade da educação” é o primeiro capítulo do seu livro que praticamente lança a Pedagogia Histórico-Crítica.

9 SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo; Cortez, 1984.

tinha intenções absolutamente dominantes que colocavam tanto nos métodos como nos objetivos a ideia de controle social. Haja vista relembrar as teorias mais tradicionais de Bobbit e Torndike que traduziam no controle dos resultados e das respostas dos alunos os mesmos objetivos dos processos de fábrica. Isto significa que tanto no âmbito da gestão como do currículo, a escola reproduziria os pressupostos fabris: produtividade, eficiência, eficácia e, por fim, controle de resultados.

Segundo Silva (2002), o movimento de reconceptualização do currículo pretende superar o caráter de ordem, de racionalidade e de eficiência do currículo burocratizante. Nessa vertente, o currículo passa a ser entendido a partir do olhar da Sociologia da Educação. O movimento de reconceptualização, segundo os autores, passa pelos elementos de questionamento e problematização das relações de poder; um movimento que questiona e descentra o sujeito soberano, autônomo, racional e unitário. A linguagem, o discurso e o texto ganham uma importância central na problematização das relações de poder. Este exercício de questionamento pressupõe, para Silva (2002), a superação das grandes metanarrativas e acena para o que ele chama de “contestação pós-moderna.” Currículo, por esta via, passa a ser entendido como forma de contestação de poder. Para efeitos de análise, ganham espaço privilegiado as categorias: cultura, poder, educação e ideologia.

A cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta [...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [...] O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura [...] é um terreno de produção e de política cultural (SILVA, 2002, p.27-28).

Tomás Tadeu da Silva (2002) ao considerar currículo como “construção de identidade”¹⁰ coloca essa categoria em duas dimensões: currículo numa abordagem ontológica (o “ser” do currículo) e numa abordagem histórica (teorias que explicam como tem sido definido). Em outras palavras é possível também definir que essas duas abordagens representam respectivamente duas dimensões diferentes: de um lado uma perspectiva mais objetiva (qual é o caminho que se quer percorrer) e de outro lado uma dimensão mais subjetiva (nós nos construímos enquanto construímos o caminho).

Esta discussão entre “o que é currículo” e entre “como ele vem sendo definido” é tratada por Tomás Tadeu da Silva, a partir da noção de discurso. Silva (2002) discorda da ideia de se definir exatamente o currículo. Destaca que não há uma definição e sim diferentes teorias que discorrem sobre o que currículo representa. Portanto, não caberia, segundo ele, definir currículo e sim “mostrar que aquilo que currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (2002, p. 14). Nesta pista de corrida, segundo Silva, nós nos tornamos o que somos, ou seja, construímos nossa identidade. Currículo, tem para ele, uma dimensão absolutamente subjetiva; não uma dimensão ontológica, mas histórica. Seria possível concluir, segundo o autor, que, ainda que ele considere que sejamos seres sociais, currículo é sobretudo um projeto individual – uma construção da identidade.

10 SILVA, Tomás Tadeu, Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Ao (não) conceituar currículo, Silva (2002, p.11-12) destaca o papel do discurso em detrimento da teoria. Segundo ele, o discurso produz seu próprio objeto, enquanto que a teoria descreve um objeto que já tem uma própria existência:

[...] a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.[...] um discurso sobre currículo não se restringe a representar uma coisa que seria o currículo. [...] Aquilo que numa outra concepção seria uma teoria, não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo” que existiria antes desse discurso e que está ali apenas a espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente uma criação.

Apoiado numa concepção pós-estruturalista, Silva relativiza a noção de currículo aproximando-a de uma dimensão subjetivista e pós-moderna. Desta forma, corre o risco de relativizar o caminho que se percorre e a própria linha de chegada. É possível concluir, portanto, que essa concepção relativiza também o próprio projeto de sociedade pelo qual a escola se inspira ao construir seu currículo. Por pretender superar a dimensão *racionalizante*, Silva chama essa não “teoria” de concepção crítica de currículo.

Quando currículo expressa a centralidade das políticas educacionais, ele está ao mesmo tempo expressando as intenções sociais, políticas, ideológicas e até econômicas desta “pista de corrida” e do caminho que se percorre nela. Assim, currículo expressa as tensões e as contradições entre o caminho, a intenção deste caminho e o ponto de chegada dele.

Caberia perguntar: que projeto de sociedade é este e qual é o caminho que esta “pista de corrida” encerra para um projeto que é, sobretudo, social e coletivo?

Em síntese, o currículo é uma seleção sim de conteúdos, de concepções, de intenções que devem ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória.

Abre-se assim um espaço fundamental para a escola no que diz respeito ao seu Projeto Político-Pedagógico, que contemple os interesses da maioria da população através de novas formas de seleção, organização e tratamento metodológico dos conteúdos, “de maneira a oportunizar relações verdadeiramente significativas entre o aluno e o conhecimento, como condição para a sua participação efetiva no trabalho e na sociedade, de modo a ser protagonista da construção de uma nova ordem social” (KUENZER, 2000, p. 67).

Essa dimensão reafirma o caráter político do currículo, que “[...] é o resultado de um projeto intencional de formação humana orientado para uma utopia, ao redor do qual se articulam todos os esforços da comunidade escolar”. Ele se inscreve no “âmbito das lutas entre distintas concepções de homem e de mundo, e, em decorrência, no âmbito das lutas pela construção de diferentes possibilidades históricas” (id. p. 68).

Por isso mesmo não há receitas além de grandes linhas gerais, cada escola desenvolvendo o seu processo segundo as condições concretas que estão dadas, e promovendo o avanço possível em cada momento. É bom lembrar que essas definições deverão ser antecedidas de um amplo levantamento das características dos alunos atendidos pela escola, contemplando suas necessidades e perspectivas de futuro.

”O primeiro critério de seleção de conteúdos será dado pela opção política que a escola fizer e pelas escolhas com relação às diferentes formas de organização dos componentes curriculares [...]” (id. p. 69).

“Há, pois, que buscar na sociedade contemporânea os conteúdos sobre os quais se constroem os modos de produzir e de organizar a vida individual e coletiva, sem deixar de tomá-los na sua perspectiva histórica” (id, p. 70).

Ainda de acordo com Kuenzer (2002, p. 71-72) a seleção e organização dos conteúdos deve pressupor a seleção de alguns conteúdos organizados de modo a promover:

articulação entre conhecimentos básicos e específicos a partir do mundo do trabalho, contemplando os conteúdos das ciências, das tecnologia e das linguagens;

articulação entre conhecimento para o mundo do trabalho e para o mundo das relações sociais, contemplando os conteúdos demandados pela produção e pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da ética, da sociologia, da história, e assim por diante;

articulação entre os conhecimentos do trabalho e das formas de organização e gestão do trabalho;

articulação dos diferentes atores na construção da proposta: dirigentes, especialistas, técnicos, alunos, setores organizados da sociedade civil, etc.

Currículo, contudo, não pressupõe apenas a seleção dos conteúdos, mas também o método de apropriação dos mesmos. O conhecimento que dá conta da concepção de educação que pressuponha a compreensão do mundo em sua totalidade e em suas contradições, somente será aquele que for o produto do movimento histórico e social produzido e apropriado na totalidade, entendendo-a como a expressão dos condicionantes políticos, sociais, econômicos, culturais e históricos. O ponto de partida para sua apreensão é sempre uma representação empírica, caótica e imediata da realidade – ainda difusa e nebulosa, não sistematizada da realidade (sincrética). Este pode ser o conhecimento empírico, popular ou de senso comum, mas que em seu movimento de problematização, instrumentalização e sistematização pretende ter como ponto de chegada as abstratas formulações conceituais, agora como produtos da totalidade ricamente articulada e compreendida, “mas também como prenúncio de novas realidades, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articule o já conhecido ao presente e anuncie o futuro” (id. p.77).

Segundo Kuenzer, uma concepção metodológica que tenha como pressuposto o movimento do conhecimento e da realidade numa perspectiva transformadora e não reprodutora pode ser sistematizada da seguinte forma:

- o ponto de partida é sincrético, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é uma totalidade concreta, em que o pensamento re-capta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo; posto que sempre sínteses provisória, essa totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos;
- os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que constituem o senso comum para o conhecimento elaborado através da práxis, que resulta não só da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, mas também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico;
- o percurso vai do ponto de partida ao ponto de chegada, possuindo uma dupla determinação, finita ou infinita; pode-se buscar o caminho mais curto ou se perder, marchar em linha reta, seguir uma espiral ou manter-se no labirinto; ou seja, construir o caminho metodológico é parte fundamental do processo de elaboração do conhecimento (id., p. 77).

Isso implica que essa concepção dialética de educação, compreende o processo de produção do conhecimento como resultante da relação entre o homem e as relações sociais em seu conjunto, através da atividade humana – ou do trabalho como práxis humana e como práxis produtiva.

Descolado do movimento de sua historicidade, o conhecimento dificilmente terá significado para um estudante que recebeu a tarefa de incorporá-lo a partir de sua expressão mais formalizada e estática. Isso aponta outro princípio educativo: é preciso privilegiar a relação entre o que precisa ser conhecido e o caminho que precisa ser trilhado para conhecer, ou seja, entre conteúdo e método, na perspectiva da construção da autonomia intelectual e ética.

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, o conhecimento tem de adquirir corpo na própria realidade sob a forma de atividade prática, e transformá-la.

- O conhecimento é uma construção coletiva e histórica, que tem sua base no trabalho humano em sua dimensão produtiva e criativa, por isso é socialmente determinado e apropriado, sendo importante a intervenção ativa do aluno no processo de aquisição/produção do conhecimento;
- o conhecimento científico não é neutro, pronto, acabado. É determinado pelas visões de mundo da sociedade, as quais ele determina, pressupondo a problematização como ponto de partida do trabalho pedagógico em sala de aula;
- a organização do currículo por áreas de conhecimento é uma maneira de recortar a realidade. Trata-se de uma perspectiva de análise e não uma proposta de fragmentação do real, podendo, por isso, possibilitar práticas pedagógicas transdisciplinares;
- o conhecimento científico não é ensinado tal como é discutido e formulado na academia. Na escola ele convive com outros tipos de conhecimento. Assim, a função do professor em sala de aula é a de vivenciar com seus alunos a transposição didática do saber científico em saber escolar, possibilitando a construção de novos saberes;

- para que o conhecimento seja significativo para os sujeitos da relação didática, a transposição do saber científico e saber escolar pressupõe que se tome a experiência do aluno como referência para o processo ensino/aprendizagem;
- a resignificação dos conteúdos pelos sujeitos da relação didática, processo pelo qual o conhecimento torna-se individual e coletivamente significativo, implica articular os conteúdos com a vivência cotidiana e com os conhecimentos prévios dos alunos (KUENZER, 2000, p. 190).

Em síntese, o Projeto Político-Pedagógico da escola é a expressão da intencionalidade do conjunto da comunidade escolar a respeito da sociedade que se possa almejar, aquela que não reproduza as condições históricas de dominação, alienação e expropriação da condição humana. Uma vez que a escola expressa essas contradições, o Projeto Político-Pedagógico da escola deve partir do seu diagnóstico mais pontual (da comunidade escolar, das interfaces entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno) – o diagnóstico da própria cultura escolar, mas que expressa um diagnóstico mais global – o da sociedade em suas determinações. O que se vislumbra a partir daí é pensar coletivamente na forma pela qual a escola se organizará para avançar rumo a seu projeto educativo.

A Proposta Pedagógica Curricular, por sua vez, é a expressão de uma determinada concepção de educação e de sociedade, pensada filosófica, histórica e culturalmente no Projeto Político-Pedagógico. Ela é construída pelos professores das disciplinas e mediada pela equipe pedagógica, os quais lançam mão dos fundamentos curriculares historicamente produzidos (Currículo Básico, Diretrizes Curriculares Estaduais) para proceder a esta seleção de conteúdos e método com sua respectiva intencionalidade.

O Plano de Trabalho Docente é a expressão da Proposta Pedagógica Curricular, a qual, por sua vez, expressa o Projeto Político-Pedagógico. O plano é a representação escrita do planejamento do professor. Neste sentido, ele contempla o recorte do conteúdo selecionado para um dado período. Tal conteúdo traz consigo essa intencionalidade traduzida a partir dos critérios de avaliação. Para que isto se efetive, o professor deve ter clareza do que o aluno deve aprender (conteúdos), por que aprender tal conteúdo (intencionalidade–objetivos), como trabalhá-lo em sala (encaminhamentos metodológicos), e como serão avaliados (critérios e instrumentos de avaliação). A seleção dos conteúdos, retomando, não é aleatória. Ela foi feita exatamente com base em alguma intenção, a qual é a expressão do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente pela comunidade escolar.

Neste momento o projeto de sociedade se efetiva no currículo e para tal deve sair do papel e passar para a prática docente junto aos discentes. Ou seja, a partir da proposta pedagógica, a qual reúne a concepção das disciplinas em torno da concepção de educação sistematizada no Projeto Político-Pedagógico, o professor planeja suas aulas e organiza seu Plano de Trabalho Docente. É o currículo em ação.

Retomando a concepção de que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos coletivamente no Projeto Político-Pedagógico, esse passa a ser compreendido como mediador e o articulador deste projeto

na escola, que se consolida, principalmente através do Plano de Trabalho Docente e do trabalho efetivo do professor em sala de aula.

Tendo-se como pressuposto a clareza quanto às questões já postas, cabe a explicitação do que se constitui como trabalho do pedagogo, especificamente junto ao professor de cada disciplina, na condução do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos. Assim, como a escola é a mediadora entre o conhecimento e a comunidade, o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, sendo o pedagogo o mediador entre o método, as formas de condução do conhecimento e a prática docente. É do pedagogo a responsabilidade de transformar o conhecimento difuso em sistematizado e assimilável, ou saber escolar (SAVIANI, 1985). Cabe ao pedagogo dar suporte ao trabalho docente, utilizando-se do conhecimento, próprio da sua função, dos componentes técnico-práticos, psicológicos, sociopolíticos, decorrentes das ciências auxiliares da educação, no ato educativo (LIBÂNEO, 1990), levando o aluno a apropriar-se da matéria (conteúdo), objeto do processo de ensino e aprendizagem.

Entendendo o Plano de Trabalho Docente como expressão do currículo em sala de aula e que este, na sua natureza não é neutro, pois os conteúdos “selecionados” também não são neutros, uma vez que expressam e legitimam uma intencionalidade e estão voltados para as finalidades da educação e para quem se destina, é papel do pedagogo articular os conteúdos à concepção de homem, sociedade e educação pensados coletivamente no Projeto Político-Pedagógico da escola e, a partir daí, direcionar explicitamente a prática educativa. Sob esta perspectiva, o Plano de Trabalho Docente é político e pedagógico, pois permite a dimensão transformadora do conteúdo.

O Plano de Trabalho Docente é um documento que antecipa a ação do professor, organizando o processo de ensino e aprendizagem. Nele se pensa o que fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e para quem fazer, e é papel do pedagogo fazer a articulação entre a teoria e a metodologia, dentro das condições concretas de ensino e aprendizagem, uma vez que, como responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, deve conhecer as possibilidades e as relações dos diversos contextos que a constituem, sendo-lhe possível prever e prover, de forma sistemática, os recursos e a distribuição do tempo e espaço escolares, para que as atividades planejadas sejam realizadas, além de analisá-las quanto à sua efetividade para promoção da aprendizagem.

Com esse enfoque, o Edital nº10/2007 do concurso para pedagogos, especifica, dentre outras, as funções atribuídas ao pedagogo na articulação do Plano de Trabalho Docente, sendo elas:

- Apresentar propostas, alternativas, sugestões que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Ação e políticas educacionais da SEED;
- orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores na escola;
- organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço/tempo seja usado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Sendo assim, cabe ao pedagogo em sua prática pedagógica junto à equipe docente: mediar a concepção posta no Projeto Político-Pedagógico e na Proposta Pedagógica Curricular, garantindo a sua intencionalidade no Plano de Trabalho Docente.

A educação, numa concepção transformadora, pressupõe tomar o aluno na sua totalidade, não em um momento reduzido como “aluno”, e isso implica em entendê-lo dentro de uma dinâmica social, onde as ações são determinadas. Essa compreensão remete à ideia de atividade humana como práxis que, segundo Marx (apud MARTINS, 2004, p. 58), “[...] encerra uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas.”

É dessa ideia de práxis, sempre intencional, que a ação do pedagogo junto ao professor, permite realizar o trabalho educativo, descrito por Saviani como “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, já que “[...] o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem [...] precisa ser educado.” (SAVIANI apud MARTINS, 2004, p. 46).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%EA7ao.htm
- COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e o socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a Gestão Democrática da educação na “cultura globalizada”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 25, n. 89, Set/dez, 2004.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Contemporânea, 2002.
- KUENZER, A. **Ensino médio - uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO. José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª edição. **Revista ampliada**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2005.
- PRAIS, Maria de Louredes Melo. **Administração colegiada da escola pública**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 1994.
- ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática de Gestão Democrática no âmbito da educação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 69, Dezembro/99.
- SAVIANI, Demerval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: **Revista ANDE**, São Paulo, nº 9, 1985.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores Associados, 1990.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Básico do Estado do Paraná**. Paraná: 1990.
- _____. **Editais de concurso para pedagogos nº 10/2007**. Paraná, 2007.
- SILVA, T. T. **Currículo Documento de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO “COLETIVA”?

Elaine Sinhorini Arneiro Picoli (Profª PDE)¹
Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (Orientadora)²
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo o Projeto Político-Pedagógico numa concepção de gestão democrática. Apresenta os resultados do trabalho desenvolvido no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, do Governo do Estado do Paraná. O tema pretende uma discussão sobre a gestão escolar presente nas escolas públicas estaduais tendo como parâmetros os processos de elaboração e reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos. Ressalta a importância das Instâncias Colegiadas na democratização da escola; destaca a relevância do Projeto Político-Pedagógico; apresenta um breve histórico da gestão escolar brasileira que, para efeito analítico, pode ser caracterizada como tradicional, democrática ou gerencial; discute conceitos de gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico, cujo elemento primordial é o currículo; apresenta seus fundamentos legais e situam as políticas educacionais estabelecidas no Paraná, considerando o contexto macro de influências. Por fim, destaca que a construção coletiva do projeto da escola é premissa fundamental para que ocorra a democratização dos processos de decisão.

Introdução

- 1 Professora de Fundamentos da Educação e Pedagoga da Rede Pública Estadual do Paraná – Educação Básica, em exercício no Núcleo Regional de Educação de Maringá, responsável pela CGE (Coordenação de Gestão Escolar) e docente do curso de pós-graduação em Gestão Educacional, no Instituto Paranaense – Maringá/PR.
- 2 Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, área de Política e Gestão da Educação, da Universidade Estadual de Maringá – Maringá/PR.

Elegemos o Projeto Político-Pedagógico como objeto de estudo, por atuarmos, enquanto integrantes da equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Maringá, na orientação de sua construção, junto às escolas das redes pública e particular e percebemos que geralmente fica a cargo do pedagogo ou do diretor a incumbência desta construção.

Nosso trabalho pretende chamar a atenção para o trabalho coletivo nas escolas, principalmente no aspecto de planejamento participativo para as ações escolares, sem perder de vista a função da escola na atualidade. Para isso, pretendemos fazer um breve resgate histórico dos processos de gestão escolar, definir Projeto Político-Pedagógico numa concepção de gestão democrática, apontar caminhos e elementos para sua elaboração, atendendo aos aspectos legais e as necessidades da comunidade onde se insere, assim como apontar para a necessidade de se trabalhar com conhecimentos clássicos, historicamente construídos pela humanidade para promover nos alunos condições de discutir a realidade que se apresenta, no intuito de transformá-la.

Em face ao exposto, procuramos, no desenvolvimento do nosso trabalho, responder a pergunta: Como vem sendo efetuada a construção dos processos participativos, especialmente no que diz respeito à formulação, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico?

A importância do trabalho coletivo para a formação da instituição escolar

Consideramos que, em seu dia a dia, por um lado, a escola influencia todos os que dela participam; por outro lado, estes são, ao mesmo tempo, construtores de sua história. Aluno, professor, pedagogo, gestor, funcionário administrativo e de apoio, pais, representantes da comunidade, constroem coletivamente a história da instituição. O fato de todos colaborarem nesta construção gera um sentimento de pertença, de comprometimento, um querer concretizar o projeto da escola ou reformulá-lo, se assim for necessário.

Nestes termos, a gestão democrática da escola consolida-se por meio de suas Instâncias Colegiadas³: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o Grêmio Estudantil. Estes mecanismos de participação legitimam o processo democrático, incentivando a eleição de diretores e a democratização dos processos de decisão, embora a eleição de diretores escolares não seja suficiente e nem garantia de uma escola democrática.

Para que ocorra a democratização dos processos de decisão é fundamental a participação dos segmentos representativos da comunidade, especialmente na ação de planejar, executar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico.

Participação, autonomia, democracia e cidadania exigem aprendizado. As instâncias colegiadas, principalmente o Conselho Escolar, considerado o órgão máximo de gestão, no qual contempla todos os segmentos escolares na sua composição pode ajudar na construção destes saberes, isto é, o aprendizado só ocorrerá se houver maior participação de todos os membros do Conselho nas decisões escolares, tornando a escola mais democrática, onde todos possam exercer o direito da cidadania.

Ao discutir o trabalho pedagógico da escola temos que levar em conta os espaços/tempos disponíveis, inclusive para a participação dos pais e alunos nas reuniões. Suas vozes são pouco ouvidas, tanto nas instâncias de participação, quanto na própria sala de aula. Os pais ainda não se sentem a vontade ou quase não falam nas reuniões, até porque eles desconhecem quase que totalmente as questões pedagógicas, e poucos tiveram acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola em que seus filhos estão matriculados.

Currículo: a essência do Projeto Político-Pedagógico

A relevância deste tema se dá, por ser o Projeto Político-Pedagógico o documento base dos trabalhos escolares, cujo elemento primordial é o currículo. Ele precisa ser conhecido, discutido, reformulado, sempre em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes, o período histórico vivido, as manifestações culturais presentes na comunidade, e principalmente os conhecimentos científicos

3 Cabe aqui refletir sobre a composição dos órgãos colegiados das escolas. Os seus membros são escolhidos por seus pares ou são escolhidos pelo critério da confiança do dirigente escolar?

historicamente produzidos pela humanidade, sem perder de vista a análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro – na instituição escolar, mas que é reflexo da realidade globalizada. Conhecida, e compreendida a sua importância, o Projeto Político-Pedagógico deixará de ser um documento de gaveta para tornar-se um instrumento de emancipação, em que os conhecimentos nele contidos e defendidos pela comunidade escolar terão maior probabilidade de serem ensinados e aprendidos, possibilitando assim, que a escola cumpra seu papel social.

Acreditamos ser oportuno destacar o que disse Saviani, em 1984, ao discursar, enquanto patrono, na formatura de pedagogos:

[...] Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às suas lutas no seio da sociedade. A vocês cabe, pois velar no interior das escolas para que elas não se percam num sem-número de atividades acessórias, desviando-se de seu papel fundamental que é a difusão do saber sistematizado [...] (SAVIANI, 1985, p. 28).

Saviani, em seu discurso, ressaltou a importância dos pedagogos na organização dos fazeres escolares, de modo que a escola não perca de vista seu objetivo primordial, ou seja, a difusão do saber. Do nosso ponto de vista, não vemos outra forma para que isso ocorra senão através do Projeto Político-Pedagógico, enquanto uma construção coletiva e crítica.

Hoje as discussões sobre currículo se fazem mais do que nunca necessárias. Que formação estamos proporcionando aos nossos alunos, que conteúdos a escola trabalha e qual a sua real função na sociedade atual?

A educação na atualidade nos impõe desafios a exemplo da violência presente em muitas escolas. Há anos os professores chamam a atenção para este problema que tem se agravado, como podemos constatar nas falas dos professores, pedagogos, diretores e pela mídia.

Neste contexto, nós educadores, boa parte formados em instituições tradicionais, burocráticas, tecnicistas e repressoras, temos como grande desafio **ensinar** às nossas crianças e jovens os conhecimentos considerados clássicos e necessários para o desenvolvimento integral do ser humano, numa sociedade contraditória e desigual, onde não há emprego para todos. Desafios em preparar os jovens para enfrentar o mundo do trabalho, nas condições geradas pela globalização e pela política neoliberal, que seguindo orientações economicistas, transforma a formação humana essencialmente em preparação para o mercado de trabalho e para o consumo, isto é, os valores da economia capitalista, o individualismo exacerbado e a utilidade imediata, que se sobrepõem aos valores sociais, políticos e éticos que fundam a cidadania e a vida coletiva (SCHLESENER, 2006).

Desafios que nos levam a perguntar: O projeto desenvolvido nas escolas atende às necessidades da sociedade atual? Existe coerência entre o que é descrito no Projeto e a prática realizada na escola?

O Projeto Político-Pedagógico é construído e/ou reformulado envolvendo a participação de todos os segmentos da escola? Quando falamos “Todos” – a quem nos referimos? Ao respondermos estas questões pretendemos elucidar a questão, qual seja, o Projeto Político-Pedagógico é na escola uma construção coletiva?

Neste contexto, faz-se necessário compreendermos melhor o objeto de nosso estudo: o Projeto Político-Pedagógico numa concepção de gestão democrática da educação. Para isso, passaremos a apresentar alguns conceitos.

Projeto Político-Pedagógico: discutindo conceitos

O termo **projeto** indica plano, intento; vem de projetar, que significa lançar-se, precipitar-se. Neste sentido, o projeto é redação preliminar das intenções da escola. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345-346), “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”. Vejamos também o que pensa Gadotti sobre projeto:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores [...] (GADOTTI, 1994, p. 579).

O termo **político** relaciona-se ao sentido de exercer a política de cuidar do que é público, ter habilidade no trato das relações humanas, bem governar. Politizar na escola é inculcar nos seus alunos e demais membros que a constitui a consciência dos direitos e deveres dos cidadãos. A ação política promove a concentração de pessoas ao redor de ideais, é essencialmente democrática.

Segundo Aristóteles, “o homem é um ser político”, portanto, todas as suas ações se dão de forma intencional e nas relações sociais. A educação sendo uma construção humana e ocorrendo nas relações sociais de forma intencional, passa a ser um ato político. A educação engendra desde sua gênese uma contradição histórica em sua práxis, com interesses antagônicos construídos e desenvolvidos nas relações sociais do meio onde a escola está inserida. A administração escolar, nela incluída o ato de planejar as ações educacionais, pode ser feita de forma centralizada e autoritária, como participativa e democrática, incluyente ou excluyente. Quando a mesma assume a forma participativa e incluyente, permite uma maior eficiência social e educacional. Para tanto, necessitamos de um instrumento de planejamento que permita a participação de todos os atores de forma democrática, para isso surge o Projeto Político-Pedagógico, que quando elaborado e executado de forma participativa, tem se mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública (DIAS, 2003, p.1).

O termo **pedagógico**, por sua vez, refere-se à dimensão que possibilita a efetivação da finalidade da educação, que é o ato de ensinar e de aprender. Veiga nos esclarece a relação entre os dois termos:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p. 13).

Desta perspectiva, o projeto da escola é sua expressão política, ou seja, é o documento base no qual está contida sua filosofia, suas concepções de sociedade, de educação, de homem. Dele faz parte o currículo que é considerado sua essência, o que a escola tem de melhor para oferecer aos seus alunos. E, é justamente aí que se revela a gestão democrática: na seleção dos conteúdos relevantes e historicamente construídos, por parte dos professores, ouvindo também os seus alunos, pais, funcionários - sujeitos, que por meio do trabalho coletivo, constroem suas consciências pessoais e sociais, a cidadania. Eles trazem consigo elementos de um currículo implícito, emergente e necessário para discutir questões da sociedade atual que diretamente afeta a vida da comunidade escolar. Consolidar a cultura da participação significa construir a gestão democrática e conseqüentemente formar cidadãos.

