

4. RES PUBLICA¹

Apesar de não podermos viver sem respostas...
Não existe nada mais fatal para o pensamento,
que o ensino das respostas certas.
As respostas nos permitem andar sobre a terra firme.
Mas, somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves
Citado na Proposta Pedagógica 1999 - CEOT

A educação nacional tem no sistema público de ensino uma das facetas mais problemáticas. Inúmeras são as notícias diárias que dão conta do estado em que está sendo praticado o ensino e a “aprendizagem” dos alunos; o sucateamento das estruturas físicas, a falta de material; o descompasso tecnológico e metodológico; o desrespeito ao profissional – educador; a alocação ineficiente de verbas e recursos, dentre outros traços característicos do trato com a “coisa pública” no Brasil, ainda assim, a educação formal permanece valorizada e desejada como um dos meios efetivos de inserção no mercado de trabalho e de mobilidade social.

A escola tem desempenhado seu papel mantendo em suas práticas uma separação entre o mundo externo e as ocorrências e vivências internas, descontextualizando o conhecimento que é tão somente transmitido, impossibilitando a (re)construção (re)significação do acervo que é disponibilizado ao público escolar.

Segundo Silva (1999) “é preciso compreender a escola como um espaço polissêmico, tomando em consideração os diferentes tempo/espço dos autores e do cenário pedagógico”, o que implica entender que a depender das diferenças entre os projetos culturais, haverá significações igualmente diferenciadas tanto das relações estabelecidas no interior da escola, quanto das formas de conhecer pelos diversos indivíduos nos diferentes segmentos educacionais.

1. Res Publica do latim, “ coisa do povo, coisa pública”, refere-se à escola pública pesquisada, cuja caracterização encontra-se em Anexos.

A escola, espaço tradicional de socialização, tem servido eficazmente ao treinamento e à domesticação, mantendo-se alheia aos reais interesses da população à qual serve, a emancipação que se pretendia cede lugar à adequação, notadamente quando o contingente atendido pertence à classe mais pauperizada e desprivilegiada social e economicamente, vendo-se assim, refletidas no interior das escolas as segregações a que estão submetidas no contexto social mais amplo.

O quadro descrito se materializa na descontinuidade das trajetórias escolares (evasões, repetências), no desrespeito ao patrimônio público e na assunção de outros espaços de socialização e aprendizagem (associações, grêmios, grupos associados à atividades religiosas etc) mais valorizados que o tradicional espaço escolar, por ele ser incapaz de estruturar vínculos sociais duradouros e significativos. Ademais, os laços estabelecidos entre os jovens e a escola mantêm-se muito mais pela pressão familiar e a obrigação imposta pela sociedade de aquisição do letramento, que pela livre escolha ou adesão à proposta escolar, o que entra como fator importante na geração da ineficiência a qual se assiste.

A realidade do aluno da escola pública é condicionada², limitando em muito os desejos, anseios e expectativas dos jovens. Na presente pesquisa, os alunos das classes de terceiro ano do curso médio, foram questionados quanto ao desejo na escolha da profissão na opção do vestibular e, as respostas mostraram um abortamento dos sonhos em razão da “realidade” vivida.

Eu queria mesmo era fazer medicina... mas já sei que não vai dar... vou fazer pra enfermagem, é mais fácil (risos). (Res Pub, A5)

Já sei que com o que aprendi aqui não vai dar pra passar no que eu queria, eu vou tentar recuperar quando estiver fazendo pré-vestibular (Res Pub, A6)

Na segunda unidade foi 75% de aprovados, então é sinal de que estão querendo alguma coisa, estão se esforçando, vai criar... eu não digo um presidente, que a gente não pode ter isso como exemplo aqui, mas uma pessoa que queira o que é seu. (Res Pub, A5)

² Segundo Dayrell (1994) o indivíduo ao nascer já pertence a uma sociedade de existência anterior à dele, que possui estruturas que lhe determinam um certo padrão de comportamento que irá lhe possibilitar ou não acesso a bens materiais, culturais e simbólicos que irão por fim, interferir diretamente na produção desse indivíduo como sujeito social.

Se, por um lado a contingência social impõe esses raciocínios, por outro, a própria escola age negando o reconhecimento desses sonhos ao deformar e negligenciar o poder instituinte desses atores - autores sociais, mantendo-os em estado de sujeição em relação aos ditames abjetos da política social que gesta os projetos pedagógicos oficiais.

Isso se manifesta por exemplo, na ausência de participação dos alunos nos processos deliberativos dentro da escola, que estão relacionados diretamente ao seu sucesso, como na elaboração da proposta das disciplinas (metodologia de ensino, tipo de avaliação, formas de participação estudantil, representação nos órgãos colegiados da escola etc). Uma professora do 3º ano, questionada quanto à liberdade de escolha dos conteúdos por professores e alunos diz:

Pelo fato deles não terem condições de muita escolha, o nível deixa muito a desejar, não pode pedir para o aluno dizer o que ele quer estudar ... Liberdade no meu caso, acho que não tem não, porque eles não têm condição ainda de optar, eles não sabem dizer o que querem (Res Pub., P. 1)

É nesse sentido que torna-se indiscutível a necessidade de perscrutar as propostas de formação dos indivíduos, especialmente no âmbito da escola pública, perguntando a que se destina o projeto que pretende a formação para a cidadania de jovens submetidos às condições de perda da autonomia e da negação da possibilidade de livre determinação, como a mencionada acima. Note-se que se trata de alunos no 3º ano do ensino médio, prestes a entrar (ou não) no mercado de trabalho ou a dar prosseguimento aos estudos ao entrar na universidade.

Entrar em contato com a realidade da escola pública, suas limitações, suas possibilidades, é indispensável. Um dos muitos meios é através da proposta pedagógica, do currículo (formal e real) posto na prática mas, é especialmente interessante fazê-lo através das histórias e vivências dos indivíduos que concretizam a escola e seus dilemas, admitindo uma postura de implicação em seus processos, como o meio legítimo de respeitar e discutir os saberes que são socialmente construídos e/ou legitimados na/pela escola.

4.1 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

A escola tem servido a diferentes propósitos ao longo da história das sociedades, seja reproduzindo os valores dominantes – possibilitando a reprodução das classes sociais -, seja facultando elementos para a emancipação dos indivíduos – estimulando os antagonismos que fazem germinar a consciência crítica, a busca de superação e a transformação social -, ou permitindo a convivência de ambas as tendências em seu interior, num processo dialético.

Fato é que, em que pesem as ações e estudos sobre as relações existentes e diariamente criadas nos seus corredores, a escola permanece com reações retardadas em relação às demandas sociais e pessoais dos indivíduos aos seus cuidados, especialmente daqueles pertencentes às camadas mais depauperadas da população, para as quais o acesso à “ilustração escolar” permanece sendo a única esperança de mobilidade social.

Isto se faz propositadamente, uma vez que o Estado pretende evitar que a educação esteja a serviço dessas classes, possibilitando a desmistificação da realidade e a