O termo **gestão democrática** tem sido amplamente utilizado na atualidade. Distanciando-se da concepção centralizadora e burocrática de administração, ele passa a ser empregado em um sentido mais dinâmico, expressando mobilização, articulação, cooperação e participação. Nesse sentido, no que diz respeito ao aspecto educacional,

[...] a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e especialmente na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas [...] (FERREIRA, 2003, p. 16).

Concordamos com Ferreira, quando diz que a gestão acontece em todos os âmbitos da escola. Diretores, pedagogos, professores, conselheiros - todos são gestores nas instâncias de suas competências. Destacamos aqui a relevância do papel do professor enquanto gestor pedagógico. Ele é o mediador entre os conhecimentos expressos na proposta pedagógica curricular e os alunos. Se no espaço da sala de aula a gestão ocorrer de forma democrática, por meio da socialização dos conhecimentos, da clareza quanto aos objetivos a serem alcançados, da definição dos critérios avaliativos, do respeito aos “combinados” e quanto aos regulamentos expressos no Regimento Escolar, conseqüentemente o processo ensino-aprendizagem terá uma probabilidade muito grande de efetivação.

Para Ilma Passos (1995, p.17),

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica

a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Enquanto, para Bastos (2001, p. 22-23):

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência, esta participação, é preciso reconhecer, não tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas têm o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública.

Podemos observar que os autores associam a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico ao modelo de gestão democrática. Além disso, ambos entendem que ele é um documento norteador do trabalho escolar, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da educação.

Ressaltamos que a gestão democrática, enquanto princípio consagrado pela Constituição vigente deve ser do conhecimento das instâncias escolares, bem como os aspectos legais que o fundamentam e que norteiam a construção do projeto escolar.

Fundamentos legais

A Constituição de 1988 trouxe importantes mudanças políticas para a sociedade brasileira, especialmente rumo à democratização. No campo da educação, houve avanços significativos, dentre eles a garantia da gestão democrática no ensino público (Art. 206; IV), oportunizando a prática democrática no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reafirmou este princípio em seu Art. 3º, inciso VIII, no qual contemplou a gestão democrática. Em seu Art. 14, dispõe sobre os seguintes princípios norteadores da gestão democrática nas escolas públicas:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nos últimos anos, em cumprimento à LDB e em consonância com a Deliberação nº 014/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, todas as escolas paranaenses elaboraram suas propostas pedagógicas. Esta Deliberação contempla os indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. A seguir destacamos alguns de seus artigos:

Art. 1º A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino deverá ser elaborada contemplando os aspectos contidos na Indicação n.º 004/99 que a esta se incorpora.

Art. 2º A elaboração da proposta pedagógica, envolverá todos os segmentos da comunidade escolar.

Art. 3º O estabelecimento de ensino organizará, em proposta pedagógica única, os cursos ofertados em níveis e modalidades diversas.

Art. 4º A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino equacionará tempo e espaço, visando a seleção dos conhecimentos científicos e procedimentos de avaliação, promovendo a aquisição de conhecimentos, competências, valores e atitudes previstas para a Educação Básica.

Art. 5º A matriz curricular decorrente de proposta pedagógica deve ser utilizada como instrumento gerencial, respeitando a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa, da matemática, da arte e de educação física, o conhecimento de mundo físico e da realidade social e política.

Art. 6º - Cabe à SEED orientar e acompanhar os estabelecimentos de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica e das matrizes curriculares, verificando a sua legalidade.

A Indicação 004/99 - CEE faz menção à Lei n.º. 9394/96, destacando as mudanças no Sistema Educacional Brasileiro, especialmente as relacionadas à gestão, à organização e à ação educativa, que consagram princípios como liberdade, autonomia, flexibilidade e democracia. Explicita-se, nessa Indicação, a preocupação com as diferentes terminologias empregadas na LDB a respeito do Projeto Político-Pedagógico, a saber, proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art.13), projeto pedagógico (art. 14), uma vez que elas poderão resultar em confusões conceituais.

Atualmente, a SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná defende a terminologia Projeto Político-Pedagógico, sendo que o termo proposta pedagógica ou proposta pedagógica curricular é utilizado como sinônimo de currículo. Compartilhamos do posicionamento adotado pela SEED, com exceção à aplicação do termo proposta pedagógica para currículo. Entendemos que toda proposta pedagógica é também política, em razão disto, ela tem o mesmo significado de Projeto Político-Pedagógico, enquanto que currículo é um termo clássico utilizado para designar os conteúdos, matérias que compõem um curso nas diversas áreas do conhecimento. Os componentes do currículo são aqueles que respondem as questões: O que ensinar? (conteúdos); Para que ensinar? (os objetivos pretendidos em relação aos conteúdos); Quando ensinar? (Organização sequencial e temporal dos conteúdos) e Como ensinar? (metodologia utilizada para atingir os objetivos).

Vejamos os elementos constitutivos da proposta pedagógica contemplados na Indicação 004/99 do CEE do Paraná:

- I – explicitação sobre a organização da entidade escolar;
- II – filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição;
- III– conteúdos, competências e habilidades propostas e os respectivos encaminhamentos metodológicos;

- IV – atividades escolares, em geral, e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo escolar;
- V – matriz curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;
- VI – processos de avaliação, classificação, promoção e dependência;
- VII – regime escolar;
- VIII – calendário escolar;
- IX – condições físicas e materiais;
- X – relação do corpo docente e técnico-administrativo;
- XI – plano de formação continuada para os professores;
- XII – plano de avaliação interna e sistemática do curso.

Outro aspecto a ser observado na construção ou reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos diz respeito à legislação em vigor sobre a Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais, a cultura Afro Brasileira e Africana, a cultura Indígena, aos conteúdos curriculares relacionados aos estudos sobre o nosso Estado, ao Ensino Fundamental de Nove anos, à Educação Infantil, à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos, à oferta de estágio obrigatório ou não. Enfim, é necessário observar a legislação pertinente aos cursos e modalidades que o estabelecimento de ensino oferta.

As políticas educacionais, nos diferentes períodos históricos, são condizentes com os interesses políticos, econômicos e sociais, em consonância com a realidade que se tem e com os objetivos que se pretende alcançar (de manutenção ou de transformação). Neste sentido, é importante fazermos uma revisão histórica dos modelos de organização e gestão educacional no Brasil para compreendermos a atualidade.

Breve histórico da organização e gestão educacional brasileira

Embora a gestão da educação no Brasil de hoje esteja vinculada a ideia de democracia, entendida como sinônimo de participação coletiva dos atores envolvidos na prática pedagógica, ainda predomina resquícios de uma prática autoritária, tanto nos setores educacionais como na própria sociedade brasileira.

Podemos dizer que a proposta de adotar uma gestão democrática é uma atitude ainda um tanto quanto utópica. No entanto, se considerarmos que todo projeto tem em si a intenção de vir a ser, de se realizar, é possível elaborar um projeto político-pedagógico voltado para uma escola que eduque seus alunos, possibilitando desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico necessários ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Para a concretização de tal objetivo é necessário não apenas o esforço constante de todos, mas também que ele esteja contido no Projeto Político-Pedagógico.

Isso não significa que cabe apenas à educação tornar a sociedade mais justa e igualitária, mas que seu papel é fundamental nesse processo, porque ela é formadora dos seres sociais de que a sociedade necessita. Assim, a escola, como instituição pública, precisa rever suas práticas de gestão e de construção dos seus Projetos Político-Pedagógicos.

Em face desta necessidade, é importante fazermos uma revisão histórica dos modelos de organização e gestão educacional no Brasil.

A gestão educacional brasileira, para efeito analítico, pode ser caracterizada como conservadora ou tradicional, democrática, e gerencial ou empresarial.

Nossos primeiros representantes educacionais, os Jesuítas, viam na educação o caminho para difundir a religião e os interesses da Igreja Católica. Quando foram expulsos em 1759, havia 17 escolas denominadas – “escolas de primeiras letras”.

Em 1822, Pedro II decretou as “aulas avulsas”, que eram oferecidas nas casas dos professores, geralmente sem formação pedagógica, pois a primeira “Escola Normal” surgiu em 1835, nas quais, seus diretores eram indicados, e a benevolência era uma forte qualidade para se ocupar o cargo.

Podemos dizer que até a década de 30 do século passado, a educação escolar era um tanto quanto informal, com características domésticas. Isto é:

[...] ignorando os princípios fundamentais e orientações formais da Administração, transformaram a escola num contexto doméstico, no qual o quadro de referências é a família; a racionalidade se faz com base nos laços pessoais; os aspectos mais visados refletem as relações familiares; a figura do professor é representada como pai/mãe/amigo; e o aluno é visto como filho/amigo. (TEIXEIRA, 2003, p.24-28).

Durante o Estado Novo (1937-1945), o ensino passou a ser formal “pautado pelas Leis Orgânicas de Educação, que se aproximavam dos ideais fascistas, caros à ditadura militar de Getúlio Vargas”. (NOVA ESCOLA, 2008, p.9). A pretensão era preparar mão-de-obra para as novas profissões decorrentes do crescimento mundial da industrialização.

De 1930 até 1970, predominou a tendência conservadora. A administração era de base rígida, centralizada, burocrática e formal. A esse respeito Teixeira (Ibid., p.100) afirma:

A tendência conservadora firma raízes no modelo tradicional de organização escolar, burocrática, hierarquizada, rígida e formal. Tendência que busca manter um formato de organização escolar, decidido fora da escola e imposto por meio de preceitos legalmente instituídos e que devem ser fielmente observados por seus profissionais. Esse modelo cultiva a obediência às normas e ao formalismo, valoriza o cumprimento do dever, o zelo no desenvolvimento ao trabalho, mais que a competência e o aperfeiçoamento profissional.

Apesar do predomínio da tendência burocrática e centralizada, as primeiras experiências de participação na gestão da escola pública no Brasil e que envolveram estudantes secundaristas, ocorreram

no período de 1931 a 1935, quando Anísio Teixeira era Secretário de Educação no Distrito Federal. Considerado pioneiro por relacionar democracia participativa com administração da educação, Anísio Teixeira introduziu uma forma de gestão escolar que envolvia a participação dos alunos organizados em Conselhos, nos quais eles decidiam desde sanções disciplinares até questões relacionadas a atividades curriculares e extracurriculares. Esta experiência ficou conhecida como “anarquia”, ou inversão da autoridade escolar.

Na década de 70, a ênfase foi dada à dimensão técnica da administração escolar, na qual predominava a centralização, o autoritarismo e a redução da dimensão política. A Lei nº 5692/71 expressa essa tendência administrativa, bem como o contexto político-social que o país vivenciava, ou seja, o da ditadura militar.

Porém, em pleno regime militar, os movimentos populares clamavam por mais vagas nas escolas públicas e pelas eleições de diretores de escolas. A sociedade em geral, trabalhadores em educação, lideranças de partidos de esquerda articularam um esboço de um projeto político, cujas estratégias e práticas tinham objetivo de garantir a participação da população nas decisões da administração pública.

As primeiras eleições para diretores ocorreram em 1976, em Boa Esperança, no Espírito Santo, onde o prefeito também implantou o planejamento participativo na administração das escolas municipais. No mesmo ano em Lages, Santa Catarina, e em Piracicaba, São Paulo, também foi implantada a administração participativa.

Após 1978, professores, alunos e sociedade civil organizados exigiram novas práticas administrativas para a educação, especialmente o abandono do autoritarismo, do centralismo burocrático por parte do poder público. Descentralização, autonomia e participação se tornam bandeiras de luta por uma administração democrática.

Desde então, as eleições para dirigentes escolares passaram a ser mais frequentes. Porém, além de não serem garantia de uma gestão democrática, elas trouxeram consigo novos conflitos e divergências para o interior da escola, uma vez que o processo de escolha nem sempre costuma ser transparente ou, quando eleito, o diretor não obrigatoriamente garante a participação dos demais segmentos da escola.

O fim do regime militar não trouxe mudanças significativas na administração do sistema escolar. Podemos dizer que, do ponto de vista legal, tivemos alguns avanços, especialmente se considerarmos que, na década de 80, a administração passou a ser pensada em termos de gestão democrática ou participativa.

Na esteira do movimento da sociedade, as políticas educacionais, por meio do seu ordenamento legal, passam a atribuir importância à gestão democrática. A Constituição Federal de 1988 assegura a gestão democrática do ensino público, que foi reafirmada no campo educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996.

Na década de 1990 ocorreram muitas reformas políticas, o setor educacional foi marcado por forte influência dos organismos multilaterais. Segundo Libâneo (2007, p. 35), as reformas educativas

se constituem uma tendência internacional, decorrendo de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Isto porque, o mercado

[...] requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. Essas novas competências não podem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pela empresa. Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. (LIBÂNEO, 2007, p. 102).

Na Conferência Mundial de Educação Para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, organizada pelos organismos internacionais, foram apresentadas ações quanto aos aspectos da gestão, financiamento, currículo, avaliação, formação de professores, dirigentes e especialistas da educação a serem incorporadas nas políticas educacionais da América Latina e do Caribe, objetivando atender as necessidades básicas de aprendizagem para estas populações.

A Conferência em Jomtien ocorreu no período histórico em que tínhamos como presidente da República Fernando Collor de Mello, o qual foi destituído do cargo em 1992. Itamar Franco assume a presidência da República e com a participação de educadores de toda a nação é construído o Plano Decenal de Educação Para Todos.

A partir de meados da década de 1990, na presidência de Fernando Henrique Cardoso, o modelo de gestão que tem predominado nos encaminhamentos das políticas públicas é o denominado *gerencial*. Esse novo modelo de gestão pública foi introduzido a partir da reforma administrativa do Estado Brasileiro, cujas diretrizes encontram-se no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). O documento redefine e delimita suas funções e área de atuação. O Estado deixa de ser executor ou prestador direto dos serviços sociais, mas mantém o papel de planejador e regulador. O objetivo primordial desta reforma foi reduzir gastos públicos e aumentar a produtividade dos serviços prestados.

As ações de Fernando Henrique Cardoso seguem orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, estabelecendo metas para descentralizar a administração de verbas; são estabelecidos parâmetros curriculares nacionais; aumento da demanda de educação à distância; formação de professores e estabelecimento de critérios de qualidade para os livros didáticos públicos.

Carvalho (2005), ao analisar as repercussões da gestão administrativa gerencial na educação brasileira, destaca a transferência de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas para as instituições escolares e o aumento da participação da comunidade escolar por intermédio de mecanismos de gestão colegiada e representativa.

Em decorrência, do novo modelo de gestão, os membros da comunidade passam a atuar diretamente nos Conselhos Escolares e Associações de Pais e Mestres. A ampliação da participação está relacionada ao interesse de impulsionar a comunidade a se sentir responsável pelos resultados e a encontrar soluções para os problemas escolares. A escola passa a ser concebida como empresa prestadora de serviços educacionais e a gestão democrática, por sua vez, está associada à satisfação do cliente,

consumidor dos serviços escolares, ou seja, alunos, pais e a comunidade onde se insere. Também está associada a novas formas de controle por parte do Estado, que indiretamente afere o desempenho dos serviços prestados, como ainda fiscaliza a aplicação dos recursos e o cumprimento das metas.

Esse processo modifica o sentido de gestão democrática. Gerada em um momento histórico que correspondia à democratização da sociedade, a participação dos pais e da comunidade era vista como um movimento político de “democratização” da escola, em oposição a uma prática centralizadora e autoritária. Em seu lugar surge outra concepção que corresponde à política de Estado-mínimo.

Acompanhando as mudanças, no Paraná, em 1991, foi lançado o Programa *Construindo a Escola Cidadã*, que enfoca a descentralização do poder, a ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola, a gestão democrática (escolha de diretores, criação de Grêmios Estudantis, participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e da constituição dos Conselhos Escolares). Na busca de assegurar a continuidade administrativa, o documento incentiva a elaboração e execução dos projetos pedagógicos das escolas.

Neste período, as escolas foram levadas a construir seus Projetos Político-Pedagógicos. Porém, por ser uma das primeiras experiências desta construção, eles apresentaram alguns limites, especialmente porque não foram construídos coletivamente, não se constituíram documentos orientadores das ações escolares, tornando-se assim, documentos de “gaveta”, para serem apresentados a órgãos oficiais.

A partir de 1995, a concepção de “gestão democrática” implementada no Paraná, denominada gestão compartilhada, recebia influências diretas do modelo gerencial, assemelhando a gestão da escola à gestão das empresas modernas, eficientes e prósperas. A proposta tem como objetivos principais: a divisão da responsabilidade de gerir a escola com a comunidade pela conquista da excelência na educação. Eficiência, modernização, controle e qualidade são palavras de ordem neste modelo administrativo-economicista.

Neste período, as Associações de Pais e Mestres – atuais Associações de Pais, Mestres e Funcionários, passaram a desempenhar um papel de extrema importância na gerência dos recursos financeiros repassados diretamente às escolas por meio de programas federais e estaduais. Para isso, muitos encontros ocorreram em Faxinal do Céu, com a finalidade de formar diretores e membros de Associações de Pais e Mestres para colocar em prática o novo modelo de gestão escolar e incentivá-los a estabelecer parcerias com Igrejas, entidades não governamentais e com a sociedade civil.

Em correspondência a esta perspectiva, surge o “Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná” (1995 – 1998), segundo o qual toda escola paranaense deve ser um centro de excelência. A excelência, entendida como um grau de qualidade seria atingida quando a escola atendesse ao objetivo da satisfação do cliente e da efetividade dos serviços públicos.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, desde 2003, por meio da CADEP – Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica, hoje denominada – CGE (Coordenação de Gestão Escolar), buscando consolidar um modelo de gestão democrática nas escolas, desencadeou ações de discussão e de (re) elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos. Para tanto, realizou atividades como: semana

pedagógica, cursos específicos para elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, jornadas pedagógicas, horas-atividades, pesquisas e consultas junto à comunidade. O resultado desse processo todo foi a produção de um projeto que revelasse os limites e as possibilidades de cada escola (SEED, CADEP, 2005).

Em face do exposto, observamos a relevância que o Projeto Político-Pedagógico vem ganhando nos atuais encaminhamentos políticos do Paraná. Neste sentido, cabe perguntar se o Projeto Político-Pedagógico sintetiza o processo vivido no coletivo de uma comunidade e se ele expressa a identidade, os objetivos, metas e ações do coletivo da escola. E se todas as escolas paranaenses elaboraram e (re)elaboraram seus projetos coletivamente.

Falar em construção coletiva não é tarefa simples. A escola é espaço de concentração de múltiplos conflitos e contradições que permeiam a sociedade e, muitas vezes, segundo Schlesener (2006, p. 180), “não consegue gerir tais problemas, perdendo a perspectiva de seus próprios objetivos”. Além do que o projeto escolar de forma democrática necessita planejamento. É preciso ter claro onde, quando e quem vai participar, precisa, ainda, ser viável a elaboração de um cronograma prévio para que ele ocorra. A seguir sugerimos algumas ideias para esta construção.

A construção do projeto da escola

A construção/reformulação/avaliação do Projeto Político-Pedagógico necessita de uma ação conjunta. Direção escolar e equipe pedagógica deverão prever momentos coletivos para este fim. Geralmente, é durante o início do ano letivo, após as férias de julho e no encerramento do ano letivo que estes momentos são pensados e previstos pelas escolas. Porém, não são suficientes, é necessário discuti-lo também, na hora-atividade dos professores, reuniões de pais, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões do Conselho Escolar, da APMF e do Grêmio Estudantil. Cabe aqui ressaltar a fundamental importância do pedagogo escolar na organização do trabalho pedagógico e na viabilização destes momentos, sem ferir o calendário escolar.

Quanto à sua construção, é necessário afirmar que é uma atribuição da escola, não há modelos a serem seguidos porque não há escolas idênticas. Há sim, por parte do sistema educacional, através dos seus órgãos executores (estaduais ou municipais) a incumbência de orientar os estabelecimentos de ensino quanto à elaboração ou reelaboração dos seus Projetos Políticos Pedagógicos. No entanto, observando os referenciais legais, cabe ao Conselho Escolar das instituições aprová-los. É um documento que necessita de constante avaliação por parte da própria escola, caso contrário, será um documento de gaveta, apenas para cumprir formalidades burocráticas.

É necessário implementá-lo, pois nunca estará finalizado, ele será sempre um ponto de partida, porque na escola há vida e a vida modifica-se continuamente. Novos desafios surgem todos os dias e novas demandas são exigidas. Deste ponto de vista,

[...] cada escola implementa no seu ritmo e tempo próprios e na dimensão das vontades dos coletivos nela atuantes. Construir um projeto pedagógico da escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração, numa esclarecida recorrência às questões relevantes do interesse comum e historicamente requeridas [...] (IESDE, módulo 4, p.164)

Ao construirmos o projeto da escola algumas questões necessitam ser feitas em relação aos sujeitos que queremos formar, aos conhecimentos que queremos ensinar, à sociedade que queremos para viver, à escola que temos e queremos, à concepção de avaliação que defendemos, à cultura que queremos valorizar e até mesmo a que relações de poder queremos manter.

É fundamental que o documento descreva os princípios norteadores que estão contemplados na LDB N° 9394/96, no seu Art. 3°:

- I. igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação do sistema de ensino;
- IX. garantia do padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-curricular;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais [...]

No caso do Estado do Paraná, a equipe da CADEP/SEED, atual CGE – Coordenação de Gestão Escolar e Equipe dos Núcleos Regionais de Educação elaboraram em 2005, um documento norteador para análise e parecer dos projetos das escolas, o qual não deve ser encarado como modelo e sim como parâmetro para que as escolas contemplem elementos importantes em seus projetos. O documento de análise atenta para a identificação do estabelecimento e seus atos legais; a organização da entidade escolar; fundamentação teórica e organização pedagógica; concepção de avaliação; formas de registros avaliativos e sua periodicidade; recuperação de estudos; proposta de articulação com a família; instâncias colegiadas (Grêmios Estudantil, Conselho de Classe, APMF, Conselho Escolar); acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico; anexos e parecer do Núcleo Regional de Educação quanto ao atendimento dos requisitos propostos na LDB n° 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, na Deliberação n° 014/99-CEE/PR e demais legislações pertinentes.

Embora não existam modelos a serem seguidos na construção do projeto escolar, podemos citar alguns elementos comuns aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas do Paraná: apresentação; identificação da escola, mediante o diagnóstico da realidade; objetivos; fundamentação teórica ou conceitual; operacionalização (da gestão democrática, proposta curricular, formação continuada, qualificação dos espaços e equipamentos); avaliação e anexos (projetos desenvolvidos na escola e outros).

Ao construir o Projeto Político-Pedagógico, é necessário observar se o texto não apresenta incoerências teóricas, ausência dos princípios constitucionais da educação; se contempla uma proposta de gestão democrática; se existe uma proposta curricular articulada em seus termos; se existe previsão para a formação continuada dos segmentos escolares e para a melhoria dos espaços e equipamentos. Na sua elaboração é preciso observar as bases legais que sustentam a educação, entre as quais podemos citar as Diretrizes Curriculares e a Indicação nº 004/99 do Conselho Estadual de Educação, que apresenta os elementos indispensáveis para a construção do projeto escolar.

Cabe ressaltar, ainda, alguns aspectos que devem ser considerados na sua elaboração. Segundo Veiga (1998, p. 23-28), a construção do Projeto Político-Pedagógico é marcada por três atos distintos: ato situacional, no qual se descreve a realidade da escola; ato conceitual, que diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; ato operacional, que mostra as ações para a operacionalização do projeto.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.359),

A pergunta mais importante a ser respondida pela equipe escolar no momento da elaboração do projeto-curricular é: o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos? [...] é indispensável que a discussão sobre o documento final seja concluída com a determinação das tarefas, de prazos, de formas de acompanhamento e avaliação (o que se fará, quem fará, quais são os critérios de avaliação).

Do nosso ponto de vista, o elemento mais importante do projeto é o currículo, o qual não deve ser apenas um rol de conteúdos, mas

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências e valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas instituições de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIM, 1993, Apud, LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 363).

O currículo, portanto, define o que se ensina e se aprende na escola de modo formal. Assim, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico requer dos envolvidos uma definição dos componentes curriculares, de modo a articular experiências concretas dos alunos, conhecimentos científicos e realidade social. O que se espera é que a escola, em sua prática pedagógica, possibilite a formação de cidadãos capazes, pelo instrumental adquirido de compreender a sociedade em que se inserem, considerar seus aspectos contraditórios e atuar nela de forma consciente, lutando para superar as relações atuais e, ao

mesmo tempo, construir modos de vida mais igualitários, mais dignos e menos individualizados.

Trata-se, portanto, de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico, em que a escola é desafiada a enfrentar suas próprias contradições.

Considerações finais

Considerando os aspectos descritos anteriormente, podemos dizer que a ênfase das atuais políticas educacionais está na gestão democrática, tendo o projeto como um elemento fundamental à medida que organiza a escola para exercer o importante papel que lhe é próprio: socializar conhecimentos.

Entendemos que muitas escolas avançaram significativamente nas decisões coletivas de gestão, na sala de aula, na prática avaliativa, na composição de seus órgãos colegiados e na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Por outro lado, ainda permanecem resquícios de uma concepção burocrática e centralizada na administração escolar.

Apesar do reconhecimento legal, o processo de democratização da gestão escolar tem se desenvolvido lentamente. Na grande maioria dos estabelecimentos escolares ainda predomina uma administração de caráter centralizado, burocrático e técnico. Este é, portanto, um desafio a ser vencido pela escola e o Projeto Político-Pedagógico ocupa um importante papel nesse processo, pois é um documento fundamental, norteador para as ações que formam a identidade da escola. Por isso, não basta que ele simplesmente exista. É necessário que seja o “retrato da escola”, com seus limites e perspectivas, e construído por várias mãos.

Com base nos dados coletados na realização de nossa pesquisa⁴ pudemos concluir que as escolas estão discutindo e elaborando seus projetos de forma mais coletiva. As semanas pedagógicas têm sido momentos propícios para um maior envolvimento dos segmentos da comunidade escolar. Porém, esta participação ainda não é suficiente, restringindo-se basicamente aos professores e equipes pedagógicas, em detrimento da pouca ou quase nula participação dos outros segmentos da comunidade escolar.

Dos dados obtidos, na escola de implementação em Maringá, pudemos constatar que a escola se define como democrática, pois convida seus segmentos para participarem da reconstrução do Projeto Político-Pedagógico; afirmam que o projeto é coerente com a identidade da escola; respeitam os princípios da gestão democrática na composição dos órgãos colegiados, realizando eleições nos segmentos que os representam; possibilitam a participação dos pais nas reuniões de matrícula, entrega de boletins e escolha de uniforme. Entretanto, reconhecem que em “reuniões específicas de APMF e Conselho Escolar a participação é mínima” e, que, “a aplicação de recursos são definidos pela APMF e Conselho Escolar”.

4 Os dados foram obtidos por meio da implementação da nossa proposta de intervenção na escola e do GTR (Grupo de Trabalho em Rede), que contou com 17 participantes, dentre os quais Pedagogos, Professores de Educação Especial, Educação Física e de Artes das Escolas Estaduais, de Núcleos Regionais de Educação e da Secretaria de Estado da Educação.

Ao questionarmos se existe coerência entre a teoria descrita no projeto da escola e a prática realizada na sala de aula, a informação que obtivemos é a de que “o trabalho educativo ainda é feito com respaldo de práticas de 20/30 anos atrás”. Em relação ao fato de a instituição ter ou não a prática de construir o *Plano de Ação da Escola* coletivamente obtivemos a resposta de que “este ano o Plano foi elaborado coletivamente, priorizando um período na semana pedagógica de fevereiro para realizá-lo”, porém, ainda, é uma prática que não está consolidada na escola. No GTR, também constatamos que os membros do Conselho Escolar e da APMF são escolhidos por afinidades pessoais ou por serem do mesmo partido do diretor e que ainda predominam práticas antidemocráticas, corporativistas e voltadas para os interesses individuais (PICOLI, 2008).

Considerando as informações obtidas na escola de implementação do nosso projeto e junto ao GTR, podemos afirmar que a gestão democrática é algo ainda a ser construído.

Assim, por meio do exposto, procuramos chamar atenção para o fato de que o Projeto Político-Pedagógico, construído e reconstruído coletivamente, é um dos elementos mais importantes para a gestão democrática. Considerado como o eixo central da organização do trabalho na escola, ele deve articular os aspectos administrativos (plano de ação do diretor/escola e regimento escolar) aos aspectos pedagógicos (currículo, métodos, avaliação, formação continuada) e ao objetivo da escola, assegurando a unidade teórica e metodológica no trabalho didático e pedagógico, a unidade na organização do trabalho escolar e a coerência entre o planejado e o executado nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República: Câmara de Reforma do Estado, 1995.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996**.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda**. Piracicaba, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.
- Dias, Gilmar. **A Dimensão Política do Projeto Político-Pedagógico: Rumo à Autonomia Política e Pedagógica da Escola Pública**. Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2003.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**. São Paulo: Teoria Educação, 1993.
- GADOTTI, Moacyr. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.
- IESDE BRASIL S/A. **Curso Normal**. Curitiba: IESDE, 2003, módulo 4.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos (org.) **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NOVA ESCOLA. **Especial Gestão Escolar**. 2008. Disponível em WWW.novaescola.org.br.
- PARANÁ, CEE. **Deliberação nº 014/99 – Indicação nº 004/99**. 1999.
- PARANÁ, **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. 1995.
- PICOLI, Elaine S. A. Projeto Político-Pedagógico: uma construção “coletiva”? In: **Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Educacional e XV Semana de Pedagogia, 2008**. Pedagogia UEM 35 anos: história e memória. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo**. In: Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SEED, CADEP. **A Elaboração do Texto do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública**. 2005. Disponível em [HTTP: // WWW.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/cadep/projeto.php](http://WWW.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/cadep/projeto.php). Acesso em 15/02/2008.

SEED, PDE, Elaine Senhorini Arneiro, Diário. **Grupo de Trabalho em Rede**. 2007. Disponível em WWW.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em, 13/11/2007 e 20/11/2007.

SCHLESENER, Anita H. Gestão Democrática da Educação e Formação de Conselhos Escolares. In: FERREIRA, Naura S. C. **Políticas Públicas e Gestão da Educação, políticas, fundamentos e análises**. Brasília, Líber Livro editora, 2006.

TEIXEIRA, Lúcia H. G. (coord.). **O diretor da unidade escolar frente a tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais**. Juiz de Fora; UFJF/SEE-MG, 2003. Relatório de pesquisa.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos, **Projeto Político da Escola: uma construção coletiva**. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível/ Ilma P. A. Veiga (org.). Campinas, SP: Papyrus, 1995.

A PARTICIPAÇÃO E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: A PASSAGEM DA SOLIDARIEDADE E DO ASSISTENCIALISMO PARA O CONTROLE PÚBLICO.

Meire Donata Balzer¹

Nádia Artigas²

Rosemary de Carvalho Sebastião³

Elisane Fank⁴

Resumo

O presente texto tem o objetivo de socializar parte dos dados obtidos na investigação sobre a constituição da Associação de Pais e Mestres – APM e similares, nas escolas públicas estaduais do Paraná, bem como analisar a mudança de concepção ou intenção para o estabelecimento das mesmas. As instituições receberam, na história da educação brasileira, diferentes nomenclaturas, tais como: Caixas Escolares, Cooperativa Escolar, Associação de Pais e Professores (APP), Associação de Pais e Mestres (APM) e Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). As nomenclaturas diferenciadas existiram de forma concomitante nas unidades da federação, sempre trazendo consigo as várias concepções que as orientavam quanto à forma de participação da comunidade e ao papel do Estado na oferta e manutenção da escola pública. Estas formas de organização para a participação na educação, historicamente, se configuraram na transferência para a comunidade da responsabilidade de financiar a educação pública num viés assistencialista ou compensatório, pela ausência ou insuficiência das políticas públicas educacionais. O texto abordará somente as estruturas que foram efetivadas no Estado do Paraná, mais precisamente na rede Estadual de Ensino, com o intuito de, conhecendo como historicamente as formas e a cultura de participação foram construídas, mobilizar a comunidade escolar no sentido da efetivação de uma gestão escolar guiada pelos princípios democráticos da representatividade e da participação.

1 Mestre em Educação pela UFPR, Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná.

2 Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR, Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná.

3 Especialista em Biologia Celular pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Professora da rede Estadual de Ensino do Paraná.

4 Mestre em Educação pela UFPR; Coordenadora da Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação: 2008 - 2010; Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná.

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2007 e 2008 a Coordenação de Assuntos da Comunidade Escolar (CACE) realizou uma ampla pesquisa em torno da forma de atuação, bem como, da constituição da Associação de Pais e Mestres – APM e similares nas escolas públicas estaduais do Paraná. A investigação realizada em documentos históricos e através das próprias atas de reuniões das associações, colhidas nos estabelecimentos de ensino, revela a concepção e intencionalidade desta instância diante da configuração social e política de época. Este estudo acabou se caracterizando como revelador no sentido de entender hoje o papel da participação dos pais e funcionários na escola, em face da configuração do papel do Estado e da própria forma de organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática. O presente texto tem, portanto, o objetivo de socializar alguns dados obtidos na investigação, os quais, por sua vez, foram imprescindíveis para que a, então, CGE (Coordenação de Gestão Escolar)⁵ pudesse, de forma articulada com outros setores, reelaborar o “Material de Apoio para a Elaboração do Estatuto da Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, da rede pública de ensino do Paraná”⁶.

As fontes primárias utilizadas para a pesquisa foram atas de reuniões e da fundação de cada associação de pais no Estado, bem como históricos e certidões de registro em cartório. Como fontes secundárias foram utilizadas como referências: diários oficiais, publicações do Ministério da Agricultura, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e também as análises de Almeida (2006), Parente e Lück (1999) e (2000), além de Spósito (2002).

Tal estudo permitiu perceber que as instituições receberam na história da educação brasileira, diferentes nomenclaturas, tais como: Caixas Escolares, Cooperativa Escolar, Associação de Pais e Professores (APP), Associação de Pais e Mestres (APM) e Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). Contudo, estas instâncias não apenas se configuraram numa outra nomenclatura, como, de forma especial, em outra concepção.

É importante destacar que numa mesma unidade da federação foram percebidas a utilização de diferentes nomenclaturas adotadas concomitantemente, ou ainda, receberam outros nomes nas demais unidades da federação. No mapeamento nacional realizado por Parente e Lück (1999, p.27) sobre as estruturas de gestão colegiada foi verificado um total de sete denominações: “APM, APP, Caixa Escolar, Associação Escola e Comunidade, Cooperativa Escolar, Associação de Apoio à Escola e APAM⁷.” Embora estas nomenclaturas e concepções tenham sofrido mudanças históricas em nível nacional, estadual e municipal, este texto objetiva contextualizar a estrutura das associações nas escolas estaduais

5 Em 2008 a Coordenação dos Assuntos da Comunidade Escolar da SEED passou a integrar a Coordenação de Gestão Escolar. Esta integração deu-se ante a necessidade em articular todos os segmentos de gestão na estrutura da SEED.

6 A coleta de dados foi realizada pela professora Rosemary de Carvalho Sebastião – Técnico-Pedagógica CGE/SEED - com base nas atas e documentos de diversas escolas da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

7 APAM – Associação de Pais, Alunos e Mestres.

do Paraná. No entanto, a história das associações, tomada para além do Estado, permitirá uma análise mais aprofundada da forma como eram concebidas as associações na rede Estadual de Ensino.

As instâncias de representação na escola: do assistencialismo à gestão democrática.

As primeiras instituições receberam a denominação de Caixas Escolares, sendo o Distrito Federal do Rio de Janeiro o pioneiro na implementação. No bojo de sua formulação estavam as propostas de modernização do ensino, defendidas pelos republicanos e estabelecidas pelo Decreto nº. 38, de 9 de maio de 1893.

Segundo HORA, et al, (2008), a elaboração de um novo sistema de ensino realizada pelos republicanos imprimiu um projeto de modernização e progresso do país. “O eixo do projeto estava na nova organização didático-administrativa escolar estabelecida nos Grupos Escolares - a grande novidade dos republicanos para a racionalização e, conseqüentemente, para a expansão da escola pública” (Idem, p.77), ou seja, a proposta de reorganização do ensino colocada nas bases do desenvolvimento econômico, modernização e progresso do país, significou um papel diferenciado dos grupos escolares, consubstanciado por uma política de “solidariedade”⁸. De um lado temos, então, que o progresso econômico seria responsabilidade da educação - mais especialmente das associações - e, de outro lado, estaria posto na ideia de solidariedade, filantropia e caridade. Portanto, o progresso viria a partir de uma política compensatória, uma vez que a adoção de um modelo de manutenção da educação pautado na caridade consistia em preservar o caráter dual da escola, mais especialmente como um espaço destinado às elites e à manutenção do *status quo*. Ou seja, como a escola era essencialmente destinada à elite, não existiam políticas públicas suficientes para promover o acesso ao pobre na escola. A estes eram destinadas ações compensatórias movidas pelo ato de solidariedade, através das caixas escolares.

Esta concepção assistencialista pode ser ilustrada pelo Decreto de 1893, em seu Artigo 64, através do qual se estabelecia não só a criação como também a função das Caixas Escolares. Em seus termos “ficam constituídas caixas escolares para obtenção de donativos, a fim de fornecer aos alunos reconhecidamente pobres o indispensável de que careçam para freqüentar a escola”. É possível perceber que, apesar da definição do papel das Caixas, fica ainda indefinido a quem caberia organizá-las.

Vale destacar, para ilustrar este viés compensatório das associações, os termos do regulamento da primeira Caixa Escolar, fundada em 1895 pelo Inspetor Escolar Fábio Luz⁹:

8 Adotaremos uma das noções de solidariedade do Dicionário Aurélio: “Relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o(s) outro(s)”.

9 Fábio Lopes dos Santos Luz, médico baiano, escritor e educador, defensor dos métodos montessorianos e da escola ativa no Brasil (LUZ FILHO, 1960). A primeira Caixa Escolar foi fundada no Rio de Janeiro.

Art. 5.º – Esta Caixa tem por fim fornecer aos alunos reconhecidamente pobres do 7º distrito escolar o indispensável de que careçam para freqüentar a escola, segundo dispõe o art. 64 da Lei do Ensino Público Municipal.

Parágrafo único – Os meios de que trata o artigo anterior serão fornecidos não somente às crianças pobres de ambos os sexos, que por falta dêles não freqüentam escolas, como também às que, freqüentando qualquer escola pública, subvencionada ou subsidiada do distrito, necessitem dos meios para poderem continuar (LUZ FILHO, 1960, p.142).

...as Caixas Escolares, tanto no Distrito Federal, como São Paulo, Paraná, e etc, vêm prestando serviços relevantes como elementos de combate ao analfabetismo, pela distribuição de sapatos, fardamentos, pratos-de-sopa (sic), e de leite, etc, e até invadindo o domínio da higienização, pelos gabinetes dentários, etc. Sua ação tem sido fecunda, mas limitada, sem o alcance educativo da cooperativa escolar moderna, que dá ao aluno o aprazimento (contentamento) e as virtudes da autodidaxia (autodidata)”. (LUZ FILHO, 1960, p. 98).

Nenhum meio é de efeitos mais prontos para chegarmos ao fim do que aquele que tiver como resultado dar ao aluno pobre, ao filho do proletário o necessário para freqüentar a escola, fornecendo a veste decente, que o não envergonhe junto aos seus companheiros mais favorecidos da fortuna, com o fim de facultar-lhe as luzes intelectuais capazes de torná-lo útil à Pátria, à Família e à Sociedade. (LUZ FILHO, 1960, p.141)

Segundo Fábio Luz, em seu discurso de fundação da primeira Caixa Escolar, tal associação deveria ter por finalidades estimular a freqüência às aulas, disseminar o ensino entre o povo; cooperar com a obra de filantropia e caridade, assim como tornar os educadores alvo da consideração, veneração, gratidão pública. Para tal, a Caixa Escolar deveria contar com contribuições mensais de todos os professores, do inspetor de ensino, além de aumentar a renda “por meio de benefícios, quermesses, bandos precatórios¹⁰, concertos, cartões numerados, e legados ou donativos” (LUZ FILHO, 1960, p.145).

Outro exemplo que pode ser tomado para ilustrar o cunho filantrópico e voluntário das primeiras associações, nomeadas como Caixas Escolares, são os registros encontrados no Colégio Estadual Dezenove de Dezembro, localizado em Curitiba, os quais foram publicados, em nota de um jornal da capital¹¹, no ano provável de 1923. Segundo a nota, tal associação “criada anos atrás, por iniciativa da professora Itacelina Teixeira Bittencourt, [...] fez larga distribuição de roupas, chapéus e sapatos aos alunos pobres da referida casa escolar, que atualmente é dirigida pelo professor Nelson Mendes.”

10 Grupo de pessoas acompanhados de conjuntos musicais, que andavam pela cidade angariando fundos ou prendas para os necessitados. Nascimento cita alguns ocorridos na capital de Minas Gerais (2006,p.7) “Encontramos registros de realização de vários bandos precatórios. Citamos alguns, ocorridos em Belo Horizonte, como os destinados a assistir tuberculosos pobres, em 1928; a socorrer as famílias dos soldados mineiros participantes dos conflitos da Revolução de 1930; a angariar fundos para o Comitê Central de Minas Gerais pró-Extinção da Dívida Externa em 1930; e a arrecadar donativos para o Natal dos Pobres, em 1931 e 1932”.

11 Não foi possível identificar o nome do jornal.

É importante ressaltar que esta ênfase às atitudes solidárias estava assegurada inclusive na Constituição Federal de 1937, a qual, em seu artigo 130, constava uma contribuição mensal para a Caixa Escolar. Segundo a lei, embora o ensino primário fosse obrigatório e gratuito, não excluiria “o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados”. Por conta disto, no ato da matrícula, era “exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a Caixa Escolar”.

As demais referências à Constituição de Caixas Escolares no Paraná, datam de 1929 e 1944. A primeira quando da formação da Caixa Escolar do Grupo Escolar Francisco Guimarães, atual Colégio Estadual Profª Maria Aparecida Chueiri Salcedo, no município de Siqueira Campos - conforme ata de 13/05/1929 - e a segunda, da Caixa Escolar do Grupo Escolar das Mercês, hoje Colégio Estadual Guido Straub, em Curitiba, no dia 05 de outubro.

Conforme o mapeamento de Parente e Lück (1999), as Caixas Escolares ainda estão presentes em oito unidades da federação¹² abrangendo um total de 18,22% das escolas estaduais. No Paraná, por sua vez, as Caixas Escolares perderam lugar para as Cooperativas Escolares que, na década de 1930, foram apresentadas como um elemento da modernidade, cuja concepção pedagógica estava referenciada nas tendências centradas no aluno.

Isto implica em dizer que o cooperativismo escolar no Brasil, ganhou força com a propagação dos ideais da escola ativa. Conforme relato de Fábio Luz Filho (1960, p. 76), um de seus propagadores, através desta forma de associação torna-se possível

[...] ficar em consonância com o espírito da moderna pedagogia, que tem sua grande expressão nos cânones da escola ativa. Dentro, pois, desses princípios pedagógicos, dos cânones da escola vital, ou do método biótico, se situa a cooperativa escolar, nela tendo o professor sua ação imprescindível e fecunda de assessor e orientador nato.

O método biótico, defendido pelo autor, estabelecia uma escola que não estivesse isolada da vida cotidiana, relacionada com as experiências vividas e as percepções dos alunos. Tal método defende a subjetividade do educando e tem suas bases na Fenomenologia (ROACH, 2008). Este espírito escolanovista se expressa em Luz Filho (1960) ao defender que a implantação do cooperativismo escolar estaria baseado nos referenciais pedagógicos de Montaigne, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

É importante destacar que esta alusão aos pensadores escolanovistas responde aos ideários de época que, em nome de uma pedagogia ativa e centrada no aluno, seria possível vislumbrar uma formação moderna que contribuísse para o desenvolvimento econômico do país. A ideia da modernidade aproximava, em alguma medida, a educação brasileira ao pensamento norte-americano. Portanto, a concepção que permeava também as Cooperativas Escolares estava não apenas pautada nas questões

12 Nos estado do Amapá, Bahia, Rio Grande do Norte e Goiás a Caixa Escolar está presente em 100% das escolas estaduais.

assistencialistas ou compensatórias, como também, de certa forma, nas pedagógicas e econômicas, tomando os Estados Unidos como referência nos termos de Fábio Luz:

Que, em vista da urgente necessidade de dar à *educação cooperativa* amplitude necessária, não só para satisfazer as necessidades dos dirigentes, administradores e associados das Cooperativas propriamente ditas, senão também para proporcionar ao público em geral, e às novas gerações em particular, os conhecimentos que requer a estrutura econômica das sociedades modernas, conhecimentos que se estão divulgando entre as populações dos países adiantados, especialmente nos Estados Unidos e Canadá, os membros da União Cooperativa Bolivariana. (idem, p.319)

Isto implica em dizer que, tanto nas Caixas Escolares quanto nas Cooperativas Escolares, a ênfase assistencialista e de caridade permaneceu no interior da escola mesmo existindo uma diferença de agente ativo de participação nas associações: as Caixas Escolares eram compostas pelos professores e inspetores, enquanto que as Cooperativas eram compostas pelos alunos. Vale destacar que a mudança dos sujeitos está relacionada à mudança de concepção de educação, pois ao final do século XIX a ação do professor era preponderante, sendo que progressivamente aparecem experiências/correntes em que o centro do processo educativo é transferido para o aluno.

A pesquisa realizada também indica que os estatutos das Cooperativas deveriam ser aprovados pelo Diretor Geral de Educação.¹³

Com cunho absolutamente compensatório, as Cooperativas eram compostas e desenvolvidas apenas por pessoas físicas, não cabendo a elas ter nenhuma intenção econômica voltada para a arrecadação de rendimentos. Neste sentido, segundo Gomes (1967, p.4), os alunos realizavam todas as funções administrativas e contábeis, que eram precedidas por uma ampla divulgação sobre as “vantagens morais e econômicas da união de pequenos esforços”. Esta tomada de consciência sobre as vantagens em cooperar, referente aos fins e à significação do cooperativismo seria mediada pelo diretor ou por um professor do estabelecimento de ensino. Destacamos ainda, conforme Gomes, que tais Cooperativas tinham um caráter educativo e econômico, voltadas aos alunos, com a finalidade de educá-los na prática da iniciativa e da solidariedade.

Neste sentido, os fins em cooperar se expressam no modelo de estatuto da Cooperativa Escolar, no artigo 13 (GOMES, 1967, p. 10)

- a) Fornecer aos associados, pelos menores preços possíveis, livros, cadernos, material escolar, de que necessitem durante o curso, bem como, calçados e peças de uniforme.
- b) Manter dentro do recinto da escola um pequeno sortimento de material escolar de consumo forçado, para atender aos pedidos dos associados.

13 Portaria 107 do Diário Oficial n°. 1887, de 21 de julho de 1938: “O Diretor Geral de Educação, resolve aprovar os Estatutos das Cooperativas Escolares, que com esta baixam, os quais entrarão em vigor nesta data. Diretoria Geral de Educação, em 8 de junho de 1938”(PARANÁ, 1938). O cargo de Diretor Geral corresponde ao cargo atual de Secretário da Educação.

§ 1º Os fornecimentos da Cooperativa serão feitos exclusivamente aos associados e sempre a dinheiro.

§ 2º Aos associados de fracos recursos financeiros, será permitido o pagamento em serviços prestados à Cooperativa, não devendo esses serviços prejudicar os estudos desses alunos.

§ 3º A Cooperativa procurará ainda na medida do possível preencher mais os seguintes fins:

- a) Promover a formação de uma biblioteca infantil, aberta aos associados;
- b) cultivar um pomar, um jardim ou uma horta;
- c) trabalhar para o reflorestamento da região, para o que cada associado deverá plantar pelo menos uma árvore;
- d) cuidar da apicultura, avicultura ou sericultura;
- e) promover excursões de caráter instrutivo e recreativo;
- f) manter oficina de trabalhos manuais;
- g) instituir a sopa ou lanche escolar;
- h) manter um campo de experiências agrícolas;
- i) organizar uma comissão de escoteiros.

Muito embora as Cooperativas fossem essencialmente compostas pelos alunos estes não tinham nenhum poder de decisão sobre o destino dos recursos e administração dos valores. O dinheiro dos alunos seria empregado para custear ações pedagógicas e de manutenção do estabelecimento de ensino, ações estas que deveriam ser de responsabilidade do Estado. No entanto, quando da cessação das atividades da Cooperativa, seus recursos não retornavam para os alunos, nem tampouco ficavam nos estabelecimentos de ensino, eram destinados para o Banco Nacional de Crédito Cooperativo (GOMES, 1967, p.17).

No decorrer deste processo histórico, a solidariedade desenvolvida no interior da escola, primeiro pelos professores, posteriormente pelos alunos e finalmente, de forma direta, pelos pais, foi assumido um papel que era do Estado. Em nome do convencimento em cooperar, a solidariedade legitimou a desigualdade social, na medida em que não se constituíam políticas públicas que viessem a garantir ao sujeito o que lhe era de direito – o acesso à educação, a permanência e a participação de todos de forma igualitária na distribuição da riqueza nacional. .

Esta desresponsabilização do Estado pode também ser ilustrada no Estatuto¹⁴ de Pais e Professores, que apontava que a finalidade da associação estava em “promover a Escola, a Família e a Comunidade, no sentido de conseguir para si melhores condições sócio-econômico-culturais. Pretendem inserir a

14 A primeira iniciativa formalizada de criar uma associação de pais e professores ocorreu em 09 de maio de 1953, quando foi fundada a Associação de Pais e Professores do Colégio Estadual do Paraná – CEP, que conforme seu estatuto.

escola na vida comunitária, as famílias na vida escolar e, nas famílias, a conscientização de seu papel no progresso de suas comunidades.” (CURITIBA, 1955, p.1)

À primeira vista, a inserção das famílias no interior da escola pode parecer democrática, uma vez que a escola estava, em certa medida, aberta à participação. Contudo, esta abertura escamoteia o verdadeiro caráter desse Estado, o qual pode ser ilustrado mais uma vez, a partir de Spósito (2002, p.48), ao destacar que:

as propostas de aproximação da escola com a população que a ela tem acesso muito pouco se alteraram ao longo do tempo, embora aparecessem revestidas de explicações mais modernas como a ideia de ‘carência cultural’, a necessidade de ‘melhorar o nível cultural de famílias pobres’. Tais intenções foram, em geral, traduzidas, em um conjunto de práticas assistenciais, sanitárias ou de caráter cívico, extremamente harmoniosas, com organizações autoritárias para a organização da sociedade, privilegiando a tutela e a subordinação política e cultural dos setores desprivilegiados.

É importante destacar que todo este contexto - o qual se expressou numa dimensão pedagógica (base escolanovista), econômica (modernização), assistencialista e filantrópica (secundarização do papel do Estado) - obteve legitimidade a partir de 1961, com a LDB 4024, a qual em seus artigos 107 e 115, estimula a colaboração popular na responsabilização pela oferta e manutenção da educação pública. Neste sentido a própria Lei destaca a necessidade de formação de associações de pais e professores, ressaltando a responsabilização da família em lugar do poder público, por onde o próprio deveria apenas, e neste sentido, estimular a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, facultando “aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades”.

Após a década de 1960, as diretrizes nacionais instituiriam no corpo da Lei, não só o dever da escola de estimular as associações, mas também contemplariam - como forma de incentivo à colaboração popular - a possibilidade de desconto do imposto de renda. O papel da participação da comunidade escolar, embora ainda tenha tido sua continuidade na forma cooperativa, a partir de 1968 passa a assumir uma outra configuração na maioria das escolas estaduais, a de Associações de Pais e Mestres (APM).

Verifica-se aí não somente a modificação na nomenclatura das associações como essencialmente na forma de sua representação, além do seu caráter jurídico. Isto implica em dizer que a APM passa a ser órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, constituindo-se como pessoa jurídica de direito privado. Torna-se desse modo, conforme a política do período, de caráter tecnicista, um organismo técnico de gerenciamento, captação e aplicação de recursos no âmbito da escola pública, mantendo ainda o seu papel assistencialista sob os ideais de solidariedade.

Mais do que isso, conforme documento interno¹⁵, a finalidade do projeto era a de estabelecer “medidas que tornem as associações administrativamente bem estruturadas e dinâmicas, assim como capacitadas a promoverem maior captação de recursos e melhor utilização das potencialidades locais, mediante a ativação dos agentes básicos – pais, professores e alunos.” (PARANÁ, 1979, p. 8). Isto implica em dizer que as associações de pais e mestres passariam a ter um caráter auto-sustentável e dinâmico, embora de certa forma ainda sob controle estatal.

Percebe-se que, neste momento histórico, as políticas estaduais estavam alinhadas com a política educacional federal implantada pelo regime militar, através da Lei nº 5692/71. Vale destacar que, em nome da dinamicidade de tais associações, a lei acaba responsabilizando-as por patrocinarem, em certa medida, o próprio custeio da educação com os mesmos fins assistenciais das cooperativas. Isto se comprova no artigo 62

Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

§ 1º – Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

§ 2º – O poder público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudos.

Apesar de indicar-se legalmente a colaboração dos pais e da comunidade na escola, a lei não abriu espaço para uma democratização efetiva. Tão somente reafirmou as associações como mecanismos de captação de recursos, desonerando o Estado da sua responsabilidade de manutenção do aparato escolar e, segundo Spósito, também como mecanismos de controle. A este respeito a autora afirma que:

A presença de pais e usuários continuou a integrar o ideário pedagógico nas últimas décadas. Tal participação foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 1970, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de ‘cidadania sob controle’. (SPÓSITO, 2002, p. 48)

A partir do processo de abertura política e de redemocratização do Estado brasileiro, ao final da década de 1980, houve no Paraná, uma tentativa de reorganização, regulamentação e legalização

15 da Secretaria de Estado da Educação, datado de 1979, que estabelecia linhas de ação para a efetivação de um projeto institucional de organização e dinamização das APMs.

do papel das APMs. Este processo implicou em algumas mudanças na concepção e, portanto, na forma de atuação dos pais em relação à escola. Segundo cartilha própria elaborada pela Secretaria de Estado de Educação, “APM o que é e como fazer”, os integrantes da APM deveriam participar do aprimoramento do processo pedagógico, com ações de avaliação e discussão de problemas, tais como: repetência, evasão e currículo. As ações voltadas à solidariedade e ao assistencialismo foram relegadas ao segundo plano. (PARANÁ, s.d)

No mesmo documento citado acima, a ênfase na discussão dos problemas da escola também passaria a envolver a gestão dos recursos repassados pelo Estado, em caráter de descentralização.¹⁶ Nesta perspectiva o documento indica que “A situação de obtenção de recursos pela APM tende a modificar-se na medida em que o Estado, na intenção de unir seus esforços ao da comunidade, vem implantando projetos que visam repassar recursos à escola para serem administrados, em conjunto, pela APM e a Direção.” (PARANÁ, p. 26 s.d.)

A partir da década de 1990 as APMs foram fortemente impulsionadas pelo governo de época. A política de legalização foi tão intensificada, a ponto de quadruplicar a quantidade de APMs no Paraná. Em 1995 estavam legalizadas no Estado apenas 500 (quinhentas) APMs, enquanto que no ano de 1997, o Estado já possuía 2000 (duas mil) APMs legalizadas (ALMEIDA, 2006). Contudo, é importante ressaltar que essa quadruplicação respondeu à intencionalidade política e econômica dos anos 1990 - era inerente à lógica neoliberal, alinhadas pelas políticas nacionais de época, que estas associações assumissem o efetivo papel de suprir as insuficiências dos recursos públicos destinados à escola. Nesta perspectiva, vale destacar o caráter essencialmente gerencialista destas associações voltadas aos princípios empresariais de eficiência e eficácia.

Para tal, Almeida (2006, p.119, 120) destaca duas estratégias utilizadas para implantação da proposta de gerência nas escolas, implementadas pela via do dirigente escolar (diretor) e da comunidade escolar (através do fortalecimento das APMs): “primeiro, pela via da centralização de poder na figura do Diretor (o líder) e pela consecução da legalização de todas as Associações de Pais Mestres (APMs), chave mestra na captação de recursos para ação da escola pública”.

Na década de 1990, progressivamente, a noção de solidariedade e assistencialismo no interior da escola assumiria outra roupagem, que o discurso do período mascarou sob o nome de “autonomia”. A falsa noção de autonomia obrigaria as escolas de Ensino Fundamental, única etapa obrigatória de escolarização, a transformar ou criar instituições que assumiriam o papel de Unidades Executoras na aplicação dos recursos. Os repasses de recursos do Estado em nível federal e estadual justificariam o novo papel, ainda mais consolidado com a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). No Paraná, o repasse passou a denominar-se Fundo Rotativo.

Para Almeida (2006, p.132), a propagada noção de “autonomia” assume outro significado:

16 A forma de repasse de recursos neste período era chamada de “Suprimento de Recursos Descentralizados - SRD”.

Na verdade, autonomia tem significado a desresponsabilização da manutenção da escola por parte da União, Estados e Municípios e a passagem desta responsabilidade, no caso da escola paranaense, nos anos de 95-2002, do Estado mantenedor para os pais, da APM. Há um deslocamento do processo de execução do centro (União) para os níveis executivos mais próximos. Existe uma descentralização do governo federal para os governos estaduais, que, em termos de recursos age como complementadora, ao mesmo tempo em que, estabelece a desconcentração, “compartilhar” das decisões já tomadas nas instâncias superiores. Da mesma forma, os sistemas estaduais de educação adotam uma política similar com relação aos municípios e às unidades escolares. Sugerindo uma autonomia apenas no que tange a execução e a responsabilidade de manutenção e desenvolvimento da escola pública.

A partir do ano de 2003, criou-se a nomenclatura atual de Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, que possui um material de referência intitulado Estatuto da APMF, elaborado a partir de reuniões e encontros regionais entre membros da sociedade civil, das comunidades escolares e técnicos da Secretaria de Estado da Educação, o qual teve por princípio legitimar “a construção, de forma democrática, de uma proposta de consolidação de uma escola pública, gratuita, universal e de qualidade.”¹⁷

No entanto, a APMF continua a manter o caráter de pessoa jurídica de direito privado; é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento; não tem caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos; se constitui por prazo indeterminado e seus Dirigentes e Conselheiros são alternados e não remunerados. Considerando os limites e possibilidades do processo de democratização da educação e do próprio Estado brasileiro, a partir de 2003, procurou-se evidenciar uma característica diferenciada, mais democrática, para a ação dos representantes da APMF e da própria comunidade escolar. Neste sentido, se avançou quanto à possibilidade de engajamento nesta árdua tarefa de democratizar efetivamente a escola pública, procurando desenvolver o controle social do público pelo público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento e a análise dos documentos das escolas, juntamente com as publicações oficiais, possibilitaram realizar um traçado histórico da participação dos professores, alunos e pais no interior da escola pública do Estado do Paraná, bem como, compreender as concepções que estavam no bojo das políticas de financiamento da educação. A lógica da solidariedade e da caridade permeou uma grande parte das políticas de gestão da escola brasileira.

O caráter filantrópico e assistencialista escancarado nas ações do final do século XIX até a década de 1960 demonstra a adoção de um modelo econômico desigual e injusto, que procurava estabelecer uma educação para os pobres, com a finalidade de ajustamento dos mesmos na estrutura social do período e, também, a transformação dos pobres e dos filhos dos proletários em agentes úteis e solidários, fornecendo-lhes somente o que julgavam ser o necessário para a sua permanência na escola.

17 Fonte: Secretaria de Estado da Educação. Estatuto da APMF – 1ª edição. Curitiba: Paraná, 2004

A partir da década de 1970, passamos de uma política com as intenções reveladas, para formas mais mascaradas, ou veladas, que procuravam implementar ações que progressivamente responsabilizava os sujeitos da escola (professores, pais e alunos) pela captação de recursos, execução e manutenção dos estabelecimentos de ensino.

A criação e funcionamento das Caixas Escolares, Cooperativas Escolares, Associações de Pais e Professores, de Pais e Mestres, têm servido historicamente a diversos interesses, do mais progressista ao mais conservador.

No entanto, pode-se vislumbrar a possibilidade de que a existência de instâncias de participação no interior da escola desencadeie a democratização das relações de poder dentro do estabelecimento, bem como o fortalecimento da ética, da transparência e da responsabilidade com o público e a consolidação de uma verdadeira democracia no Brasil. Democracia que possibilite o solapamento das estruturas injustas e excludentes desta sociedade e o estabelecimento de mecanismo que assegurem, de forma real, a apropriação do conhecimento produzido pelos homens e condições dignas e iguais para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A. de M. **Os conselhos Escolares e o processo de democratização**: história, avanços e limitações. Curitiba: UFPR, 2006. Dissertação de Mestrado.
- BRASIL. SENADO FEDERAL/Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 22239 de 19 de dezembro de 1932**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=43188>
- _____. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei no. 4.024** de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei no 5.692** de 11 de agosto de 1971.
- CURITIBA. Departamento de Arquivo Público. **Relatórios enviados pelas Escolas e Abrigos**. Curitiba, PR: 1949.
- CURITIBA. 2a Ofício de Registros e Documentos. **Certidão da Associação de Pais e Mestres do Instituto Politécnico Estadual**. Curitiba, 1995.
- DEL PINO, C.M. et. al. **Relatório de estagio do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: PUC/PR, 1983.
- FERREIRA, A.B. de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GOMES, C. M. de S. **Organização de Cooperativas Escolares**. 2. ed. São Paulo, 1967, n. 403.
- LIMA, G. G. de. A institucionalização do ensino público em Patrocínio, Minas Gerais (1912-1930): o Grupo Escolar Honorato Borges. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p.69-94, set. 2006.
- LUZ, F. F. **Cooperativas Escolares**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1960.
- MOURÃO, P.K.C. O ensino em Minas Gerais no tempo da República(1889-1930). Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962, p. 166-167. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p. 69 –94, set. 2006 - ISSN: 1676-2584
- NASCIMENTO,M.I.M.; LOMBARDI, J.C. **Grupos escolares na região dos Campos Gerais – PR**. Campinas: UNICAMP, s.d.
- NASCIMENTO, A.O. História e liturgias políticas: o repertório simbólico escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **APM – Manual do usuário**. Controle da documentação de APM's. Curitiba, PR: ago. 2002.
- _____. **APM - O que é e como fazer**. Curitiba: SEED, s.d.

_____. **Avaliação do Sistema Suprimento de Recursos Descentralizados – SRD**. Curitiba-PR: Fundepar, fev. 1986.

_____. **Estatuto APMF – Associação de Pais Mestres e Funcionários**. 1. ed. Curitiba, PR: 2003.

_____. Projeto APM/PR. Coordenação Estadual. **Proposta para Criação e Reorganização da Federação das Associações de Pais e Mestres**. Curitiba: SEED/PR, 1979.

_____. **PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO**. Governo recupera colégio estadual construído há 80 anos em Siqueira Campos. (Notícia) Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=135> > Acesso em: 17 jul. 2009.

_____. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Estatuto da Associação de Pais e Professores**. Curitiba, 1955, p.1.

_____. C.E. GUIDO STRAUB. **Ata de fundação da Associação de Pais e Professores**. Curitiba, 1968.

_____. C.E. MARIA APARECIDA SCHUERI SALCEDO. **Ata de fundação da Caixa Escolar Princesa Izabel**. Curitiba, 1929.

_____. C.E. MARIA APARECIDA SCHUERI SALCEDO. **Ata de Reunião da Cooperativa Escolar**. Curitiba, 1938.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, no 1887, portaria no 107 de 21 de julho de 1938.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, no 167, portaria no 11.124 de 19 de setembro de 1968.

_____. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Estatuto da Associação de Pais e Professores**. Curitiba: IEP, p.3. 1975.

_____. C.E. YVONE PIMENTEL. **Ata de fundação da Associação de Pais e Professores**. Curitiba, 1972.

_____. C.E. DR. FRANCISCO DE AZEVEDO MACEDO. **Ata de reunião da Associação de Pais e Mestres**, Curitiba, 1987.

PARENTE, M.M.de A. ; LÜCK, HELOÍSA. Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas de ensino. **Em Aberto**. Brasília, 2002, v.17, n. 72, p. 155-162.

RIBEIRO, J. de F. **Procedimentos metodológicos para constituição de uma cooperativa escolar**. Curitiba, PR: Emater - Acarpa, 1980.

SPÓSITO, M.P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J.B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002, p. 45-56.

O PROGRAMA PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA) COMO MAIS UM INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ

Elisane Fank – SEED/PR¹

Deuseles de Oliveira – SEED/PR²

Mariana Fonseca Taques – SEED/PR³

Resumo

O Programa Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, proposto pelo Ministério da Educação em parceria com o Banco Mundial, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, chegou às escolas públicas do estado a partir da assinatura do Compromisso Todos pela Educação. Com a execução do Programa PDE-Escola, as escolas públicas puderam diagnosticar seus principais problemas e fragilidades da organização do trabalho pedagógico. Contudo, a base conceitual do programa do MEC trouxe elementos que se aproximam de uma visão gerencialista e empresarial da gestão escolar. Em consonância com os princípios da gestão democrática, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná propôs a reformulação do instrumento original do MEC, colocando a primazia da gestão escolar na participação da comunidade no processo de tomada de decisões no interior da escola. A análise dos problemas e das propostas de ação das escolas nos possibilita afirmar que o PDE-E, como único instrumento de planejamento para a escola, é insuficiente para resolver os principais problemas e que o Projeto Político-Pedagógico ainda é o instrumento mais completo de gestão democrática.

-
- 1 Mestre em Educação pela UFPR; Coordenadora da Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação: 2008 - 2010; Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná.
 - 2 Mestre em Educação pela UFPR; Professor da rede estadual de ensino do Paraná.
 - 3 Mestre em Educação pela UFPR; Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná.

Introdução

O discurso enfático da importância do envolvimento da sociedade na gestão democrática da escola, atualmente, tem ocupado lugar de destaque nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC). Porém, observa-se, nestes materiais, que a proposta de mobilização e envolvimento da sociedade se afasta dos princípios da gestão democrática tomada como método e concepção. O envolvimento da comunidade é resumido à estratégia de promover a autonomia financeira da escola. Por outro lado, os materiais mencionam a participação no sentido da tomada de decisões coletivas e no controle social. Nesse sentido, apenas o *discurso* da participação e da autonomia são insuficientes para promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Raicheles (2000, *apud* SOUZA, 2005, p.13), controle social significa acesso aos processos que informam as decisões no âmbito da sociedade política. Permite a participação da sociedade civil organizada na formulação e na revisão das regras que conduzem as negociações e arbitragem sobre os interesses em jogo, além do acompanhamento da implementação daquelas decisões, segundo critérios pactuados.

Nesta perspectiva, este trabalho se propõe a apresentar um pouco do retrato das escolas do Paraná a partir dos seus próprios diagnósticos realizados pela aplicação dos instrumentos do PDE – Escola, um dos programas do MEC que concebe a gestão como um dos indicativos de resultados de desempenho escolar.

No Estado do Paraná, no segundo semestre de 2008, 112 escolas estaduais participaram deste Programa, a partir do qual os estabelecimentos de ensino tiveram a oportunidade de evidenciar as suas principais dificuldades e também planejar ações financiáveis, com o objetivo de avançar quantitativamente nos seus índices de desenvolvimento educacional. Neste sentido, as escolas selecionadas para o Programa foram aquelas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2005 registrou-se inferior a 2,8 para os anos iniciais e 2,7 para os anos finais.

O PDE-Escola é um dos atuais programas oriundo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal Programa é fruto de um acordo de financiamento entre Secretarias de Educação Municipais, Estaduais, Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (BM). Portanto, como boa parte dos recursos do PDE-Escola advém desse acordo internacional, a sua aplicação deve ser submetida à orientação, acompanhamento e avaliação desta agência internacional.

O documento do PDE-Escola preenchido pelas escolas é dividido em três instrumentos: Levantamento do Perfil e Funcionamento da Escola (Instrumento 1), Análise dos Critérios de Eficácia Escolar (Instrumento 2), Planejamento de Suporte Estratégico ou Plano de Suporte Estratégico e Plano de Ações Financiáveis.

Através da execução de uma parte do plano - denominada Planejamento Estratégico - a escola diagnostica a sua situação e traça metas que são sistematizadas num plano de ação. À realização deste planejamento está atrelado o recebimento de recursos que visam suprir as necessidades materiais ou formativas apontadas pela escola. Desta maneira, segundo o MEC (2006), pretende-se diminuir as

desigualdades entre as escolas das diferentes regiões e sistemas de ensino, as quais podem ser constatadas pelo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Breve Histórico

O manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: Aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz” chegou às escolas da rede estadual do Paraná no final de 2007, enviado diretamente, via MEC, a todas as escolas públicas do Estado. Porém, naquele momento, não houve encaminhamentos da mantenedora ou mesmo conhecimento dos Núcleos Regionais de Educação. Assim, o manual era apenas para conhecimento da direção do estabelecimento de ensino.

No início de 2008, o MEC divulgou, via Secretarias Municipais (principalmente com a colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME) e Secretaria Estadual de Educação - SEED, o nome de 112 escolas estaduais e 36 escolas municipais que haviam sido selecionadas, com base nos índices do IDEB, para a participação no Programa PDE-Escola, bem como os valores a serem recebidos por tais escolas.

Em maio de 2008, o MEC, com a colaboração da SEED e da UNDIME, realizou a primeira formação, que visava fornecer suporte técnico, utilizando a metodologia do PDE-Escola proposta pelo MEC, para representantes das Secretarias Municipais e Estadual de Educação e alguns diretores das escolas selecionadas para a participação no Programa.

Tal formação, conduzida por técnicos do Ministério da Educação, teve como objetivo habilitar os técnicos das secretarias e das escolas para a implementação do Programa que, oficialmente, chegava ao Estado do Paraná. A carga horária da formação foi de 40 horas, distribuídas em cinco dias e consistiu, num primeiro momento, na contextualização do Programa com as políticas do MEC. Os demais momentos foram destinados ao preenchimento dos instrumentos que compõem o documento e à simulação de aplicação do mesmo no estabelecimento escolar. Vale ressaltar que não houve, durante as oficinas, nenhuma discussão acerca das concepções expressas no documento, apenas formação técnica de aplicabilidade dos instrumentos.

Durante a formação, alguns participantes, sobretudo representantes da SEED e dos Núcleos Regionais da Educação (NRE), questionaram os docentes do MEC sobre a concepção mercantilista da educação presente em suas falas e no manual, como, por exemplo, no uso dos termos gerente, cliente, colaboradores, qualidade total, excelência, eficácia, eficiência, competência gerencial, entre outros. Para esses participantes, tal manual é a expressão da continuidade das políticas educacionais da década de 1990, as quais foram marcadas, sobretudo, pela defesa da diminuição do papel do Estado nas políticas sociais. Segundo Frigotto (2002), a implementação de políticas neoliberais tornaram-se mais evidentes, no Brasil, no governo Fernando Henrique Cardoso.

Para implementar tais políticas, o Ministério da Educação contratava assessores indicados pelo Banco Mundial que passavam a orientar toda produção dos materiais do MEC. Ressalta-se nestas produções teóricas e discursivas o subterfúgio amplamente divulgado das reformas educacionais.

Para Krawczyk e Vieira (2003, p. 81),

[...] as reformas que se iniciam nesta época ocorrem sob a lógica da “modernização”, (...) isto é, adaptar a educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional. Neste sentido, propõem-se a inovar não só as relações institucionais no interior do próprio Estado, que se mantém na liderança da implementação das reformas, mas também as parcerias com a sociedade civil.

Aprofundando o estudo sobre as interferências internacionais no Brasil na década de 1990, Oliveira (2008) enfatiza que as reformas ocorreram

[...], por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos. (SOUZA e FARIA *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 49)

Quase uma década após estas intervenções diretas, tais documentos ainda são produzidos e divulgados pelo governo federal, apesar da existência de resistências em algumas secretarias estaduais e municipais e, sobretudo, em algumas escolas.

Isto ficou nítido no evento de formação dos técnicos estaduais para a implementação do Programa PDE-Escola, quando técnicos da SEED afirmaram que o documento, tal como os técnicos do MEC apresentavam, era insuficiente para a realidade das escolas da rede estadual de educação paranaense, uma vez que as políticas do Estado já haviam avançado, sobretudo, com relação à compreensão da gestão democrática, como método e concepção.

Assim, entendendo o PDE-Escola como instrumento de diagnóstico e planejamento, e que ambos são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico e administrativo no âmbito escolar, a SEED, via Superintendência da Educação, pediu autorização ao MEC para reformular o documento, uma vez que, por ser um instrumento de diagnóstico, deveria contemplar a realidade das escolas estaduais. Também se vislumbrou a oportunidade de incorporar no texto de tal documento as políticas já efetivadas pela SEED nas gestões 2003-2006/2007-2010, destacando a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Com o objetivo de reelaborar o documento do MEC, foi formado um comitê estratégico, composto por técnicos-pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação. Durante o mês de junho de 2008, o Comitê discutiu e reelaborou todo o documento do MEC. Nesta reorientação merece destaque as alterações realizadas no Instrumento 2 e, sobretudo, na ênfase para que a elaboração do documento na escola fosse coletiva. Para que este resultado fosse alcançado, convencionou-se que toda a análise e discussão do Plano fossem realizadas pelo Conselho Escolar. Assim, já no texto de apresentação do documento elaborado pela SEED, fica explícita a concepção que permeia todo o documento.

A grande parte das lideranças e sujeitos da educação pública está de acordo que a democratização da escola e das instâncias executivas da política educacional é imprescindível para a constituição da qualidade social

da educação das majorias e, principalmente, que é de responsabilidade do poder público a manutenção integral das escolas públicas, cujo papel social, muito mais do que produzir inovações fugidias, é garantir a todos o direito à apropriação do conhecimento historicamente construído. (FUNDESCOLA/ DIPRO/ FNDE/MEC, 2006, p. 06)

Assim, somente no mês de julho, do referido ano, o documento estadual sobre o PDE- Escola foi concluído e passou a ser denominado “PDE ESCOLA: Orientações para as escolas públicas estaduais” construído a partir do documento “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, publicação do FUNDESCOLA/DIPRO/ FNDE / MEC, 3ª ed., Brasília, 2006. Com o novo material em mãos, os Núcleos Regionais de Educação ficaram responsáveis pela formação e orientação das escolas inseridas no Programa.

A partir de novembro de 2008, as escolas apresentaram suas propostas de financiamento ao NRE, bem como todo o diagnóstico da gestão e administração escolar: organização do trabalho pedagógico; gestão e administração escolar: pais e comunidade; gestão e administração escolar: profissionais da escola; gestão e administração escolar: processos escolares; gestão e administração escolar: infra-estrutura e, por fim, resultados. Com esses dados em mãos, as escolas fizeram o planejamento da aplicação dos recursos do Programa, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de aprendizagem.

PDE-Escola no Paraná como instrumento de planejamento e gestão democrática

É importante ressaltar que no Estado do Paraná a década de 1990 também foi marcada pela defesa dos princípios estratégicos e gerencialistas em detrimento aos democráticos e pedagógicos. Termos como produtividade, gerenciamento, produção e controle de informações, avaliação de resultados, otimização de recursos, motivação, treinamento de pessoal, empreendedorismo e qualidade total, configuram esta “onda de aplicação dos princípios da Escola de Relações Humanas ao campo educacional com ênfase na motivação individual e na potencialização de organização dos grupos humanos para o aumento da eficácia, eficiência e produtividade.” (TAVARES, 2004, p.9)

A gestão do Estado do Paraná, (1995 - 2002) estava entremeada por um conjunto de medidas que imprimiam à educação um caráter essencialmente *gerencialista*, que disseminava os princípios orientados pela eficiência, eficácia e resultados financeiros. O gerencialismo preocupa-se mais com resultados, metas e planos que com intenções, julgamentos, diagnósticos ou concepções. Nesse período, merece destaque o grande incentivo do governo estadual ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.

Na contraposição a esta concepção, a proposta que se anunciou na gestão 2003-2006 foi a de superação de “uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal” (PARANÁ, SEED, SUED, 2004). E, neste sentido, a gestão democrática, efetivada através da formação e fortalecimento das instâncias colegiadas, como Conselhos Escolares, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e Grêmios Estudantis, ganha expressão nesta concepção de gestão, que prima pelo papel, sobretudo pedagógico do diretor, que pensa e coordena as ações na escola pública com as

necessidades, demandas e características desta e não de uma empresa. Com a primazia do pedagógico sobre o “gerencial” tais ações incentivaram a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas, por onde o coletivo escolar pensasse e analisasse seus problemas, discutindo em conjunto suas possibilidades, limites, avanços e enfrentamentos, se necessários. Isto implica, não somente num processo de gestão colegiada e coletiva de fato, como num processo de democratização do conhecimento e, portanto, de emancipação humana.

Assim, o PPP constitui-se no instrumento mais completo de diagnóstico, concepção e ação do coletivo escolar e, neste sentido, é o principal meio pelo qual a comunidade escolar faz o planejamento de suas atividades. Dessa forma, é através do PPP que a escola deverá elaborar o seu PDE-Escola e não construir um instrumento a parte que não esteja em consonância com a proposta de trabalho construída pela comunidade escolar.

Porém, não exatamente na mesma perspectiva, caminham hoje os fundamentos de gestão em nível nacional. Os documentos do MEC encontram ressonância e apresentam-se como continuísmos da concepção da década de 90, que apresentam a perspectiva de uma crescente desresponsabilização do provimento da educação pelo poder central. Ou seja, nessa lógica, caberia à escola, cada vez mais, buscar parcerias ou parceiros (apenas como exemplos podemos citar o da fundação Roberto Marinho - Amigos da Escola e o Programa Escola Aberta do Ministério da Educação) que estejam dispostos a compartilhar ou minimizar os gastos com educação.

Um traço distintivo da abordagem adotada há cerca de duas décadas é o movimento em direção a uma situação em que as escolas são estimuladas e mesmo exigidas a tomar para si a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento. A ênfase no autodesenvolvimento é consequência da tendência registrada em muitos países de descentralizar a responsabilidade pela implementação das reformas educacionais. O principal mecanismo tem sido o de deslocar em maior ou menor grau a governança do sistema educacional das autoridades centrais para a escola. As correntes conhecidas como escola eficaz, melhoria da escola e gestão baseada na escola são expressões dessa tendência. (MEC, 2006, p. 5)

Esta visão de gestão que coloca a escola como a *única* responsável pela melhoria da qualidade de ensino é evidenciada no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que se constitui como um “poderoso e moderno instrumento de planejamento estratégico” (MEC, 2006, p.10), visando modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola.

Dentro desta concepção, o que falta às escolas é “visão estratégica”, no que diz respeito ao gerenciamento dos seus recursos e das suas ações. Objetivando promover a “eficácia e eficiência” da gestão escolar, o PDE-Escola “pode ser considerado como um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino” (MEC, 2006, p. 20). Qualidade esta que está atrelada a uma política de resultados que se propõe a “medir” índices de reprovação, evasão e resultados sem considerar os fatores determinantes para que tais resultados sejam atingidos.

É importante destacar que o documento produzido pelo Estado do Paraná, em substituição ao Instrumento 2 (parte do material de diagnóstico do PDE), está organizado em critérios de qualidade em contraposição aos critérios de eficiência do manual do MEC. Contudo, tem aí seu principal elemento,

entendendo-o como aspecto determinante para a organização da prática pedagógica. Ele envolve desde aspectos de ensino aprendizagem, organização do currículo e do tempo de aprendizagem até a infraestrutura escolar. Na verdade, está organizado em sete critérios de qualidade: 1. Ensino e aprendizagem; 2. Gestão e administração escolar: organização do trabalho; 3. Gestão e administração escolar: pais e comunidade; 4. Gestão e administração escolar: profissionais da escola; 5. Gestão e administração escolar: Processos escolares; 6. Gestão e administração escolar: Infra-estrutura e 7. Resultados. O preenchimento do instrumento do MEC consistia em escalas de 1 a 5, representando sucessivamente indicador de “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “na maioria”, e “sempre” (ocorre tal característica na escola). Assim, as escolas puderam valorar a sua situação e verificar quais os seus pontos sensíveis.

Nesta perspectiva, a abordagem que o documento do Paraná faz sobre a gestão escolar passa pelo diagnóstico da efetivação das instâncias colegiadas, em especial o Conselho Escolar entendido como o órgão máximo de gestão no interior da escola, através do qual o coletivo escolar participa do processo de tomada de decisões pedagógicas e no acompanhamento da aplicação dos recursos públicos destinados à escola.

Isto implica numa concepção que teoricamente possibilitaria, em maior proporção, a participação da comunidade nos processos pedagógicos. Ou seja, numa possibilidade de gestão participativa maior que a propugnada pelo MEC, que pelas suas bases gerencialistas concebe o diretor como o líder e gerente do processo.

Contudo, o levantamento realizado sobre as informações que a escola ofereceu através do instrumento em questão, permite muitas análises que devem ser situadas nas contradições históricas e políticas da escolarização no Brasil, em especial como decorrência na própria história da falta de democracia na cultura escolar.

Algumas análises conclusivas acerca do PDE-Escola no Paraná

No início do ano de 2009, membros da equipe da Coordenação de Gestão Escolar – CGE, da SEED se propuseram a realizar o levantamento dos principais elementos que as escolas do PDE-E indicaram como dificultantes do desempenho escolar. É importante destacar que a gestão era um dos elementos, mas não o único, a ser avaliado pela escola como condicionante da qualidade escolar. Entretanto, o que se percebeu foi o destaque de elementos que passam, sobretudo, pela participação dos pais na vida escolar dos filhos e pela gestão escolar.

O que se tem em termos de diagnóstico é que do total de 77 características apontadas no instrumento como indicadores do desempenho e qualidade escolar, as 14 primeiras que atribuíram a escala “nunca” referem-se em alguma medida à gestão. Das 14 características, 9 delas apontam a fragilidade da participação da comunidade na escola ou responsabilizam a família pelo desempenho escolar dos filhos. Destas 14, apenas 3 referem-se à metodologia ou a organização do trabalho da escola sendo elas: 40%: professores não propõem atividades fora da escola; 33%: escola não participa de atividades da comunidade e 13%: alunos não avaliam professores. Ou seja, 67,5% das 112 escolas que aplicaram o instrumento indicaram que as principais dificuldades estão na falta de conversas no

ambiente doméstico, 61% responsabilizaram os pais pela baixa qualidade de ensino, por estes não acompanharem os filhos nas atividades escolares, 45% das escolas indicam que o problema está no fato de que os pais não procuram as escolas, 25% revelam que os pais sequer sabem quem é o presidente do Conselho Escolar, bem como não há reuniões promovidas por esta instância de gestão e, para 36,30% das escolas, os pais não se envolvem com a escola.

Estes diagnósticos apontam duas questões que devem ser analisadas. A primeira delas, de suma importância (que este trabalho não se propõe a investigar, mas que está no bojo de todas as interpretações) implica nos condicionantes sociais e econômicos, os quais impedem a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Não se pode fazer uma análise linear e idealista que culpabiliza os pais pelo desempenho dos filhos sem levar em consideração suas possibilidades concretas, situadas no contraditório cenário das questões sociais. Por outro lado, há que se analisar em que medida os indicadores da qualidade de desempenho apontados pelas escolas expressam uma responsabilização da família e desresponsabilização das efetivas práticas de gestão democrática no interior da escola.

A segunda questão é a falta de cultura de participação dos pais na escola, não propiciada por ela mesma, ou seja, a cultura da democracia na escola tomada na sua maior expressão pelo papel do Conselho Escolar é uma das maiores dificuldades indicadas pelas escolas. Em outras palavras, apenas a existência desta instância colegiada não garante que as decisões sejam tomadas por representantes efetivos de suas categorias. Assim, a criação do Conselho Escolar numa escola não garante que as tomadas de decisões sejam coletivas e tenham maior probabilidade de obter melhores resultados, isto porque, como analisamos nas atas dos encontros de elaboração do PDE-Escola, todos os planos foram submetidos à aprovação do Conselho Escolar e mesmo assim, possuíam propostas individualistas de poucas disciplinas ou que eram tão amplas que não atendiam nenhuma.

A critério de exemplo veja o PDE-E de uma escola estadual. No diagnóstico das disciplinas críticas, a escola demonstra que 38% da reprovação dos alunos da 8ª série ocorreram nas disciplinas de Artes, Ciências Naturais, Educação Física e Geografia. Porém, no Plano de Ação, a escola propõe a “Contratação de serviços de transporte” para levar alunos ao cinema, museus e teatro ao custo de R\$2.800,00. Ora, o objetivo maior desta ação deveria ser o aumento do desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Artes e História, porém, quando a escola propõe o “resultado esperado” para esta ação ela indica que é o “Aumento do vínculo de afetividade entre alunos/professores e alunos/escola”. Disso decorre inferir que a escola ainda está atrelada às propostas generalistas da década de 1990 que dão maior relevância para os aspectos afetivos em contrapartida aos pedagógicos.

O momento histórico das políticas neoliberais, em que a compreensão da gestão encontrava-se situada num contraditório movimento de intenções que por oito anos, no Estado do Paraná, esteve ligado aos preceitos gerencialistas que colocaram a possibilidade de participação da comunidade no arrecadamento de recursos. Ainda nesta perspectiva, a figura do diretor escolar era concebida como um líder criativo que conseguiria somar esforços para resolver situações problemas, como o de administrar a escola com os poucos recursos públicos, ocasionados pela secundarização do papel do Estado no provimento de políticas públicas adequadas. Por outro lado, era necessário organizar encontros onde o foco dos eventos estivesse atrelado à motivação profissional e à afetividade dos professores com

os alunos, pois o objetivo principal do discurso governamental era encobrir o descaso público com a educação.

Outras duas análises importantes podem ser feitas acerca deste movimento histórico: 1 – o PDE nacional em suas proposições acaba contraditoriamente expressando os descaminhos da concepção de gestão democrática tão propugnada pela literatura em educação, 2 – embora o Estado do Paraná tenha envidado esforços na contraproposta bem acolhida pelo MEC (em reformular o instrumento conceitual com vistas a adequar aos preceitos da democracia defendida na escola), ainda há muito o que se avançar na cultura escolar no que se refere a participação dos pais no processo de planejamento.

Ademais, o que se pode concluir foi que, embora o argumento utilizado pela SEED/PR para reformular o documento inicial era de que o mesmo deveria contemplar a realidade das escolas estaduais paranaenses, não foi exatamente isso que a análise dos instrumentos das escolas indicou. Muito mais que a realidade das escolas do Paraná, o documento deveria expressar a concepção de gestão da escola pública. Ou seja, a escola ainda é incapaz de oferecer ações concretas que possam atacar seus reais problemas de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

No limite das possibilidades reais desta pesquisa, pode-se concluir que o atraso da democracia na escola é fruto também dos descaminhos das políticas educacionais voltadas à gestão escolar. Embora não se possa jamais negar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais sobre as (im) possibilidades de participação dos pais na vida escolar dos filhos, não se pode também negar que a escola ainda não tem a cultura de promover espaços de real democracia que passem pelo fortalecimento do Conselho Escolar como expressão da participação no sentido do controle social e de tomadas de decisões no interior da escola. Compreendemos a necessidade de ser a gestão democrática tomada como método e concepção pelas políticas públicas em nível estadual e federal, caso contrário, a participação continuará sendo um engodo para escamotear os processos centralizadores e a gestão democrática será mais um dos tantos clichês que se reproduzem nos documentos institucionais.

Além disso, a análise das propostas do PDE-Escola nos permite verificar que as políticas educacionais devem ser pensadas a partir dos condicionantes históricos que marcam cada gestão educacional, ou seja, uma ação estatal, visando a melhoria do ensino, que só terá melhores resultados a partir do momento em que considerar as (im)possibilidades de planejamento da escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3 ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/ MEC, 2006.
- FERREIRA, Lize H. **Os mecanismos de controle da organização capitalista contemporânea na gestão escolar pública paranaense (1995-2002).** UFPR, 2006. Dissertação (mestrado).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.
- KRAWCZYK, Nora R.; VIEIRA, Vera L. A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidades. **Educar em Revista.** Dossiê: Políticas Públicas para a Educação: Tendências e debates entre o global e o local. N. 22. Curitiba: Ed. UFPR, 2003, p. 77- 98.
- OLIVEIRA, Deuseles. **(Des)Articulações das Escolas de Poder e Políticas Educacionais no Paraná a partir da Constituição de 1988.** UFPR, 2008. Dissertação (mestrado).
- PARANÁ, SEED/SUED. **Reformulação Curricular nas Escolas Públicas do Paraná,** documento produzido enviado às escolas em 2004.
- PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2006.
- SOUZA, Ângelo R. de. **Reformas educacionais:** descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista.** Dossiê: Políticas Públicas para a Educação: Tendências e debates entre o global e o local. N. 22. Curitiba: Ed. UFPR, 2003, p. 17- 49.
- TAVARES, Taís M. **Gestão Pública do Sistema de Ensino do Paraná (1995-2002).** São Paulo: PUC, 2004. Doutorado (tese).

EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA: QUANDO A PSEUDONEUTRALIDADE EXPRESSA UMA OPÇÃO PELA NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Meire Donata Belzer – SEED-PR¹

Paula Helena Silva de Carvalho – UFPR/ SEED-PR²

Elisane Fank – SEED-PR³

Resumo

Reportagens recentes veiculadas por alguns jornais locais têm se proposto a tecer suas críticas ao conteúdo ideológico de alguns livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras e à formação dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à abordagem pedagógica marxista. Em nome de uma pseudoneutralidade os colunistas julgam ser possível vislumbrar uma escola que não veicule a ideologização em seus currículos. Contudo, a não neutralidade é uma condição humana, a partir do momento em que o homem, na necessidade de criar meios para sua sobrevivência, age de forma intencional sobre a natureza, transformando-a e humanizando-se. Esta dimensão ontocriativa do trabalho se define na existência humana e, como tal, na educação. Nesta perspectiva, este artigo se propõe a analisar os elementos conceituais, sobre os quais é possível questionar e fundamentar em que medida a intencionalidade é condição pedagógica e a ideologia é inerente a ela. Da mesma forma como os próprios conteúdos dos jornais já trazem consigo uma dimensão ideológica, a relação homem, trabalho, educação e natureza é intencional, jamais poderá ser neutra.

-
- 1 Mestre em Educação, pela UFPR, Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná, integrante da Coordenação de Gestão Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Paraná.
 - 2 Mestre em Educação, pela UFPR, Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná. Coordenadora do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil).
 - 3 Mestre em Educação, pela UFPR, Coordenadora de Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação – 2008 – 2010. Pedagoga da rede Estadual de Ensino do Paraná.

Introdução

Em textos recentes a mídia impressa se ateve em fazer uma espécie de ataque apaixonado contra qualquer tipo de ideologização na escola, seja ele veiculado aos livros didáticos ou mesmo, de forma indireta, na formação dos pedagogos. A abordagem presente nestes textos caminhou para o que se pode concluir como um tipo de apologia a uma possível ‘neutralidade’ pedagógica. Em algumas reportagens, a principal bandeira da crítica foi, em especial, o conteúdo marxista presente na formação dos educadores, nos livros didáticos e nos currículos escolares. Um dos exemplos que se pode destacar, *a priori*, é a reportagem de um jornal paranaense, a Gazeta do Povo, de setembro de 2007, que se preocupou em tentar desvelar o que chamou de conteúdo ideológico das publicações que se destinam às escolas e à formação dos nossos filhos e alunos.

Pais e estudiosos do assunto têm questionado o conteúdo político-ideológico de algumas publicações usadas nas escolas públicas e particulares. Textos com teor altamente ideologizado foram identificados nas últimas semanas em publicações distribuídas aos milhares pelo Ministério da Educação em todo o país, ou em casos de livros didáticos de História e Geografia em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro (...).

Em outra reportagem do mesmo jornal, publicada em fevereiro de 2009, o filósofo colunista, em ironias não contidas, chega a rotular a formação dos pedagogos, ainda que com relações lineares entre concepção e autores. Segundo ele:

[...] tudo continuou e continuará como dantes no quartel de abranes. A razão é dupla: por um lado, temos uma casta de pedagogos marxistóides erigindo altares a Paulo Freire e suas esquerdopatias no currículo e nas escolas do país. Por outro lado, temos a própria visão de mundo marxista, que vê a doutrinação nas escolas como nobre, bela e verdadeira.

Recentemente um manual, anexado à Revista Exame (nº 951) – de circulação nacional - intitulado “*O que você pode fazer pela educação da sua cidade – ideias para você e sua empresa investirem na melhoria do ensino*”, traz a seguinte chamada:

Ofereça sua Experiência em Gestão: Uma das principais contribuições que você pode dar para a Educação é oferecer sua experiência em gestão às escolas e à Secretaria de Educação da sua cidade ou estado. Gestão empresarial é diferente de gestão escolar. Por isso, você pode procurar especialistas em Educação para ajudá-lo a adaptar métodos de gestão empresarial à realidade das escolas e Secretarias de Educação. Seja ativo, mas não se imponha: chegar mandando só atrapalha. Ouça todos os envolvidos no processo escolar para chegar a um consenso sobre a melhor forma de atuar. Certifique-se de que sua colaboração está de acordo com os interesses locais e trará resultados concretos. Reúna-se com dirigentes escolares da sua região e troque ideias com eles sobre melhores práticas de gestão. Você pode encontrar resistências. Se isso acontecer, explique a todos as vantagens de uma administração responsável e voltada para resultados. Eis alguns exemplos de assuntos que empresas dominam e que podem ser úteis para escolas e Secretarias: Técnicas de liderança e motivação, Gerenciamento de equipe, Plano de metas e administração por resultados, Organização e método; Planejamento orçamentário, Gerência de projetos e Importância de avaliações.

Embora este artigo não tenha como pressuposto fazer uma análise das apologias midiáticas a uma (pseudo) neutralidade, elas são aqui tratadas como ponto de partida para analisar em que medida a própria condição e ação humana, em sua dimensão ontológica, já carregam consigo uma intencionalidade que, em tese, descarta qualquer possibilidade de neutralidade.

O que de não ideológico se apresenta na chamada acima? Seria, portanto, possível a escola não ser ideológica, estando ela situada nas contradições do mundo contemporâneo ou mesmo nas próprias relações de trabalho? De que forma a relação homem, trabalho e educação define ou tem definido o seu caráter ideológico? A alusão a uma possível neutralidade já não estaria trazendo consigo um caráter assumidamente ideológico?

Questionamentos estes que, pelo objetivo do texto, se colocam como pano de fundo para uma reflexão sobre o desenvolvimento do homem, do trabalho e a relação destes com a escola e os processos de escolarização formal.

Para efeitos desta discussão filosófica entre educação e trabalho, o ponto inicial das análises não poderá ser outro senão as próprias reflexões marxianas sobre o assunto e as proposições educativas com base neste referencial teórico, ou seja, a pedagogia progressista em oposição à escola capitalista.

Para tanto, neste campo de estudo, além de Marx (1996) e Engels (2004) serão abordados outros autores, dentre eles: Braverman (1987), Antunes (1999), Leontiev (2004), Vygotsky (1998), Kuenzer (1995), Enguita (1987), Silva (2004), Kroupskaia (1977), Snyders (2005), Gramsci (1989/ 1991/ 2004).

Processo de humanização do homem e sua dimensão da não neutralidade

Uma das passagens de Marx, em sua obra “O Capital”, traz a comparação entre a construção da colmeia pela abelha e a de uma casa por um arquiteto. Nesta analogia ele se preocupou em diferenciar o caráter de intencionalidade da ação humana em relação à da abelha. Segundo ele, por pior que seja, o homem realiza o seu trabalho de forma mais elaborada, uma vez que antes de iniciá-lo havia concebido em sua mente, ao passo em que os animais o fizeram de forma instintiva, sem possibilidades de idealizar o que se almejou de antemão. Este caráter inegável de intencionalidade da ação humana define, em especial, a relação entre o homem e natureza. Ao agir sobre a natureza o homem, segundo Marx (1996), por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo. “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (1996, p.297). Esta ação consciente e intencional é mediada pelo trabalho. Portanto, o trabalho em si já carrega consigo uma ação, segundo Braverman (1987), consciente e proposital, a qual diferentemente dos animais, não se dá de forma instintiva.

Podemos inferir que o trabalho é para o homem parte constitutiva de seu ser. Neste sentido, Lukács explicita a dimensão ontológica do trabalho, a qual é atribuída por Antunes como categoria

intermediária que possibilita o salto das formas pré-humanas para o ser social, que em sua essência está no centro do processo de humanização do homem.

Em seu texto, escrito em 1876, “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, Engels explica as descobertas de Darwin sobre os macacos antropomorfos da região do Oceano Índico. Em sua forma primitiva, os macacos utilizavam as mãos, chegando a assumir a postura ereta para andar.

É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem (ENGELS, 1876, p.16).

Em um primeiro momento a utilização das mãos ocorreu de forma circunstancial e a posição ereta caracterizou-se numa necessidade para a própria preservação da espécie. Ainda que sejam estes movimentos extremamente simples, segundo Engels (1876, p.16) “já havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração”.

As transformações constantes eram transmitidas aos descendentes que continuavam aperfeiçoando em quantidade e em qualidade a utilização das mãos. Desta forma, ao longo do tempo, foi possível desenvolver a musculatura e a ossatura da espécie para que esta, progressivamente, aumentasse o grau de destreza dos movimentos.

As novas habilidades das mãos forçosamente fizeram com que os demais órgãos do corpo primitivo também se desenvolvessem, mostrando desta forma, uma correlação entre os órgãos:

O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição ereta exerceram indubitavelmente, em virtude da referida correlação, certa influência sobre partes do organismo (ENGELS, 2004 p.17).

Para tal feito, o cérebro - órgão com maior grau de importância - aumentou de tamanho aperfeiçoando suas funções e a percepção do mundo. Assim sendo, é possível concluir, segundo Leontiev, que:

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos (s.d., p.76).

As alterações anatômicas e fisiológicas contribuíram para que os homens em formação desenvolvessem formas de ajuda mútua para suprir as condições de sobrevivência. A realização de atividades conjuntas colaborou para aproximar ainda mais os membros do grupo.

Contudo, era necessário que o sistema de comunicação dos homens ficasse ainda mais elaborado, ao passo em que, segundo Vygotsky (1998, p.216), o desenvolvimento cultural do psiquismo humano resguardasse consigo a sua relação com o emprego de signos. “E aparentemente, o desenvolvimento cultural de nossos antepassados antropopitecos só foi possível a partir do momento em que, com base no desenvolvimento do trabalho, apareceu a linguagem articulada”.

Em resumo, de acordo com Engels (2004, p. 18)

Os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziram por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro.

Entretanto, embora tivesse o homem desenvolvido sua anatomia, as possibilidades de vida em grupo, e para tal a fala, lhe faltava a garantia de continuidade das transformações, condicionadas pela elaboração e utilização de instrumentos necessários e adequados para a ação humana sobre a natureza e para sua sobrevivência, ações estas que seriam invariavelmente realizadas a partir da satisfação de sua necessidade.

Vale destacar que Leontiev (2004) toma a necessidade como condição primeira de toda atividade, mesmo que essa não determine por si mesma uma orientação concreta de uma atividade. Portanto, na atividade animal, a necessidade encontra determinação no objeto e ele se torna o estímulo da atividade.

O domínio dos motivos possíveis está estritamente limitado aos objetos naturais concretos que respondem às necessidades biológicas do animal, e toda a evolução das necessidades está condicionada por uma mudança da organização física dos animais (LEONTIEV, 2004, p. 115).

Porém, é exatamente na definição da condição e ação humana - que em sua dimensão ontológica é humanizadora e emancipadora uma vez condicionada pela satisfação de suas necessidades - que se situa a análise do conteúdo ideológico que perpassa a relação de trabalho nas contradições do capitalismo.

Parafrazeando Marx, pode-se dizer que a produção não é mais, ou apenas, a construção de um material que institui uma necessidade, mas, ao mesmo tempo, cria-se uma necessidade para determinado material. Isso, psicologicamente, conforme afirma Leontiev, conduz a dar um sentido biológico adequado a tais objetos – de consumo- de forma que, futuramente, “a sua percepção suscite uma atividade que visa sua posse. [...] O fato psicológico decisivo consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para os fins que precisamente não respondem diretamente às necessidades biológicas naturais” (idem, 116).

As atividades coletivas que faziam uso e posteriormente geraram a necessidade de novos instrumentos garantiram que a alimentação, a habitação e a proteção dos grupos sociais modificassem qualitativamente e também quantitativamente, como por exemplo, objetos utilizados para caçar, pescar. Posteriormente, o homem aprendeu a conservar o fogo e a domesticar os animais (ENGELS, 2004).

Nesta etapa da vida social um único homem não poderia produzir tudo o que necessitava para a sua sobrevivência, ele não dispunha de todos os meios e condições para suprir as suas necessidades e a dos seus descendentes. Neste sentido, Braverman (1987, p.71) afirma que:

Cada indivíduo da espécie humana não pode sozinho “produzir de acordo com o padrão de todas as espécies” e inventar padrões desconhecidos de animal, mas a espécie como um todo acha possível fazer isso, em partes através da divisão do trabalho.

A divisão social do trabalho humano favoreceu o homem como grupo social e proporcionou condições para que, como espécie, este se multiplicasse e se fortalecesse. Contudo, a relação do homem com a natureza, de forma não naturalizada, nem tampouco neutra, propiciou não somente satisfazer as suas necessidades sociais, biológicas e cognitivas, como também criou novas necessidades que se põem para além da satisfação de sua condição humana.

A definição desta necessidade, portanto, deixa de passar pelo seu conteúdo biológico e social, que justifica a intenção de garantia da sua sobrevivência e continuidade da espécie, e passa a configurar o controle e acumulação de posse.

A partir do desenvolvimento da base material concreta, o homem modificou a si mesmo e tudo ao seu redor, subjugou a natureza e seus semelhantes. Várias formas e sistemas foram empregados nesta exploração que em síntese expropriou o homem de sua condição humana. Mas na relação capitalista esta escravização se deu de forma “consentida”⁴.

É intencional e ideológica a relação que se estabelece entre o homem, com o próprio homem, com a natureza e com a produção e acumulação definida pela “necessidade” não biológica do lucro.

A alienação do trabalho no capitalismo consiste em um esvaziamento de seu conteúdo material e espiritual que, para Kuenzer (1995, p.33), ocorre em dois planos:

[...] o subjetivo e o objetivo. Considerada do ângulo subjetivo, a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independentemente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz; o trabalho alienado, além de produzir mercadoria, produz em puro meio de subsistência e não em uma atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista.

Muito embora as relações de trabalho no capitalismo se constituam na maior expressão pela subjugação da condição humana movida pelo trabalho repetitivo, fragmentado, alienado e em especial

4 Usamos esta expressão para nos referir à relação estabelecida entre o trabalhador e o proprietário dos meios de produção. O primeiro está em desvantagem nesta relação, pois somente possui sua força de trabalho que é obrigado a colocar a serviço do segundo. Esta relação pode ser entendida com a leitura do capítulo VII do Capital de Karl Marx.

pela compra da força de trabalho do trabalhador, dificilmente esta relação de compra (por parte de quem detém a posse dos meios de produção) e venda (de quem só dispõe da própria força de trabalho) tem sido analisada historicamente na perspectiva de uma não naturalidade. Em nome da cultura da troca que respaldou e tem respaldado as formas mais complexas de relação de trabalho, da naturalização da exploração do trabalhador em troca de um salário, está no imaginário do senso comum uma forma naturalizada de explicar as relações do capitalismo. Contudo, nada há de natural na divisão forçada do trabalho, a qual não permite que o trabalhador domine de forma integral os processos de produção dos bens materiais, bem como do seu próprio conhecimento. O sujeito parcelado desenvolve uma consciência parcelada, isto é, ele não consegue uma visão da totalidade do mundo, do trabalho e do conhecimento. Movimento este que, pode ser percebido nas informações divulgadas pelos meios de comunicação, como é o caso das citações trazidas no início deste trabalho.

É nesta perspectiva que, a favor das relações hegemônicas ou contra-hegemônicas, se define o papel da escola, o qual diretamente está condicionado pelas relações de trabalho, e, portanto, carrega consigo uma intencionalidade no seu papel, ante aos processos produtivos.

O conhecimento parcelado e a escola

Em suas contradições, a escola é o instrumento perfeito para o desenvolvimento, a reprodução e também, o aprofundamento da parcelarização das relações de trabalho. Ainda que sob as relações do capitalismo, o sujeito parcelado necessita do domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento e manutenção de sua capacidade produtiva.

A burguesia em ascensão organizou um discurso em que, ao mesmo tempo que se coopta o povo para seus projetos, também se desqualifica o poder hegemônico, até então, da Igreja e da nobreza. O discurso adotado foi o da educação para o povo, muito embora com certa dosagem, uma vez que não havia a pretensão de que o poder recém chegado passasse de mãos burguesas para as camadas mais pobres da população.

Havia a necessidade de um “novo homem” para estes projetos. Não poderia mais ser o homem submisso conforme os padrões religiosos; era preciso uma conformação. Enguita (1987, p.113) destaca que:

A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

Para tal era preciso que se criasse um ambiente ideal para conformar mentes e corpos, discipliná-los para os rigores na nova ordem e para a indústria que se multiplicava; um mecanismo social extremamente poderoso que, em sua gênese, carregava consigo o conteúdo ideológico da cooptação e conformação – a escola!

A exemplo disto tem-se o processo de industrialização na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, o qual visava a produção em larga escala e a superação do modo de produção artesanal⁵. Com a industrialização e a produção em larga escala havia a necessidade de um contingente muito grande de trabalhadores que, segundo Braverman (1987, p. 124), já poderiam ser previamente formados num tipo de incubação, a qual poderíamos chamar de “pré-laboral”, uma vez que:

[...] a habituação dos trabalhadores ao modo capitalista de produção deve ser renovada a cada geração, tanto mais que as novas gerações surgidas sob o capitalismo não são formadas dentro da matriz da vida de trabalho, mas jogadas no trabalho vindas de fora, por assim dizer, após um prolongado período de adolescência durante a qual são mantidas na reserva.

Neste sentido podemos inferir que a escola seria um local tanto de formação como de reserva da “nova mão-de-obra” pronta para, assim que surjam novas necessidades econômicas e sociais, possam engrossar o exército de ativos. Este caráter mercadológico designado para a escola adquire, conforme Silva (2004, p.3), o “status de formação administrada quando se demarcam finalidades predeterminadas com vistas a adequá-la a requisitos postos pela sociedade [...]”.

Assim, os requisitos sociais ficavam, a cada dia, mais complexos e, na medida em que o ritmo da industrialização e da organização fabril se intensificava, toda esta modificação foi assumida também pela escola.

Na indústria a grande mudança viria com as ideias de administração e racionalização científica do trabalho de F. W. Taylor. Este processo, sustentado na ideia de aumento da produtividade e na diminuição de seus custos, propunha um controle rigoroso e organizado da produção e, conseqüentemente, do próprio trabalhador, atingindo um alto nível de padronização e repetição das tarefas. Segundo Kuenzer (1995, p.51)

A “humanidade e espiritualidade” do trabalhador presentes no trabalho do artesão, cuja personalidade se refletia no produto do seu trabalho, são incompatíveis com a industrialização crescente. A preocupação que persiste é apenas com a manutenção de determinado equilíbrio psicofísico de modo a não estrangular-se o progresso do processo produtivo a partir do colapso do trabalhador. Para o industrial, a continuidade da eficiência física, muscular e nervosa do trabalhador é fundamental. De vez que a rotatividade da força de trabalho representa um custo adicional que reduz os ganhos do capital.

Se na indústria as ideias de Taylor ganha força, na escola essas tendências são adotadas através do controle do currículo.

As propostas de Bobbit assemelham-se em muito aos princípios adotados pela organização do trabalho fabril inspirados em Frederick W. Taylor. Para aquele teórico, a escola deveria se organizar tal qual se fosse uma indústria. Deveria especificar rigorosamente os resultados que buscava alcançar, bem como precisar

5 Importante destacar que esta superação não ocorreu de forma linear, ainda hoje existe a produção artesanal em muitos setores.

os métodos e os mecanismos de mensuração com vistas a saber se os resultados propostos estariam sendo atingidos. De modo sintético, as proposições de Bobbit levam o sistema educacional a estabelecer seus objetivos com base nas demandas de formação previstas pelo mercado de trabalho (SILVA, 2003, p.56).

A lógica industrial sustentada na dualização é reforçada no interior da escola, quando se consolida de forma explícita a cisão entre “aqueles que pensam” e “aqueles que executam”.

Portanto, o que se tem até aqui é o caráter nada neutro destinado à escola pelo viés da formação e reprodução das relações de trabalho definidas pelo capitalismo. Em nenhuma medida, Bobbit, Taylor - a exemplo da organização curricular organizada para a formação da parcelarização das relações de trabalho e condicionamento do comportamento do trabalhador - deixaram de guardar consigo um caráter ideologicamente posto pela burguesia em ascensão. Muito embora este artigo não se proponha a explicitar as novas formas de acomodação da escola a reestruturação produtiva (considerados inesgotáveis documentos com estes fins), não se pode deixar de destacar que o currículo, a gestão escolar, a formação dos profissionais em educação e os livros didáticos, em grande proporção, se destinam à ideologização.

Uma vez situada a gênese do papel da escola, é possível perceber a sua dimensão hegemônica, por outro lado, também de forma não naturalizada, “neutralizada” ou espontânea, é possível conceber uma educação para contra-hegemonia.

Rumo à contra-hegemonia: a Escola da Luta

Para um fazer educativo que objetive o fim da desigualdade – propiciada pela hegemonia – torne-se imperativo a compreensão de que a escola, assim como a sociedade, possui inúmeras contradições, tornando-se assim o espaço ideal para a luta contra o sistema capitalista. Segundo Snyders (2005, p.102):

A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros. [...] A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração.

Além de reconhecer que a escola é um espaço de luta, deve-se reconhecer que lutar contra a exploração só será possível quando a escola se perceber como espaço real. Significa então, que a escola não pode ser organizada para um aluno ideal, uma comunidade ideal, ou qualquer outra circunstância que não faça parte do real, do concreto.

Gramsci via a necessidade de fortalecimento das massas como forma de organizá-las para questionar o modelo capitalista e promover a transformação social. Conforme escrito por ele “É através da crítica da civilização capitalista que se formou ou se está formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista” (GRAMSCI, 1916 apud GRAMSCI, 2004, p.86).

Considerando ainda que a educação não é a mesma para todos nesta sociedade, poder-se-ia perguntar: quem define o modelo de formação e a quem cabe proporcioná-la? Segundo Gramsci:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a colectividade. A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual (GRAMSCI, 2004, p. 101).

A escola desinteressada⁶ em nenhuma media é neutra, pelo contrário, é uma alternativa clara de formar os alunos para além dos interesses do mercado e das classes dominantes, dando base aos sujeitos para entenderem a realidade em todos seus determinantes históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos. Uma vez conscientes das relações de contradição inerentes ao próprio capitalismo, os filhos dos trabalhadores poderão optar e lutar pela possível transformação social, colocando-se como sujeitos históricos deste processo.

Saviani (1994) analisa esta mesma questão da função da escola como contradição advinda da generalização da escola básica pela burguesia. Na diferenciação de modelos de escola para tipos de sujeitos, ele descreve em outras palavras o que Gramsci chama de escola “incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão”: “as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais” (SAVIANI, 1994, p.159), enquanto que as escolas de elite se destinam à formação intelectual. Sabe-se que durante a história da humanidade a escola foi diferenciada sim, até por questões econômicas. Cabe discutir se é esse caminho que se deseja ser seguido contemporaneamente.

Fazer parte do real exige uma posição, a bandeira da neutralidade já não pode mais ser hasteada. “A vida atual transforma a escola neutra em escola de hipocrisia, de escravidão, que está longe da vida e é estranha aos alunos” (Kroupskaja⁷, 1977, p.68).

6 Toma-se o conceito de escola desinteressada como aquela que não está diretamente ligada aos interesses da classe dominante e, ainda, reprodutora dos interesses do mercado de trabalho.

7 Nadezhda Kroupskaya, pedagoga russa, presidente do Conselho do Comissariado, foi também companheira de Lênin durante o período revolucionário.

Sendo os homens, em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade começam na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade – a práxis – é teórico-prática e, neste sentido, é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teoria sem ser mera contemplação – uma vez que é a teoria que guia a ação – e é prática sem ser mera aplicação da teoria – uma vez que a prática é própria ação guiada e mediada pela teoria; teoria entendida aqui como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo (FRANCO, 1989, p.31).

Portanto, tornar os conhecimentos escolares e a própria escola significantes, não quer dizer restringir a ação dos mesmos ao nível do imediato. A escola tem uma história, mediatizada pelos condicionantes econômicos, culturais e sociais. Concebê-la pragmaticamente, na perspectiva da formação ou “incubação” do futuro trabalhador, implica em perder sua força de luta e ruptura com o *status quo*. A escola, segundo Gramsci, deve destinar-se a formar os futuros dirigentes que pensem e produzam o conhecimento a partir das relações de trabalho, mas concebido este em sua dimensão ontológica, como condição de vida, de humanização, de satisfação das necessidades biológicas e sociais- trabalho em sua dimensão ontocriativa.

Considerações finais

A gênese da escola está imbricadamente posta no seu papel ante as relações de trabalho constituídas no e para o capitalismo. O que se pode inferir sobre isto é que da mesma forma em que a ação humana não é e nem nunca será espontânea e naturalizada, as relações de trabalho, no capitalismo ou para além dele, são marcadas pela intencionalidade humana.

A despeito das produções midiáticas que têm sido insistentes na apologia a uma possível neutralidade, o desenvolvimento da consciência humana, isto é, percepção, pensamento, linguagem e sentimentos, está relacionado ao desenvolvimento de uma atividade prática que já carrega consigo uma não neutralidade. O trabalho está atrelado às condições históricas de desenvolvimento da humanidade. A escola capitalista, em suas contradições, apresenta-se como espaço privilegiado para o desvelamento das condições sociais reais do sujeito. A relação homem, educação e trabalho é, portanto, inerente à forma como a escola se organiza e tem se organizado historicamente, seja para reproduzir - acomodar ou para transformar . O caráter ideológico já está explícito na apologia à não ideologização.

Assim sendo, o que se conclui é que na medida em que as relações de trabalho postas no capitalismo – em sua essência expropriadoras da condição humana – forem naturalizadas e, de forma simplista, explicadas pela relação de troca entre quem detém os meios de produção e a força de trabalho, qualquer movimento no sentido da desmistificação do papel da escola será acusado de ideologização. A ideologia, contudo, já está posta na própria crítica à dimensão ideológica da escola. A neutralidade é impossível. O não posicionamento já traz consigo uma opção política, seja para conservar ou transformar. Os nossos filhos estão imersos no conteúdo ideológico dos livros didáticos, da formação dos seus professores e do currículo da escola, simplesmente pelo fato de que a neutralidade não existe.

Seguramente a escola não é um espaço redentor, nem tampouco está hipostasiada. Ela sofre as determinações históricas, econômicas e sociais e por meio destas o seu papel vem sendo definido. Assim, uma vez compreendida a dimensão da intencionalidade da ação humana, do trabalho como princípio educativo e das relações no capitalismo, fica clara a necessidade de conceber, em sua melhor expressão, a escola desinteressada de Gramsci, que, contraditoriamente, já carrega consigo o interesse da classe trabalhadora em perceber nela uma possibilidade de emancipação e formação humana.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Boitempo, 2001.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- EDUCAR PARA CRESCER. **Cartilha: O que você pode fazer pela educação da sua cidade: ideias para você e sua empresa investirem na sua melhoria de ensino**. São Paulo: Editora Abril, 2009. (parte integrante da revista Exame, n° 951).
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. in: **Dialética do trabalho**. ANTUNES, Ricardo (org). São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FRANCO, Maria Laura P. B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (68): p. 29-37, fevereiro de 1989.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-59.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. (8ª ed.) Rio de Janeiro, RJ: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1991.
- _____. **Escritos Políticos**. v I e II. Edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. **Caderno 12**. Tradução de Paolo Nosella. São Carlos: editora, 1989.
- KROUPSKAIA, Nadiezda. É possível uma escola neutra e fora das classes? in: **A Internacional Comunista e a Escola de classe**. LINDENBERG, Daniel (org.).Centelha: Coimbra, 1977.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, s.d.
- MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. in: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (57): p. 20-29, maio de 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html Acesso em: 23/02/2009.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. São Paulo: PUC/SP, 2003 (Tese de Doutorado).

_____. **Competências: fluidez e ambiguidades para administrar a formação do “novo” trabalhador**. 27ª Reunião anual da ANPED, Caxambu-MG, 2004.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. (tradução Leila Prado) São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. (tradução Claudia Berliner) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO, DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS, CONTEÚDOS E METODOLOGIA DE ENSINO: APORTES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Marta Sueli de Faria Sforini - UEM¹

Resumo

No presente texto, com base em alguns princípios da abordagem histórico-cultural, tem-se como objetivo suscitar reflexões sobre a relação entre a finalidade atribuída à educação escolar e as decisões acerca dos objetivos, conteúdos e metodologia de ensino. Sem a intenção de pontuar todas as possíveis contribuições desse referencial teórico para a educação escolar, apresenta-se um caminho de análise para que o professor possa se orientar diante das várias propostas de ensino que lhe chegam. A análise é desencadeada por uma pergunta norteadora: qual é a finalidade formativa de determinada proposta ou atividade? A finalidade da escolarização é o eixo em torno do qual giram as decisões educacionais, sejam elas referentes às políticas públicas, ao currículo ou ao plano de aula. Se esse eixo não for explicitado, a aparência de inovação ou conservadorismo das propostas acaba sendo o único critério que os professores encontram para orientar a tomada de decisões no campo da ação pedagógica.

Introdução

No momento de definirmos o currículo ou o planejamento de ensino, algumas decisões não são fáceis. Precisamos eleger prioridades acerca da metodologia, dos objetivos, e, principalmente, dos conteúdos a serem ensinados. Por que selecionar alguns conhecimentos? Todo conteúdo não tem sua importância? É possível dizer que algo não mereça ser objeto de estudo na escola?

Todo conteúdo proveniente da interação humana com a realidade social, material ou psíquica, é de grande interesse para a compreensão do mundo e de nós mesmos. Além das produções humanas no campo das ciências e das artes que já se encontram sistematizadas - o que, por si só, representa um

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Professora de Pós-graduação em Educação da Universidade de Maringá.

grande leque de conhecimentos acumulados ao longo da história - há tantos outros saberes, crenças e valores provenientes das relações práticas que os homens estabelecem no cotidiano. Portanto, é possível afirmar que muitos são os conteúdos que nos circundam no atual contexto.

Assim, no planejamento de um curso, de uma disciplina ou de uma aula, é preciso fazer escolhas e isso exige algumas reflexões fundamentais. Não temos dúvida de que todo conteúdo é importante, de que toda aprendizagem deve ser estimulada. No entanto, sempre nos perguntamos: qual é a especificidade da aprendizagem que ocorre na escola? Qual é a finalidade da educação escolar? Que formação propiciaria, de fato, o acesso aos conhecimentos fundamentais sobre a realidade social? Existe algum tipo de escolarização que, paradoxalmente, pode privar ou reduzir o acesso a esses conhecimentos? Que conhecimentos contribuem para que a capacidade humana de interagir com a realidade se amplie?

Embora não seja possível responder a todas as questões neste texto, vale lembrar que, para evitar contradições e incoerências nas respostas, alguns critérios devem ser adotados na análise. Como defini-los? De nosso ponto de vista, a chave está no referencial teórico com base no qual os critérios são definidos e, por isso, neste texto, analisaremos as contribuições que um referencial teórico pode oferecer para a tomada de decisões no âmbito da organização do ensino.

Nesse exercício, demonstraremos que a docência envolve ações teórico-práticas e não apenas práticas. Destacaremos alguns princípios da teoria histórico-cultural que ajudam a fazer escolhas entre as amplas possibilidades que se apresentam na prática pedagógica, aceitando ou refutando decisões curriculares e estabelecendo prioridades no planejamento da atividade de ensino, especialmente no que se refere a objetivos, conteúdos, metodologias e resultados esperados.

Função primeira da escola: formação para a cidadania ou para o desenvolvimento psíquico?

Com o argumento de que a formação para a cidadania e a formação para o desenvolvimento psíquico não são excludentes poder-se-ia afirmar que não é necessário dicotomizar as funções da escola. No entanto, essa aparente unidade parece ser possível apenas no discurso, já que, na prática educacional, ao se definir os conteúdos curriculares e os planejamentos de ensino, chega-se a uma encruzilhada que implica atribuição de prioridades. Entre os vários conteúdos possíveis e o tempo escolar disponível para a consecução do currículo, as opções se fazem com base no que se considera como o motivo central da existência da escola na vida dos sujeitos. Esse critério de escolha revela-se até mesmo na distribuição do tempo destinado a um ou outro conteúdo, no tipo de atividades realizadas e no que se espera como manifestação da aprendizagem por parte dos alunos.

A defesa da formação para a cidadania como a finalidade da escola tem sido fundamentada na ideia de que as práticas educacionais comprometidas com a transformação social são aquelas que trazem a realidade do aluno para a sala de aula, que buscam desenvolver nos estudantes valores de solidariedade,

justiça social e participação política. Neste caso, a escola deve preparar o aluno para resolver problemas práticos, para realizar ações com foco na responsabilidade social, na criatividade e na criticidade. Os conteúdos ensinados na escola devem estar em consonância com as questões sociais: o contato com esses conteúdos contemporâneos oferece aos alunos a possibilidade de desenvolver a capacidade de compreender e de intervir em sua própria realidade.

Embora essa tendência não negue a importância dos conteúdos disciplinares, indiretamente eles são desvalorizados à medida que lhe é atribuído um papel secundário na prática pedagógica (SFORNI e GALUCH, 2006). Os conteúdos clássicos, próprios de cada disciplina que compõe o currículo, passam normalmente a ser qualificados como estáticos, conservadores, fora da realidade do aluno, livrescos, monoculturais, elitistas, ultrapassados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1988) estão em consonância com a perspectiva de que a instituição escolar tem a função de formar para a cidadania. Segundo eles, os conteúdos formais estão centrados em fatos e conceitos; por conseguinte, faz-se necessário incluir a aprendizagem de procedimentos, normas, valores e atitudes para preparar o aluno para uma (suposta) nova realidade histórico-social. Dessa maneira, com sua nova face, a escola estaria rompendo com o modelo tradicional de ensino, estaria formando cidadãos livres e conscientes de seu papel na construção ou transformação da sociedade. Esta, por sua vez, seria possível pela participação democrática dos sujeitos em questões sociais, econômicas e políticas, nos âmbitos local, regional, nacional e mundial.

Esse tem sido o discurso hegemônico na prática educacional, o que não significa que não haja outra perspectiva quanto à função social da escola. Existem estudos, pesquisas e propostas relacionados à defesa de que o papel da escola é promover o desenvolvimento psíquico dos estudantes, à medida que age sobre as funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, percepção, imaginação, linguagem, abstração e generalização. A abordagem histórico-cultural tem oferecido subsídios teóricos para a compreensão do papel da aprendizagem escolar como promotora desse desenvolvimento. Essa perspectiva de formação diferencia-se, substancialmente, da defesa da formação para a cidadania, presente nos PCNs. Essa diferença manifesta-se principalmente na compreensão do conteúdo que é considerado relevante na atividade de ensino. Na abordagem histórico-cultural a ação educativa tem como foco principal a promoção da aprendizagem conceitual e não a aprendizagem de valores e atitudes para ação imediata do sujeito no seu cotidiano. Os autores dessa abordagem fundamentam-se no materialismo histórico-dialético, cuja perspectiva é a superação da sociedade capitalista e, talvez por isso mesmo, não atribuem uma função pragmática à escola. Preservam o que é específico do espaço e do tempo próprios da escolarização, incluindo e, ao mesmo tempo, diferenciando o que se espera do aluno e dos demais sujeitos no interior da sociedade.

A compreensão e a transformação social são uma finalidade da formação humana defendida pelo materialismo histórico, mas esse não é o alvo direto da formação escolar. O foco a ser perseguido nesse tempo e espaço específicos é a mudança do aluno e não da sociedade. Como afirmam Davidov e Markóva:

*O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorre sobre esta base*² (DAVÍDOV E MARKÓVA 1987, p. 324).

Para Elkonin, a principal diferença entre a atividade de estudo e outras atividades é que estas, normalmente, destinam-se a transformar o espaço e as coisas com as quais o sujeito atua, ao passo que a finalidade e o resultado da primeira são a transformação do próprio sujeito que age.

O resultado da atividade de estudo, no curso da qual tem lugar a assimilação de conceitos científicos é, antes de tudo, a transformação do próprio aluno, seu desenvolvimento. Em geral, pode-se dizer que esta transformação é a aquisição pela criança de novas capacidades, ou seja, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. Assim, a atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade cujo produto são as transformações no aluno. Trata-se de uma atividade de autotransformação; nisso consiste sua principal particularidade (ELKONIN, apud DAVIDOV E MARKÓVA, 1987, p. 324)³.

Essa perspectiva de formação não é, porém, alheia a um projeto político e social. Tem como pano de fundo uma ação revolucionária e visa garantir que o desenvolvimento humano alcançado pelo homem genérico, ou pela humanidade em geral, seja adquirido pelo sujeito em particular⁴.

Como as formas clássicas de educação escolar podem promover o desenvolvimento dos sujeitos? O desenvolvimento ocorre à medida que os estudantes se apropriam da experiência histórico-social. Essa apropriação não é decorrente da repetição da vivência dos antepassados, mas do acesso aos resultados das experiências que eles realizaram e que estão consolidados nos conhecimentos produzidos. Esses conhecimentos são a síntese de muitas ações mentais realizadas pelos homens em face das demandas materiais e espirituais: sua apropriação eleva o pensamento das novas gerações aos patamares já alcançados pelas gerações anteriores. Em outras palavras, a escolarização pode promover o desenvolvimento psíquico dos sujeitos à medida que lhes propicia o desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a adoção de novos procedimentos de ação. Cabe destacar que tais procedimentos referem-se a ações mentais e não necessariamente a ações práticas, materiais. Como afirma Leontiev:

A aquisição de ações mentais que estão na base da apropriação pelo indivíduo da 'herança' dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe de ações

2 *El contenido principal de la actividad de estudio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico de niño, que ocurren sobre esta base*

3 El resultado de la actividad de estudio, en el curso de la cual tiene lugar la asimilación de conceptos científicos, es, ante todo, la transformación del alumno mismo, su desarrollo. En general, se puede decir que esta transformación es la adquisición por el niño de nuevas capacidades, es decir, de nuevos procedimientos de acción con los conceptos científicos. Así, la actividad de estudio es, ante todo, aquella actividad, cuyo producto son las transformaciones en el alumno. Se trata de una actividad de autotransformación; en esto consiste su principal particularidad.

4 Essa formação sempre foi negada à classe trabalhadora, como comprovam os estudos da história da educação. Nas discussões que ocorreram em fins do século XIX e início do século XX, em torno das finalidades da criação da escola pública e da organização dos sistemas nacionais de educação, pode-se observar mais claramente a idéia de que o conteúdo clássico das ciências e das artes não é necessário para a classe trabalhadora (LEONEL, 1994).

realizadas no exterior a ações situadas no plano verbal, depois de uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o carácter de operações intelectuais estreitas, de actos mentais (LEONTIEV, 1978, p.188).

Davidov (1982), continuador dos estudos da escola de Vygotsky, afirma que as ciências, as artes, a moral e o direito são produções simbólicas (não materiais) que encarnam formas de consciência e formações espirituais. Quando a criança se apropria desses conhecimentos, toma para si também o nível de consciência que neles se consolida, o que provoca seu desenvolvimento. Nesse sentido Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977, p. 83) afirmam: o “processo de aprendizagem muda não só o que se pensa conscientemente”, isto é, o conteúdo do pensamento, “mas também os modos como se produz esta reflexão, ou seja, o processo mental implicado”. Isso significa o desenvolvimento de diferentes formas de atenção, percepção, memória, raciocínio, etc.

Assim como os instrumentos físicos facilitam e ampliam a capacidade humana de interagir com a natureza, os instrumentos simbólicos exercem também essa função na medida em que ampliam as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação... Essa é a função da escrita, da numeração, do cálculo, da álgebra, dos diagramas, dos mapas, das fórmulas físicas, químicas, enfim de uma série de conteúdos escolares que merecem ser transmitidos socialmente justamente por desempenharem tais funções (SFORNI, 2004, p. 179).

Na abordagem histórico-cultural, o carácter revolucionário da educação não reside em formar o estudante para atuar em assuntos cotidianos, mas em garantir a humanização dos sujeitos por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, em garantir o acesso aos instrumentos simbólicos fundamentais para a compreensão da realidade social. Essa seria a especificidade da aprendizagem escolar: aquela que se diferencia de outras formas de aprendizagem marcadamente presas ao contexto e à satisfação de uma necessidade de resolução de problemas práticos e imediatos.

Organização do ensino: temas ou conceitos?

Vygotsky (1982) afirma que nem todo o ensino é promotor do desenvolvimento dos estudantes: existem práticas que podem favorecer o acesso dos alunos aos instrumentos simbólicos, aos conteúdos clássicos das ciências e das artes, assim como existem práticas que limitam ou privam os estudantes do domínio desses bens culturais.

Nesse sentido, a organização do ensino merece ser problematizada: qual é a melhor forma de apresentar os conteúdos escolares aos estudantes? O planejamento deve ser elaborado com base em temas ou conceitos das diferentes disciplinas?

Nas últimas décadas, em sintonia com a ideia de formação para a cidadania e da necessidade de se trabalhar com problemas contemporâneos, prevaleceu o planejamento com base em temas, com o argumento de que estes trazem a vida para dentro da escola, favorecendo o interesse dos alunos pelas atividades escolares. Essa tendência foi reforçada nos PCNs, com a inclusão dos Temas Transversais

– Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Na prática escolar, a esses temas somaram-se outros, como Trânsito, Violência, Reciclagem, Educação Fiscal, Drogas.

Esses temas, normalmente desenvolvidos mediante projetos, acabaram representando a face inovadora da escola. A existência dos projetos passou a ser um modo de a escola demonstrar que se modernizou e está aberta às questões sociais e, dessa forma, apta a preparar um novo aluno para os novos tempos. Os projetos contêm a previsão de ações de intervenção na realidade, por meio das quais se procura formar sujeitos ativos e participativos na sua realidade social. Quando se assume a perspectiva de que o objetivo da educação escolar é a formação de valores e atitudes, tal como proposto nos PCNs, a organização do ensino por temas constitui-se, portanto, no meio mais adequado para se alcançar esse tipo de formação.

Essa proposta de organização do ensino parece suficiente quando o que se busca é a chamada formação cidadã. No entanto, será que esse conteúdo e essa metodologia – que se manifestam na organização do ensino por meio de temas e projetos – são os mais adequados quando se tem em vista a formação voltada para o desenvolvimento psíquico?

Para responder a essa questão, outras reflexões são necessárias: qual é o objeto de conhecimento desses projetos; que conceitos científicos são abordados; em outras palavras, que elementos mediadores são disponibilizados aos alunos para interagir com os objetos e fenômenos presentes nos temas previstos? Se vincularmos essa discussão à ideia desenvolvida no item anterior, podemos ainda nos perguntar: qual é o espaço ocupado pelo conhecimento historicamente produzido no trabalho com os temas contemporâneos que são abordados no projeto?

Normalmente, o silêncio se apresenta como resposta a essas perguntas e, rapidamente, para justificar a relevância do trabalho desenvolvido, são elencados os valores e atitudes que se desenvolvem nos alunos e as ações que eles realizarão ao final do projeto. Ou seja, os conteúdos conceituais ficam subsumidos nos conteúdos atitudinais, que são altamente valorizados.

A reflexão sobre o impacto desse tipo de prática para o desenvolvimento dos estudantes implica a compreensão das razões de os conceitos científicos serem valorizados na abordagem histórico-cultural. Afirmando que “a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”, Vygotsky (1982, p. 214) distingue dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos.

Os conceitos cotidianos são os que a criança vai formulando no decorrer de sua atividade prática. Na medida em que interage com outras pessoas, ela passa a utilizar a linguagem para nomear objetos e fatos, presentes em sua vida diária. Assim, forma os conceitos de mamadeira, bola, irmão, dormir, casa e de vários outros objetos e fenômenos que compõem seu círculo social.

Os conceitos científicos são formados com a aprendizagem sistematizada. Como parte de um sistema organizado de conhecimentos, normalmente, são aprendidos na escola. Como exemplo, podemos citar conceitos como os de célula, fração, relevo, multiplicação, retângulo, hidrogênio, fotossíntese, escravidão, democracia, adjetivo e tantos outros que formam os conteúdos disciplinares que fazem parte do currículo escolar.

A criança utiliza os conceitos cotidianos para se comunicar com outras pessoas, mas não tem consciência de que eles incluem alguns objetos e excluem outros. A relação entre o uso do conceito e a não consciência dele pode ser exemplificada com o conceito de animal. Desde muito pequena, a criança utiliza essa palavra em contexto adequado, no entanto, não tem consciência de que se trata de uma classificação dos seres vivos. Portanto, ao fazer uso dessa palavra, a criança pode relacioná-la apenas a uma ou outra espécie de animal que ela conhece e, com isso, considerar, por exemplo, que cachorro e cavalo são animais, mas ignorar que esse termo inclui a formiga, a minhoca e o próprio homem.

Já os conceitos científicos surgem em contextos de uso deliberado, consciente, em situações que se tem clareza dos objetos ou fenômenos que eles representam. As relações entre outros conceitos já são estabelecidas desde os primeiros contatos do sujeito com o objeto representado. O conceito científico de animal é apresentado ao aluno como expressão dos reinos dos seres vivos; assim, a inclusão ou a exclusão de espécies de seres vivos que correspondem à palavra animal não acontecem de forma espontânea, mas de forma deliberada, consciente, com base no conhecimento abstrato e não na experiência cotidiana. Os campos da percepção, da atenção, do raciocínio e da memória do estudante ampliam-se com a generalização possibilitada pelo conceito científico.

Embora mais limitadas, segundo Vygotsky (1982), as situações de aprendizagem dos conceitos cotidianos são ricas, pois tais conceitos, ao serem aprendidos em situações contextualizadas e vinculados a motivos pessoais, são facilmente apropriados pelo sujeito. Ele considera que essa é a força dessa aprendizagem, ou seja, ela é plena de sentido para o sujeito e o envolve integralmente; no entanto, pondera que aí também reside sua debilidade para o desenvolvimento psíquico: a atenção do sujeito foca-se na comunicação ou na resolução da situação prática por ele vivida, não se destacando o objeto aprendido. Assim, presa ao contexto, essa aprendizagem dificilmente pode ser generalizada e aplicada a outras situações, como vimos no exemplo do conceito de animal formado no cotidiano.

Vygotsky (1982) identifica também forças e debilidades na aprendizagem de conceitos científicos. Por um lado, a debilidade está no fato de que, ao serem aprendidos em situações descontextualizadas e em momentos com a finalidade explícita de ensino, esses conceitos carecem da riqueza da experiência pessoal. Sua força, porém, reside no mesmo ponto. Por serem descontextualizados, aprendidos como uma abstração, os conceitos científicos são facilmente generalizados para as demais situações, que podem ser pensadas com base no conceito aprendido. É isso que torna possível o uso deliberado e consciente desses conceitos.

Essa possibilidade de uso deliberado de conceitos científicos decorre do fato de suas ligações com outros conceitos estarem explícitas, diferentemente dos conceitos cotidianos que tendem a ficar vinculados ao objeto da aprendizagem. Diz Vygotsky:

Parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema. Se consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados [...]. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança por meio do seu

contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo (VYGOTSKY, 1993, p. 80).

Retornemos ao conceito de animal para ilustrar essa afirmação de Vygotsky. O conceito científico de animal implica pensá-lo em um sistema com vários conceitos supra-ordenados, conforme termo utilizado pelo autor. Esse sistema abrange desde o animal que conheço, representante de uma determinada espécie, até o conceito de ser vivo. Ou seja, o conceito de animal envolve o conceito de ser vivo que, por sua vez, inclui os conceitos de reino, filo, classe, ordem, família, gênero e, por fim, o de espécie. É a compreensão desse sistema de conceitos que permite aos sujeitos generalizar um determinado objeto como animal ou incluí-lo em outro reino ou, ainda, excluí-lo da condição de ser vivo. Assim, é possível incluir os conceitos de cachorro, formiga, minhoca e homem no mesmo conceito – o de animal – e, ao mesmo tempo, diferenciá-los pelo filo (vertebrados), pela classe (mamíferos), pela ordem (carnívoro), pelo gênero (cão) e pela espécie.

A força e a debilidade dos conceitos científicos e dos espontâneos apontam a necessidade de trabalhá-los de forma articulada. Poderíamos, então, nos perguntar: o trabalho com temas e projetos não seria o caminho para essa inter-relação entre os conceitos, aproveitando-se a força da contextualização que os temas cotidianos poderiam conferir ao trabalho com os conceitos científicos?

Pode ser uma possibilidade, desde que os conceitos não estejam a serviço do tema, mas o tema a serviço do(s) conceito(s) que se deseja ensinar. Afinal, não se aprendem conceitos científicos tal como se aprendem conceitos espontâneos, ou seja, apenas interagindo em situações práticas com outras pessoas, objetos e fenômenos. Não se aprendem conceitos científicos sem a mediação intencionalmente organizada para esse fim. Quando, no trabalho com o tema, a formação de valores e atitudes é o objetivo maior por parte do professor, a tendência é a de que os conceitos científicos ocupem apenas um papel acessório, ou mesmo, que sejam trabalhados vários conceitos superficialmente e nenhum em profundidade.

Se os conceitos científicos são considerados conteúdos áridos, meras abstrações, ou conhecimento sem sentido para o aluno é justamente porque não se compreendeu que, no seu ensino, tão importante quanto o domínio da terminologia própria é o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Portanto, o retorno a situações empíricas, agora analisadas à luz dessas abstrações, é também parte da apropriação dos conceitos científicos.

Davidov (1982) distingue dois tipos de pensamento: o pensamento empírico, que envolve a atividade mental orientada para separar e registrar os resultados da experiência sensorial, e o pensamento teórico, que apreende os fenômenos em sua essência. Para ele, o conhecimento teórico possibilita essa segunda forma de atividade mental e, portanto, deve ser o objeto principal da atividade de ensino. Um ensino centrado no empirismo é capaz de promover apenas a orientação mínima para a vivência e resolução de situações práticas; desenvolve apenas as condições mínimas para que o sujeito se adapte às demandas imediatas do cotidiano, sejam elas alienadas ou supostamente críticas.

Para Davidov (1982, 1988), o ensino deve ser organizado com base nas teses gerais da área do saber e não nas dos casos particulares; ele deixa claro que o conteúdo disciplinar é o elemento central

da atuação docente. Nesse sentido, o trabalho com temas só tem relevância no interior da escola se esta não se perder na empiria, se os elementos do cotidiano forem analisados à luz dos conceitos científicos e não apenas abordados com a finalidade de desenvolver atitudes e valores nos alunos. Como afirmam Abrantes e Martins:

[...] a prática social pressupõe domínios teóricos e práticos e, assim sendo, quando o sujeito do conhecimento empreende um pensamento sobre a realidade, tendo em vista nela intervir, a qualidade de sua intervenção estará na dependência dos domínios conceituais que lhe estão disponibilizados, ou seja, o pensamento (como expressão da capacidade de conhecer) não é um bem espontâneo que se ativa automaticamente quando um indivíduo é exposto à realidade. Ele se desenvolve como conquista do ser social, em processos de ensino, cujo acervo resulta da história humana objetivada como riqueza pela ação prática dos indivíduos que se apropriam dessas conquistas históricas. O indivíduo que pensa a realidade e sobre ela age, somente pode fazê-lo por meio da apropriação das conquistas históricas objetivadas (ABRANTES e MARTINS, 2007, p. 319).

O fato de se destacar que o papel da escola é trabalhar com o conhecimento teórico com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico não significa a exclusão de conteúdos empíricos, temas e situações cotidianas. O que essencialmente se modifica é a finalidade desses temas na atividade de ensino, como veremos no item a seguir.

Ponto de chegada do ensino: ações práticas ou ações mentais?

O ponto de chegada do ensino depende de sua finalidade primeira (questão problematizada no item 1 deste texto) e dos conteúdos priorizados (conforme discutido no item 2). No entanto, o que mais revela a finalidade de uma atividade de ensino é o que se espera do aluno ao final de uma aula, projeto, ano ou ciclo.

Rubtsov (1996) nos ajuda a distinguir o papel da escola cujo foco é o desenvolvimento psíquico como um caminho para a humanização e o da escola que visa uma formação voltada para a atuação do aluno na comunidade. Ele distingue os problemas existentes em dois grupos: problemas concretos e práticos e problemas de aprendizagem. Um problema concreto e prático busca modos de ação em si, visa a realização de uma ação para a resolução de uma situação específica, particular; já um problema de aprendizagem visa ultrapassar a situação específica e reconhecer uma forma de ação geral, que se torna base de orientação das ações em diferentes situações. Ou seja, um problema de aprendizagem visa não a resolução de um problema específico, mas a abstração dos aspectos essenciais presentes nele, de modo que possam ser generalizados e aplicados em outras situações. Um problema prático permanece preso ao contexto; por sua vez, um problema de aprendizagem deve se desvincular do contexto e utilizado como ponto de apoio para a ascensão do abstrato ao concreto em busca da universalidade.

Tomemos um exemplo simples, a experimentação feita com o feijão nas séries iniciais, motivada pela seguinte situação-problema: o que devemos fazer para a semente germinar e a planta crescer e manter-se viva? Tal experimento não tem como objetivo saber como cultivar feijão; esse seria um

problema prático com o qual se deparam muitos agricultores. Na escola não estamos formando pessoas que necessariamente cultivarão feijão, portanto, não se espera da experiência que o aluno saiba dizer como cuidar dessa leguminosa, mas que entenda as condições essenciais para a germinação das sementes e para a vida dos vegetais, comparadas à de outros seres vivos. Espera-se que, por meio dessa abstração, o aluno tome consciência da forma de vida de muitos seres vivos, mesmo que não interaja diretamente com eles, ou seja, que possa atuar intelectualmente com uma gama de objetos e fenômenos muito além da experiência imediata.

Pensemos em outra situação: a necessidade de cercar uma quadra de esportes da escola. Esse é um problema concreto e prático, compartilhado por várias pessoas do ambiente escolar. Para resolvê-lo, é preciso saber quanto de material será utilizado, quanto custará, quando se construirá, quem fará a obra e como será realizada a atividade de cercar a quadra. Esse problema prático pode ser transformado em um problema de aprendizagem, se nele forem objetos de ação dos estudantes as abstrações essenciais de algumas áreas do conhecimento. O professor pode apresentar a seguinte situação: para cercar a quadra de futebol de salão da escola, cujas medidas são 19 metros de largura e 32 metros de comprimento, quantos metros lineares de alambrado serão usados? Neste caso, também, não é esperado que o aluno aprenda a realizar essa atividade prática específica, mas que se aproprie de uma forma de cálculo para medir qualquer espaço de qualquer medida. Ou seja, espera-se que o estudante abstraia os dados essenciais, elimine os dados acessórios apresentados (o objeto medido e o numeral) e generalize uma expressão algébrica que lhe dê condições de saber como lidar com o controle desse tipo de quantidade em novos contextos. Assim, o aluno se apropria de uma forma de ação geral, produzida pelos homens ao longo da história. Enfrentando problemas práticos semelhantes ao exposto no problema de aprendizagem, os homens produziram tal conhecimento. A intenção é a de que esse conhecimento se torne a base de orientação das ações do aluno em diferentes situações da realidade, isto é, que seja passível de generalização. Aqui, a apropriação da situação particular ocorre por meio do conhecimento geral, nesse caso, o conhecimento algébrico. Quer dizer, a apropriação ocorre por meio de um movimento que “se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos” (DAVIDOV, 1988, p. 173).

Da mesma forma, corrupção, violência, trânsito, uso de drogas ilícitas, destino dos lixos, degradação ambiental, proliferação da dengue são alguns dos muitos problemas concretos e práticos compartilhados na atualidade. Não são da escola e dos alunos, mas problemas sociais. Quando levados para a sala de aula, somente farão sentido se transformados em problemas de aprendizagem, se o objetivo não for unicamente uma resposta igualmente concreta e prática, mas o desenvolvimento de uma relação teórica com o fenômeno em pauta. Isso implica ações mentais com base nos conceitos científicos envolvidos, ações relacionadas à abstração e à generalização dos aspectos essenciais do problema particular apresentado.

No caso dos temas sociais acima citados, tal processo permite resgatar a perspectiva de totalidade na análise dos fenômenos, ou seja, permite tratá-los como fenômenos diferentes na sua aparência, mas semelhantes em sua essência, já que decorrem da forma de organização social, permeada pela lógica do capital. Nisso reside o caráter revolucionário de uma educação que busca em primeiro plano o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Como consequência dessa compreensão, entende-se também que os fenômenos da realidade trazidos para a sala de aula, visando à contextualização, devem motivar atividades com vistas à generalização e não à solução de problemas práticos. Nesse sentido, não é a presença ou ausência de temas, situações empíricas ou objetos que definem uma prática como pragmática ou promotora do desenvolvimento psíquico, mas as ações que se espera que o aluno realize com eles. A expectativa de que o estudante realize ações mentais, ou seja, mobilize funções complexas do pensamento, ou que, prioritariamente, realize ações práticas com o conteúdo escolar é o que revela a perspectiva de formação, consciente ou inconscientemente, assumida pelo professor.

Muitos dos que defendem que a escola se volte para a formação cidadã e que essa formação ocorra mediante projetos de intervenção na realidade social tendem a destacar que, ao final do processo de ensino, o aluno deve levar a termo ações práticas esperadas ou sugerir práticas que visem a solução de problemas sociais discutidos em sala de aula. Essa seria a forma pela qual a escola contribuiria politicamente para amenizar ou sanar alguns problemas contemporâneos, como violência urbana, trânsito, corrupção, drogas, etc.

Certamente, a escola e a escolarização se constituem no espaço e tempo necessários à instrumentalização dos sujeitos para que possam atuar de forma consciente na sociedade, porém, dado ao grau de complexidade do atual contexto histórico, não é possível apreendê-lo apenas empiricamente pelos sentidos, ou agindo sobre ele, como defendem algumas propostas pragmáticas e apresentadas ao longo deste texto. Portanto, a formação educacional não pode se restringir ao conteúdo do universo cultural imediato e às ações sobre ele.

Para a perspectiva histórico-cultural, a finalidade do ensino é possibilitar aos sujeitos a realização de ações mentais, já que elas ampliam a capacidade de interação dos sujeitos com a realidade objetiva para além da experiência imediata ou da resolução de um problema concreto e prático. Não se trata de uma formação cognitivista, mas de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Essas funções distinguem o homem dos demais animais, nesse sentido, podemos dizer que o objeto principal do ensino e da aprendizagem é o processo de humanização pela apropriação dos conhecimentos elaborados.

Considerações finais

Ao longo deste texto, tecemos considerações sobre as tendências de organização do ensino que têm sido frequentemente abordadas nos cursos de formação de professores e que têm orientado a prática pedagógica da educação básica. Pautados em aportes da abordagem histórico-cultural, fomos nos posicionando em favor de uma escola cujo foco é a humanização dos sujeitos e o desenvolvimento psíquico dos estudantes, o que para nós significa a possibilidade de todos se apropriarem dos bens culturais já produzidos pela humanidade. Em razão dessa finalidade, a escolarização é centrada no ensino de conceitos sistematizados de todas as áreas do conhecimento, o que não exclui o trabalho com temas e projetos, desde que seu desenvolvimento tenha como motivo principal a aprendizagem conceitual. Desse modo, o que se espera como resultado das atividades de ensino é o desenvolvimento

de abstrações e generalizações que correspondem a ações mentais qualitativamente superiores às que são possibilitadas pela interação direta do sujeito com a realidade.

Muitas outras decisões curriculares e de planejamento da atividade docente poderiam ter sido discutidas neste texto, mas nossa intenção não foi fazer uma lista de orientações para a condução do ensino e apontar práticas “corretas” ou “incorretas”. Apesar de termos destacado nossa posição teórico-metodológica sobre o ensino, não consideramos que a adesão irrefletida dos professores a práticas ou teorias seja produtiva, mesmo quando isso ocorre em relação à teoria que defendemos. Gostaríamos que, do exercício de análise empreendido, ficasse evidente a unidade da teoria e da prática na ação docente. À atividade de ensino são imprescindíveis os conhecimentos teóricos, mesmo quando parece tratar-se de uma dimensão eminentemente técnica da atividade profissional. Portanto, as escolhas quanto aos conteúdos e metodologias de ensino devem ser mediadas por um conhecimento teórico que ajude a esclarecer a perspectiva de formação que caminha *pari passu* com a prática pedagógica derivada dessas escolhas.

Ao utilizar o termo *escolhas* não o fazemos no sentido de que o professor é totalmente autônomo em relação aos caminhos de sua prática, mas, como afirma Vásquez (1980, p. 46), “a actividade prática desenvolvida por um indivíduo, é [...] a um tempo subjectiva e objectiva, dependente e independente da sua consciência, ideal e material, e tudo isto, em unidade indissolúvel”. Consideramos que o domínio teórico do processo educativo é a grande diferença entre a atividade docente alienada e a atividade consciente. No entanto, temos clareza de que estamos nos referindo a um espaço de possibilidades de ação consciente em meio a condições objetivas pouco favoráveis a essa condição de desenvolvimento profissional.

Cabe-nos lutar por esse espaço, colocando-nos em firme oposição ao crescente movimento de crítica ao caráter teórico dos cursos de formação de professores e de defesa de uma formação essencialmente instrumental aos professores da educação básica. Sem dúvida, é possível formar professores sem domínio conceitual sobre sua prática; resta, porém, saber a quem serve uma atividade profissional com essa qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007.
- BOGOYAVLENSKY, N., MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, Alexis N., VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia e Pedagogia I**. Lisboa: Estampa, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAVIDOV, Vasilii Vasilievitch. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- DAVIDOV, Vasilii Vasilievitch. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progreso, 1988.
- DAVIDOV, Vasilii Vasilievitch; MARKOVA, Aelita Kapitonovna. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: DAVIDOV, Vasilii Vasilievitch; SHUARE, Martha (Orgs.). **La psicología evolutiva en la URSS**. Moscow: Progreso, 1987.
- LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica da teoria liberal da educação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- RUBTSOV, Vitaly. A Atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: **Após Vygotsky e Piaget: Perspectivas Social e Construtivista Escolas Russa e Ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 129– 137.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 2004.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. ; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano**: Qual a unidade?. Comunicações (Piracicaba), v. ano 13, p. 150-158, 2006.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. A Filosofia da Práxis Unidade da Teoria e da Prática. In: **Práxis: A categoria materialista de prática social**. Vol. II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



OPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Graziela Lucchesi Rosa da Silva - UFPR¹

Nadia Mara Eidt - UNESP²

Introdução

O desenvolvimento e a aprendizagem tem sido objeto de estudo e análise em diversas abordagens da Psicologia. A compreensão dos mecanismos que engendram mudanças, por exemplo, na cognição, no psiquismo, na personalidade e na afetividade no decorrer do desenvolvimento do indivíduo constitui um dos grandes desafios à ciência psicológica. Busca-se, por assim dizer, a chave para o quebra-cabeça: como o ser humano evolui do estado dominado por impulsos orgânicos para a condição humana? Nesse processo, qual a relação entre indivíduo e sociedade, orgânico e mental, biológico e social?

A partir dos fundamentos filosóficos de cada teoria as mudanças acima mencionadas recebem diferentes interpretações. Do conjunto das teorizações a respeito desta temática, podem-se apontar duas tendências principais: 1) aquela que pressupõe que o desenvolvimento promove aprendizagem; 2) aquela que defende que a aprendizagem movimenta o desenvolvimento (KLEIN, 2007).

Amplamente divulgadas entre professores e em documentos oficiais que tratam a educação escolar, na primeira tendência, destacam-se as obras do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que tem como objeto central de análise o desenvolvimento da inteligência na criança. O estudo do modelo biológico de trocas entre o organismo e o ambiente – fruto de suas pesquisas sobre moluscos –

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná – área de Psicologia e Educação. Participa dos Grupos de Pesquisa – CNPq “Psicologia Histórico-Cultural e Educação” e “Educação e Marxismo – NUPE-MARX/UFPR”. Endereço eletrônico: grazielaluc@hotmail.com

2 Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professora Assistente Doutor do Departamento de Psicologia da UNESP de Bauru. Participa do Grupo de Pesquisa – CNPq “Psicologia Histórico-Cultural e Educação”. Endereço eletrônico: nadiaeidt@fc.unesp.br

determinou sua perspectiva teórica. A observação da forma pela qual estes organismos adaptam-se ao ambiente, ao mesmo tempo em que o assimilam de acordo com sua estrutura, levou Piaget a estender este mesmo modelo para o desenvolvimento cognitivo (AZENHA, 1993). Nesta senda, ao explicar o desenvolvimento da inteligência e da afetividade, do período sensório-motor ao operatório-formal, Piaget define que há uma socialização gradual do desenvolvimento, sendo que, a princípio, prevalecem os fatores egocêntricos e individuais e por meio das equilibrações sucessivas e interações com o meio a criança se socializa.

Já na segunda tendência, o autor soviético Lev Seminovitch Vigotski³ (1896-1934), fundador da Psicologia Histórico-Cultural, juntamente com seus colaboradores, Alexei N. Leontiev (1904-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977), se esforçaram para formular, no contexto pós-revolucionário soviético, um novo tipo de psicologia que compreendesse o homem a partir daquilo que ele produz e do modo como se reproduz. Fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico-dialético discutiram algo inovador na psicologia: a essência humana e a sua relação com as condições materiais de vida, com a realidade humana. Em outras palavras, os autores soviéticos compreendiam como aspecto mais importante do desenvolvimento da criança o processo de apropriação⁴ da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 67), “o movimento real do processo de desenvolvimento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual”.

Assim, o Construtivismo e a Psicologia Histórico-Cultural apresentam concepções opostas no que refere ao curso do desenvolvimento humano. Conquanto ambas as abordagens considerem as fases de desenvolvimento dos sujeitos, cada uma delas apresenta distintas concepções educacionais em função das causas que determinam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento: para o Construtivismo, o desenvolvimento é condição necessária à aprendizagem, enquanto que para a Psicologia histórico-cultural, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, impulsionando-o.

As oposições entre ambas as teorias destacadas acima decorrem do fato de que os fundamentos teórico-metodológicos que dão base a concepção da formação humana em cada uma das abordagens são diametralmente opostos e, com isso, o trabalho educativo recebe diferente papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

3 Optamos por esta forma de representação do sobrenome do autor por ser a mais recente no Brasil e ser a forma utilizada na tradução literal da obra russa que chegou ao Brasil no ano de 2001 (*A construção do pensamento e da linguagem*), pela editora Martins Fontes; mas podemos encontrar seu sobrenome grafado como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, entre outras variações, conforme a tradução. Nas citações e referências, no presente texto, foi mantida a grafia utilizada no original.

4 De acordo com Leontiev (1978), a apropriação pode ser entendida como um processo que tem como objetivo a reprodução, pelo indivíduo, das características, faculdades e modos de comportamento formados historicamente. Em outra passagem, Leontiev (1978) define o processo de apropriação como “o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (p. 271). Deste modo, os homens precisam reproduzir, por meio da sua atividade, a função social dos objetos, dos usos e costumes e da linguagem criados ao longo da história humana, para que deles possam se apropriar.

É importante ressaltar que corroboramos com Duarte (1999, 2001a, 2001b); Facci (2004), Martins (2006) sobre a indevida aproximação que muitos estudiosos brasileiros fazem entre as obras vigotskiana e piagetiana, descontextualizando histórica e socialmente as produções de Vigotski e descaracterizando a Psicologia Histórico-Cultural do método materialista histórico-dialético.

Convém lembrar, conforme explicita Martins (2006), que excetuando o ano do nascimento (1896) e o empenho em compreender a gênese dos processos psicológicos e suas implicações nas práticas pedagógicas, não existem outras semelhanças que aproximem Vigotski e Piaget. Buscar semelhanças para além destas, é desconsiderar a história, o contexto sociocultural e político que viveu; é negar a devida atenção às produções tanto de Vigotski quanto de Piaget (MARTINS, 2006).

Diante destas considerações o objetivo deste trabalho é discutir as diferenças teórico-metodológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo Piagetiano⁵. Para tal contraposição, é preciso, primeiramente, explicitar os fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural, a partir do método materialista histórico-dialético, acerca da formação e desenvolvimento humanos e contrapô-los a concepção teórico-metodológica do construtivismo piagetiano. A partir de tal discussão, será analisado o antagonismo entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo acerca da concepção do papel da escola e do trabalho educativo no desenvolvimento e aprendizagem daqueles que ensinam e que aprendem.

Fundamentos teórico-metodológicos que distanciam a Psicologia Histórico-Cultural do Construtivismo Piagetiano

Publicações de Vigotski têm sido objeto de estudo no Brasil nas últimas décadas e têm ganhado cada vez mais espaço na Psicologia e na Educação (MARTINS, 2006). Contudo, Duarte (2001a, 2001b, 2005) denuncia que indevidas apropriações da teoria vigotskiana são recorrentes no cenário atual, de modo a torná-las próximas as ideias neoliberais e pós-modernas, características do processo de reprodução do capital no último terço do século XX. Como resultado, é corriqueiro o desvinculamento da obra vigotskiana do método materialista histórico dialético e do contexto socialista da URSS. Esse esforço, segundo Duarte (2001a), é realizado de diferentes maneiras que, embora distintas, não são excludentes: pela substituição das obras de Vigotski por produções elaboradas por intérpretes e por traduções resumidas e censuradas de parte suas publicações⁶; pela defesa de dissidência entre Leontiev

5 De acordo com Facci (2004), Piaget é considerado o pai do construtivismo, termo que nem sempre esteve presente em sua obra, já que começou a empregá-lo nos últimos vinte anos da sua produção escrita. Salienta, ainda, que a exploração dos múltiplos aspectos da ciência por esta abordagem pode explicar a diversidade de interpretações dadas pelos estudiosos da obra piagetiana ao termo construtivismo. Com isso, há várias teorias que foram sendo agregadas ao construtivismo e não se pode dizer que exista um significado unívoco do termo. Contudo, da mesma forma que Facci (2004), neste trabalho, o termo construtivismo será usado em referência à teoria de Piaget e de seus continuadores.

6 Duarte (2001a) e Tuleski (2002) explicam que os livros *Pensamento e Linguagem* e *A Formação social da mente*, publicados, no Brasil, em 1984, 1987, respectivamente, não são traduções literais do original em russo, mas sim um “resumo” de suas ideias principais ou uma “coletânea” organizada por tradutores e editores americanos. Os organizadores explicam que a simplificação teve o objetivo de tornar mais claro o estilo de Vigotski e que, embora a tradução compacta possa ser encarada como uma versão sim-

e Vigotski; e, por fim, pelo ecletismo por meio da qual se busca aproximações entre a Psicologia Histórico-Cultural e as teorias do “aprender a aprender”⁷, em especial com a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget.

Como consequência, muitos estudiosos de Vigotski não evidenciam que sua produção situava-se na defesa da construção de uma nova sociedade, qual seja, a socialista; e, portanto, de um novo homem a partir das condições reais existentes na URSS, após a Revolução de Outubro, ocorrida no ano de 1917 (BARROCO, 2007).

Na conjuntura pós-revolucionária se institui um grande movimento de mudanças, em relação ao qual nenhuma ciência pôde-se isentar posto que se entendia que os avanços científicos poderiam auxiliar no enfrentamento dos problemas políticos e econômicos da época (SHUARE, 1990). No contexto destas grandes reformulações buscava-se a formulação de uma Psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético para o estudo da atividade consciente do homem com base nas condições sociais de vida historicamente formadas (LURIA, 1991). Esta concepção era necessária em uma época em que a luta pela educação do novo homem, dentre outros elementos, caracterizava-se pela defesa da formação de um homem letrado e com consciência crítica (SILVA, 2007).

Aos pensadores soviéticos era clara essa empreitada, sendo que muitos deles envolveram-se com ela de modo direto, desenvolvendo seus estudos. Este foi o caso de Vigotski e demais autores desta concepção teórica, que estavam empenhados com a formação da consciência do novo homem que pudesse ser partícipe das riquezas da cultura humana (SILVA, 2007). Para alcançar esta meta, Vigotski reconhecia que o homem desenvolve-se passando por crises e saltos qualitativos e apontava como e quanto às mediações com outros homens e com suas produções promove a humanização.

Humanização, para a Psicologia Histórico-Cultural, não se refere à mera explicitação do conteúdo e da forma das etapas de desenvolvimento – algo tão destacado pela psicologia em geral. Na visão dos autores soviéticos (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 2000; VYGOTSKI e LURIA, 1996) são mediadas pelas relações objetivas de vida, não se limitando a seguirem uma sequência natural ou escala universal. Para tanto, afirmavam a necessidade de superação da concepção de homem enraizada na análise das particularidades e das características intrínsecas e subjetivas. A orientação proposta, ao contrário, partia do pressuposto “[...] de que o homem é um ser de natureza social, que tudo que há de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Remetendo-se aos fundamentos do materialismo histórico dialético, os autores soviéticos afirmam que a criação do gênero humano e a constituição do psiquismo humano assentam no trabalho.

plificada do original a condensação aumentou a clareza e legibilidade do texto (TULESKI, 2002). Vale lembrar, como apontam Duarte (2001a) e Tuleski (2002), que os cortes realizados atingiram principalmente as reflexões marxistas de Vigotski, como se elas tivessem importância secundária para a compreensão de seus conceitos.

7 Termo “guarda-chuva”, cunhado por Duarte (2001a), que reúne os traços essenciais de diferentes correntes pedagógicas, entre elas, a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e os estudos na linha do Professor Reflexivo (EIDT, 2009).

Parafrazeando Engels, Vigotski e Luria (1996, p. 88) afirmam que o trabalho “é a primeira condição fundamental de toda a vida humana; e o é em tal grau que, em certo sentido, devemos dizer: o trabalho criou o próprio homem”.

Esta perspectiva teórica enfatiza que o conteúdo da essência e do psiquismo humanos reside no trabalho, ou seja, a existência do homem não é dada pela natureza, mas é criada e produzida pelo próprio homem. Diferentemente dos outros animais que se adaptam à natureza, o homem, para sobreviver, precisa transformá-la e dominá-la. (ENGELS, s/d; MARX, 1989; MARX, 1998; VYGOTSKI, LURIA, 1996).

Por meio do trabalho, os homens criam instrumentos materiais e psicológicos e que modificam a sua constituição biológica e psíquica. A criação e uso das ferramentas potencializam a ação de seu corpo e suas forças naturais bem como a criação de novas forças ou propriedades que não possuía naturalmente, mas que foram produzidas em virtude das novas funções e recursos criados pelo homem. Leontiev (1978, p.283) salienta que “[...] Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte”.

Consoante a criação dos instrumentos, a linguagem também é condição para a formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem (LURIA, 1991). Conforme salienta Engels (s/d), em certa altura do desenvolvimento da produção da vida, os homens necessitaram dizer alguma coisa aos outros. O surgimento da linguagem imprimiu, ao menos, três mudanças essenciais na vida do homem: 1) ao designar os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinadas, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória, resultando que o homem pode lidar com os objetos e situações inclusive quando estão ausentes. A linguagem, portanto, duplica o mundo perceptível, conserva a informação recebida e cria um mundo de imagens interiores; 2) as palavras não apenas indicam determinadas coisas, mas, também, abstraem as propriedades essenciais destas, assegurando o processo de abstração e generalização; 3) a linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação que se formou na história social da humanidade (LURIA, 1991). Nas palavras de Luria (1991, p. 81), “[...] com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido nos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência”.

Com efeito, evidencia-se que o trabalho engendra a constituição da consciência humana e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas – tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras. Leontiev (1978, p. 70) afirma que “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido”.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, filogeneticamente engendradas pela utilização de instrumentos e da linguagem durante o processo de trabalho humano, operou o salto qualitativo da espécie humana para o gênero humano, do biológico ao cultural, em relação às outras espécies animais (TULESKI, 2007). Para o indivíduo tornar-se humano, ser genérico, precisa se inserir

na história, precisa se apropriar dos resultados das produções humanas e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”, de acordo com a metáfora marxiana (BARROCO, 2007).

Neste sentido, Vigotski e Luria (1996) enfatizam que as funções psicológicas superiores têm origem social e passam a existir no indivíduo perante a relação mediada com as criações elaboradas ao longo da história da humanidade que levam, por sua vez, ao reequipamento cultural destas funções. Os autores afirmam que no processo de desenvolvimento, a criança conta inicialmente com aquilo que a natureza lhe equipou, mas em contato com a realidade externa e social, esta lhe propicia que se torne *reequipada*. Leontiev (1967) assevera que

Todas as criações do homem, a partir do primeiro instrumento manual até as técnicas mais modernas, desde a palavra mais primitiva, até as línguas vivas contemporâneas altamente desenvolvidas, levam a marca do trabalho do conjunto de seres concretos, de sua atividade material e espiritual, que adquire condição de objeto em seu produto; o que implica que o que se manifesta na atividade do homem, isto é, na natureza essencial deste, suas aptidões, fica encarnado em seu produto (Marx disse: aparece na forma de natureza latente). Por outro lado, cada ser humano isolado que se desenvolve em sociedade se encontra com um mundo transformado e criado pela atividade de gerações precedentes, com um mundo que encarna os progressos do desenvolvimento histórico das aptidões humanas (LEONTIEV, 1967, p. 57-58).

Em consonância ao método materialista histórico-dialético, os postulados da Psicologia Histórico-Cultural reafirmam que o meio natural de existência, no homem, cede lugar a um meio transformado por ele, humanizado, produto da atividade humana que o precedeu. Com isso, as criações humanas que o envolvem desde o seu nascimento, são suportes materiais objetivos, objetivações da experiência, das faculdades e necessidades de gerações anteriores e devem ser apropriados durante o seu desenvolvimento por meio da aprendizagem (TULESKI, 2007).

A partir destes fundamentos, os teóricos desta abordagem afirmam que o desenvolvimento humano não decorre da interação do indivíduo com o meio mais próximo, mas é uma metamorfose cultural oriunda do “[...] processo de apropriação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73).

Este caráter histórico-social da aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento humano, consoante à Psicologia Histórico-Cultural, não é compartilhado pelo Construtivismo piagetiano. Isso porque esta abordagem centra-se no caráter biológico e universal dos processos de desenvolvimento humano. Entender a concepção preconizada por Piaget acerca do desenvolvimento e aprendizagem demanda explicitação, mesmo que sucinta, da forma como a inteligência, enquanto processo de conhecimento, é construída; já que o interesse desse pesquisador suíço era compreender como o indivíduo passa de um estágio de menor conhecimento para um maior conhecimento.

Em linhas gerais, as produções piagetianas compreendem a inteligência como uma característica comum a homens e aos demais seres vivos, já que ela se destina a garantir a adaptação dos organismos ao meio, condição necessária para assegurar sua sobrevivência:

A construção do conhecimento ocorre por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, engendrando esquemas⁸ que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental. A cada nível de desenvolvimento, portanto, formas de agir e pensar cada vez mais complexas e elaboradas vão sendo construídas na interação com o ambiente (WADSWORTH, 1997). Assim, o sujeito constrói seu conhecimento à medida que se adapta à realidade por meio de suas ações, sendo que a interação entre o sujeito e o objeto resulta de um processo de assimilação e acomodação. Por assimilação entende-se o processo cognitivo pelo qual o indivíduo integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas já existentes. Há uma tentativa de adaptar esses novos eventos ou estímulos nos esquemas ou estruturas que ele possui naquele momento. De acordo com Piaget (2000, p. 23), o termo assimilação refere-se à

[...] integração em estruturas prévias, que podem ou não permanecer inalteráveis ou que são mais ou menos modificadas por essa mesma integração, mas sem descontinuidade quanto ao estado precedente; quer dizer, sem serem destruídas e se acomodarem simplesmente à situação.

Acomodação significa reajustar as estruturas em função das resistências que o objeto oferece à sua assimilação. A assimilação e a acomodação são processos concomitantes, não ocorrendo um sem o outro, sendo a adaptação o processo de equilíbrio das assimilações e acomodações. Neste sentido, o sujeito sempre tenta assimilar o objeto de conhecimento aos esquemas ou estruturas dos quais dispõe. Quando o objeto oferece uma resistência a essa assimilação ocorre a necessidade da acomodação. Segundo Piaget:

[...] na sua maior parte, os esquemas, em vez de corresponderem a uma montagem hereditária acabada, constroem-se pouco a pouco e dão mesmo lugar a diferenciações, por acomodação às situações modificadas, ou por combinações (assimilações recíprocas, com ou sem assimilações novas), múltiplas e variadas (PIAGET, 2000, p. 27).

O desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico, pois, como este, direciona-se ao equilíbrio. Piaget (1989) afirma que o desenvolvimento se dá por meio de um processo de equilíbrio progressiva:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos – também a vida mental pode ser concebida

8 Os esquemas são inferências, não tendo correlatos físicos observáveis. Piaget explica que “Chamamos esquemas de ações ao que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para a seguinte, ou seja, aquilo que há de comum entre às diversas repetições ou aplicações da mesma ação. Por exemplo, falamos de um ‘esquema de reunião’ para condutas como a de um bebê que amontoa coisas, de uma criança mais velha que reúne objetos procurando classificá-los e encontramos este esquema em inúmeras formas, mesmo em operações lógicas como a reunião de duas classes (os ‘pais’ mais ‘as mães’ = a todos os ‘pais’, etc. Outros esquemas de ação são muito menos gerais e não resultam em operações interiorizadas tão abstratas: por exemplo, balançar um objeto suspenso, empurrar um carrinho, visar um objeto, etc” (PIAGET, 2000, p. 26).

como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. **O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior** (PIAGET, 1989, p. 11 – grifos nossos).

O desenvolvimento mental, na obra piagetiana, é concebido em sua organização progressiva, como uma adaptação mais precisa à realidade (FACCI, 2004). Tal adaptação ocorre em quatro estágios⁹ e em cada um surgem estruturas originais. Contudo, o essencial dessas estruturas permanece nos estágios ulteriores, como sub-estruturas, sob as quais se edificam novas estruturas.

É importante ressaltar que os estádios do desenvolvimento do pensamento se encontram em uma sequência universal e sequencial (PIAGET, 1983) e a tendência à construção de estruturas mais complexas no estágio subsequente do desenvolvimento possui uma base biológica. Vale frisar que há quatro grupos de fatores envolvidos no desenvolvimento: os fatores hereditários do desenvolvimento, referente ao crescimento orgânico e, principalmente, à maturação do sistema nervoso e dos sistemas endócrinos; a experiência física, a ação sobre os objetos; a interação e transmissão sociais, o fator educativo; e a equilibração, sendo este considerado o fator fundamental do desenvolvimento, enquanto os outros três fatores ocupam espaço secundário na epistemologia piagetiana (PIAGET e INHELDER, 1995).

Nesta perspectiva, não há como negar que Piaget se ocupa em compreender a relação entre o ritmo biológico e a influência da civilização no desenvolvimento da criança. Entretanto, afirma que o aspecto psicossocial está subordinado ao espontâneo e psicológico. Nas palavras do autor:

[...] podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psico-social, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e **depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei de psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que deve descobrir sozinha**; é isso essencialmente que leva tempo (PIAGET, 1983c, p. 211 – grifos nossos).

Piaget compreende, sob a influência do estruturalismo¹⁰, a inteligência como uma extensão do processo adaptativo do organismo ao meio. Nessa direção, o autor faz a seguinte analogia entre desenvolvimento biológico e psíquico:

9 Piaget (2000a, p. 36-37) afirma que é possível verificar a existência de três grandes períodos da inteligência operatória: “Um período sensório-motor (do nascimento a 1- ½ - 2 anos) no decurso do qual se organizam os esquemas sensório-motores, até aos atos da inteligência prática, por compreensão imediata (utilização de um pau, de um cordão, etc) e as subestruturas práticas das futuras noções (esquema do objeto permanente, “grupo” das deslocções espaciais, causalidade sensório-motora, etc). B) Um período que começa com o aparecimento da função semiótica (linguagem, símbolo, jogo, imagens) e com uma fase preparatória de representação pré-operatória (não-conservações, etc.) que conduz, desde os 7-8 anos, à constituição das operações ditas “concretas” porque ainda relativas à objetos (classificações, seriações, correspondências, número, etc). C) um período que se inicia aos 11-12 anos e que se caracteriza pelas operações proposicionais (implicações, etc) com a sua combinatória e suas transformações, segundo um grupo de quaternaridade, que une num só sistema as duas formas elementares de reversibilidade (inversão ou negação e reciprocidade)”.

10 De acordo com Klein (1996), diante da impossibilidade de observação direta em relação ao processo de conhecimento, Piaget

[...]o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio, que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (PIAGET, 1989, p. 12).

De forma geral, ao discutir a biogênese do conhecimento, Piaget se contrapõe tanto as concepções empíricas quanto inatistas e apresenta a posição construtivista¹¹. A partir da interação do indivíduo com o meio e sobre os objetos é construído o conhecimento, sendo que todo conhecimento requer uma parte fornecida pelo objeto – que possui propriedades físicas, sociais e culturais – e exerce uma pressão sobre o sujeito, colaborando para motivar-lhe internamente e criar seu envolvimento pessoal com o objeto, culminando no impulso para ação; e outra uma parte fornecida pelo sujeito, que se manifesta em atitudes de busca, pesquisa no objeto a ser conhecido (FACCI, 2004). Nas palavras de Piaget

[...] os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas de interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos (PIAGET, 1973, p. 40 apud FACCI, 2004, p. 97)

É necessário ressaltar, conforme aponta Klein (1996), que o sujeito, na perspectiva piagetiana, se apresenta como portador de uma infra-estrutura biológica, sobre a qual se elevam – solidárias no mesmo nível – a dimensão mental e social. Neste sentido, ao tratar da biogênese do conhecimento a análise de Piaget centra-se no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio, naturalizando a

recorre ao estruturalismo como solução científica. Nessa direção, o pesquisador genebrino procura construir, mediante dados observáveis, um modelo das estruturas mentais a partir do qual o processo de conhecimento se tornasse compreensível. A mesma autora (1996) esclarece que no século XVII a noção de estrutura encontra-se relacionada ao seu sentido original, qual seja, “construção”, “edifício”. O corpo humano era, então, comparado por Fontenelle a uma construção. Posteriormente, no século XIX, o termo estrutura é usado pelos pesquisadores das ciências humanas, cujo interesse centra-se na busca de generalizações feitas a partir das ciências da natureza. Por fim, o século XX marca o recrudescimento da abordagem estruturalista nas ciências sociais e, com isso, uma mudança conceitual, mediante as influências sofridas pela matemática e pela lógica. Nessa direção, por estrutura, entende-se a configuração de um “[...] sistema bem especificado de relações, ou de leis, que descrevem o funcionamento do fenômeno representado por um modelo” (BASTIDE, apud KLEIN, 1996, p. 74). É importante mencionar, conforme aponta Facci (2004), que os fundamentos filosóficos e epistemológicos, na teoria de Piaget, nem sempre são muito claros, já que, aparentemente, Piaget não tinha a preocupação de assumir esta ou aquela corrente filosófica. Mesmo que na maioria das vezes a postura filosófica do autor seja implícita em suas obras, é possível apreender a influência da teoria kantiana, da fenomenologia husserliana, do evolucionismo bergsoniano e do estruturalismo, sendo esta última corrente considerada a de maior influência sobre o teórico (FACCI, 2004).

- 11 Duarte (1999) demonstra que Piaget promove uma “conciliação” entre o empirismo e o inatismo, expressa na forma de uma “terceira via”, o que, em última instância, reitera o caráter biológico e naturalizante atribuído ao desenvolvimento humano. Ao invés de uma tentativa de “justaposição” ou de “conciliação” entre essas perspectivas, a Psicologia Histórico-Cultural propõe um novo encaminhamento epistemológico, cujas bases se encontram no materialismo histórico-dialético. Em outras palavras, os psicólogos soviéticos foram enfáticos em demonstrar a necessidade de superação tanto do inatismo como do empirismo, já que a psicologia elaborada a partir destas posições perde toda a possibilidade de abordar cientificamente as formas mais complexas, especificamente humanas, de atividade consciente - que é produto do desenvolvimento social e que diferencia o homem dos animais. Ao assim fazer, os fundadores da Escola de Vigotski inauguram a possibilidade de explicar a constituição histórico-cultural do psiquismo humano, na qual o homem, por meio de sua atividade, torna-se dialeticamente produto e produtor da sociedade e de si próprio.

relação indivíduo e sociedade. Isso porque, na obra piagetiana, a sociedade é entendida como sinônimo de coletividade e convivência entre indivíduos. A história é abstraída e, com ela, as relações de produção da vida material, negando, em última instância, o caráter histórico da realidade (KLEIN, 1996).

Nesta direção, Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 116) afirma que o objeto de estudo de Piaget centra-se no sujeito universal e entende o meio social como sinônimo de meio ambiente, na qual se dão as trocas simbólicas:

Piaget esteve sempre interessado única e exclusivamente naquilo que é comum a todos os seres humanos, **independentemente do lugar que e do tempo em que estejam, ou seja, interessado pela forma do conhecimento**. Não lhe interessavam, portanto, as diferenças e sim os **universais**. Mesmo quando fala do processo histórico, está se referindo ao sujeito universal e não aos sujeitos concretos do aqui e agora. No entanto, Piaget fala sempre da importância fundamental do meio que engloba necessariamente a sociedade, a cultura, logo, a classe social, a família, o ambiente de maneira geral (físico e social). Sem esse meio, sem as trocas simbólicas estabelecidas na vida social, as estruturas mentais, as estruturas operatórias conscientes não poderiam ser construídas, a função semiótica não poderia se exercer, a linguagem seria impossível, o conhecimento não existiria. Piaget trata **da importância do social enquanto meio ambiente**, enquanto nicho das trocas simbólicas, mas não se ocupa de como determinados particulares influenciam ou não as performances particulares dos indivíduos. Já dissemos, **Piaget estava interessado nos processos comuns a todos os seres humanos. Neste sentido, mostrou a relevância do social como fonte de solicitação do “indivíduo” que não é ninguém, mas todos** (grifos nossos).

Em síntese, a análise feita pela autora (1997) evidencia a existência de um “abstrato sujeito cognoscente” (KOSIK, 2002), engendrado pela interação de um meio ambiente imediato. Piaget refere-se à social como algo externo a esse desenvolvimento e a socialização refere-se, portanto, ao processo em que o que é natural ao indivíduo vai cedendo lugar ao que é imposto pela sociedade (FACCI, 2004).

Vigotski se contrapõe a concepção de desenvolvimento proposta por Piaget¹², pois defende que a gênese das formas mais abstratas de pensamento humano reside na vida social e objetiva dos seres humanos. Segundo Vigotski (2000)

[...] Piaget examina a própria socialização do pensamento da criança fora da prática, dissociada da realidade, como comunicação pura de almas que leva ao desenvolvimento do pensamento. O conhecimento da verdade e as formas lógicas através das quais se torna possível esse conhecimento não surgem no processo de assimilação da prática da realidade mas de uma adaptação de umas ideias a outras. A verdade é uma experiência socialmente organizada e, nesse ponto, Piaget parece repetir a tese de Bogdánov, pois os objetos da realidade não empurram o espírito da criança pelo caminho do desenvolvimento. Eles mesmos

12 Salientamos que, em consonância com Duarte (2001a), concordamos que as críticas feitas a Piaget por Vigotski, no início da década de 1930, são aplicáveis as formulações teóricas posteriores de Piaget, pois não houve uma cisão na concepção teórica do “jovem” e “maduro” Piaget. Em outras palavras, não ocorreram significativas mudanças ou alterações na base teórica piagetiana que desautorizassem a extensão da crítica radical feita por Vigotski ao autor suíço.

são criados pelo espírito. Entregues a si mesma, a criança chegaria ao desenvolvimento do delírio. A realidade nunca lhe ensinaria a lógica.

Pois bem, essa tentativa de deduzir o pensamento lógico da criança e seu desenvolvimento da comunicação pura entre consciência, em pleno divórcio com a realidade, sem nenhuma consideração da prática social da criança, voltada para o domínio da realidade, é o que constitui o ponto central de toda a teoria de Piaget (VIGOTSKI, 2000, p. 89)

Critica, portanto, a primazia do indivíduo, relegando o social a interações entre os indivíduos ou entre indivíduos e objetos, estas entendidas como relações sociais mais imediatas, sem qualquer menção ao social enquanto determinação do desenvolvimento, através das relações sociais materiais (MARTINS, 2006). Nas palavras de Vigotski (2000), na teoria piagetiana

[...] O biológico é concebido como primário, fundante, que está contido na própria criança e forma a substância psicológica. O social age através da coação como uma força exterior, estranha à criança, que reprime os modos de pensamento próprios da criança e correspondentes à sua natureza interior, substituindo-os por esquemas de pensamento a ela estranhos e impostos de fora (VIGOTSKI, 2000, p. 79).

Enfatizamos, em consonância com Duarte (2001a), que Vigotski não afirmou a inexistência do aspecto social em Piaget, contudo, não concordou com a concepção defendida pelo teórico. Enquanto que para Piaget o desenvolvimento humano orienta-se para a socialização do indivíduo, para a sua capacidade cada vez maior de se relacionar e atuar socialmente, para Vigotski o desenvolvimento humano se orienta do social para o individual, está enraizado nas condições materiais e é alavancado pelas apropriações das aquisições do patrimônio humano-genérico, produtos da ação humana.

Com o exposto procuramos evidenciar a oposição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Construtivismo piagetiano. A partir desta discussão, procuramos no próximo item explicitar como tal oposição reverbera na prática pedagógica.

Contraposição das proposições da Psicologia Histórico-Cultural ao Construtivismo: implicações pedagógicas

Levando em consideração os conteúdos discutidos no item anterior, delinea-se que as concepções acerca do desenvolvimento humano propostas por Vigotski e Piaget resultam em propostas educacionais diametralmente opostas em função dos fundamentos que as sustentam.

Vygotski (2000) é contundente ao afirmar que a aprendizagem, por meio do processo educativo, é fulcral para que se desenvolvam nos indivíduos as características humanas formadas historicamente. Nesse sentido, Vygotski (1997) salienta que as origens das formas superiores de comportamento devem ser encontradas nas relações sociais e educacionais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Nesta senda, o autor destaca a importância da educação, de modo geral, e da educação formal, em específico, para a promoção do desenvolvimento qualitativo das potencialidades humanas.

Para esta abordagem, o processo educacional formal propicia o enriquecimento da atividade criativa e a elaboração das funções psicológicas superiores, especificamente humanas. De acordo com Vigotski (1998), a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento e, para tanto, é imprescindível que os professores¹³ auxiliem os alunos a desenvolverem o que por si mesmos não podem fazer, intervindo em sua zona de desenvolvimento próximo, por meio da transmissão-apropriação dos conhecimentos científicos.

É importante ressaltar que os autores que integram a Psicologia Histórico-Cultural não compartilham da concepção de que o conhecimento é construído na e pela experiência espontânea e imediata dos alunos, mas faz-se necessário que as condições de educação e de vida possibilitem às novas gerações a transmissão-apropriação da cultura historicamente produzida pelos homens.

Quando a criança pergunta à mãe: “O que é isso?” e a mãe responde: “É um motor” e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações. Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar mediante uma interação direta do ambiente (LURIA e YUDOVICH, 2005, p. 79-80).

É esse tipo de conhecimento – científico – que possibilita, segundo Vigotski (2000), graus de generalização mais complexos e formas psicológicas sofisticadas de interagir com o mundo e de intervir na realidade por meio de análises, sínteses e generalizações. Contudo, não pressupõe a negação de outras formas de conhecimento que ocorrem espontaneamente na prática cotidiana. Ao contrário. Esses conhecimentos provenientes do cotidiano são a base sobre a qual o ensino será desenvolvido, cabendo ao professor a articulação entre ambas as formas de conhecimentos “[...] seja para aprimorar ou ainda superar as concepções espontâneas resultantes das experiências cotidianas” (KLEIN, 2003, p. 24).

O ensino escolar, logo, deve ser orientado para novas conquistas intelectuais pelos alunos, não se restringindo ao que o aluno já sabe bem como não indo além daquilo que é incapaz de fazer sem auxílio. Vale lembrar que é peculiar à atividade docente o acesso do aluno a novas conquistas intelectuais que possibilitam, por sua vez, o maior controle das funções psicológicas superiores.

Nitidamente distinta é a concepção apresentada por Piaget acerca do papel da escola e do professor para o desenvolvimento cognitivo. Piaget (1977) chama atenção para dois componentes fundamentais da educação científica, sendo que a primeira consiste na possibilidade de os alunos desenvolverem uma “atividade autêntica”, de forma que “[...] sejam chamados a reconstruir e em parte reinventar as verdades que é preciso assimilar e, sobretudo uma prática individual do espírito experimental e dos métodos que o mesmo comporta” (p. 27-28). Tal pressuposto é coerente com a ideia de que o indivíduo constrói seu

13 Professor é entendido, aqui, “como todo sujeito que, por já dominar um conteúdo prático-teórico, atua como mediador entre esse conhecimento e o outro sujeito” (KLEIN, 2007, p. 10). Além disso, destacamos, com base em Klein (2007, p. 10) que a relação de ensino-aprendizagem se estabelece na relação entre dois sujeitos: professor e aluno. “Ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico cabe o papel de mediador, ou seja, de desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos. A estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação”.

conhecimento na e pela sua atividade prática. Piaget (1977) é enfático em afirmar que a experiência não deve ser realizada pelo professor, mas sim pelos alunos, e sem a apresentação de um esquema prévio.

Piaget (1977) evidencia que as aprendizagens realizadas pelo indivíduo são qualitativamente superiores àquelas em que há a interferência do professor. O importante é desenvolver um método – o aprender a aprender – que se mostre útil na vida do indivíduo e não se apropriar do conteúdo historicamente acumulado:

Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais; isso possibilitará sobretudo a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quanto mais não seja, ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou subverter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas próprias noções (PIAGET, 1977, p. 62 – grifos nossos).

Nesta direção, Piaget (1983, p. 225) afirma que: “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas antes de tudo, é aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (grifos nossos). Diante do exposto, qual é, então, o papel do professor no construtivismo?

[...] é evidente que o educador continua indispensável, a título de *animador*, para criar as situações, e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 1977, p. 18 – grifos nossos).

O papel de “animador” atribuído ao professor é bastante coerente com o objetivo da educação intelectual proposta pelo biólogo genebrino, que consiste não em “[...] repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro” (PIAGET, 1977, p. 69 – grifos nossos), no qual o professor não passa de um organizador do ambiente e um facilitador na proposição de desafios. Portanto, caberia ao aluno aprender as verdades que não devem ser entendidas como uma cópia ou uma reprodução do real, mas uma construção da realidade pela criança, processo realizado pelo próprio aluno.

Estes postulados se contrapõem em forma e conteúdo daqueles concebidos pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural, já que nesta abordagem compreende-se que a apropriação dos conhecimentos científico, filosófico e artístico não se dá de forma espontânea e direta, tampouco o papel do professor se restringe ao de um “animador”; ao contrário, o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento científico, e esta relação é privilegiada para engendrar mudanças substanciais no psiquismo dos alunos. É justamente a apropriação dos conhecimentos supracitados, por intermédio do professor, que contribui para a constituição daquilo que é o fim mais almejado do ensino: tornar o aluno alguém capaz de criar novas práticas e novas teorizações sobre o real (KLEIN, 2007).

Vigotski chama a atenção para o fato de que as ações desenvolvidas junto à criança e as atividades que ela realiza devem ser provocadoras à passagem para um nível cultural de desenvolvimento, caracterizado pela apropriação daquilo que de mais elaborado a sociedade já construiu ao longo do seu desenvolvimento histórico. Para tanto, ações pedagógicas que se respaldam no interesse e na espontaneidade dos alunos ou, ainda, em práticas fragmentadas que primam pela negação do conhecimento, pouco contribuem para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e para a mudanças que provoquem nos alunos ações com conteúdo e forma mais elaboradas do que aquelas que já possuem. Em outras palavras, ao esvaziar a relação ensino-aprendizagem nega-se a apropriação de conteúdos já elaborados, abandonando o acervo científico e privilegiando discussões não raro limitadas ao senso comum (KLEIN, 2007).

Sendo assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, a escolarização tem papel importante para que as potencialidades da criança superem o lugar em que se encontram, mobilizando, assim, a reestruturação psíquica, o aprimoramento dos atos conscientes e planejados. Isso porque, há uma complexidade das funções que superam qualitativamente àquelas que a criança poderia construir de forma autônoma ou mediante experiência individual, provocando novas relações com a realidade.

A educação escolar, portanto, constitui um espaço privilegiado quando é efetivado pelo(s) docente(s), de forma direta e intencional, o desenvolvimento do aluno através da superação de necessidades elementares e biológicas e a constituição de novos interesses e necessidades produzidas pela cultura. Para tanto, as mediações ali produzidas e sistematizadas devem buscar, além de estratégias eficazes para a transmissão do conhecimento científico, conteúdos significativos que garantam a qualidade do ensino.

Considerações finais

Pretendemos demarcar, por meio da explicitação de alguns dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e do Construtivismo, a impossibilidade de aproximações entre ambas as produções teóricas. Isso porque enquanto a primeira teoria, comprometida com a superação do modo de produção capitalista, postula, sob os fundamentos do método materialista histórico-dialético, a natureza social do homem e o desenvolvimento das faculdades especificamente humanas e historicamente formadas na e pela atividade vital humana, o trabalho; a segunda evidencia a defesa de pressupostos estruturalistas e centra-se na defesa do caráter biológico da constituição do homem, à semelhança do que ocorre com os demais animais, culminado em uma perspectiva adaptacionista, que, em última instância, se coloca a serviço justamente da legitimação e do revigoramento dessa sociedade. A teoria piagetiana

[...] mantém entre o homem e a natureza uma relação de continuidade que foi definitivamente rompida, como condição mesma de emergência da humanidade. Embora a história dos homens e a história da natureza se condicionem reciprocamente, a relação do homem com a natureza não é de continuidade, mas de ruptura. Isto é, ele não se humaniza segundo a lógica ou as leis naturais, mas exatamente na medida em que não mais se submete aos seus desígnios, antes impondo a ela a sua dominação (KLEIN, 2005, p. 74).

Assim, como bem pontua Duarte (2004b), aproximações entre os autores da Escola de Vigotski e outras abordagens cujos fundamentos teórico-metodológicos são opostos terminam por comprometer a compreensão do leitor acerca do que estes psicólogos propunham, tanto no sentido psicológico e pedagógico propriamente dito, esvaziando as possibilidades de contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para os estudos e intervenções nas áreas da Educação e da Psicologia da Educação; bem como em um sentido mais amplo, afastando tais produções dos pressupostos que visam a superação da sociedade capitalista e aproximando-as de ideologias que legitimam esse modo de produção.

Diante disso, destaca-se a necessidade de maiores estudos que primem por resgatar os fundamentos filosóficos que dão base aos conceitos de cada autor e, com isso, compreender os pressupostos teóricos elaborados pelos autores, como por exemplo, desenvolvimento da linguagem e pensamento, formação dos conceitos, etapas de desenvolvimento e suas implicações ao processo pedagógico. A apreensão das divergências teórico-metodológicas entre estas abordagens possibilita a revisão das práticas e intervenções nos contextos educacionais, a reflexão de conceitos de educação, de escola, de aprendizagem e desenvolvimento, dentre outros. Entende-se que somente assim será possível sair do “pântano teórico”, ou seja, esclarecer as imprecisões e confusões teóricas na Psicologia e Educação na atualidade.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, M. G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. Rio de Janeiro: Ática, 1993.
- BARROCO, S. S. M. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 414 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 1999.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 35-40, 2001a.
- DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001b.
- DUARTE, N. **A Teoria da Atividade e a Educação na Sociedade Contemporânea**. Projeto de Pesquisa encaminhado ao CNPq em 2004 para solicitação de bolsa de produtividade em pesquisa. 2004.
- DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: Lombardi, J. C. e Saviani, D. (Orgs). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP, Autores Associados, 2005, p. 203-222.
- EIDT, N. M. **A Educação Escolar e a Relação entre o Desenvolvimento do Pensamento e a Apropriação da Cultura**: A Psicologia de A. N. Leontiev como Referência Nuclear de Análise. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. IN: **Karl Marx, Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. V. 2. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, s/d. p. 269-280.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- KLEIN, L. R. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. 183f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização de jovens e adultos**: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.
- KLEIN, L. R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e de objeto. In: Duarte, N. **Sobre o construtivismo**. Autores Associados: Campinas, SP, 2005, p. 63-86.
- KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo**. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.
- LEONTIEV, A. N. Sobre la formación de las aptitudes. In: LEONTIEV, A. N. e OUTROS, (orgs.). **El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre la educación**. Argentina: Editorial Grijalbo, 1967. p.51-71.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1991. p.71-84.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. (Orgs). Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro. 2005, p. 77-94.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, S. T. F. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Stela Miller (Org). **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 1ª ed. Araraquara: J.M. Editora Ltda, 2006, p. 27-48.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, v. I e II. Trad. Reginaldo Sant'Anna, 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget, J. **Problemas de psicologia genética**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 211-225.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1989.

PIAGET, J. Posição do problema In: PIAGET, J **Biologia e Conhecimento**. Porto – Portugal: Rés, 2000, p. 19-60.

PIAGET, J e INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano de conhecimento In: FREITAG, B. (Org) **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez. 1997, p. 111-122.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, G. L. R. da. Psicologia Histórico-Cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: **III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, Salvador: UFBA, 2007.

TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2002.

TULESKI, S. C. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização**. 364 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.,

LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, Ed. USP, 1988 (p. 103-118)

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** fundamentos de defectologia. Tomo IV. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas:** problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.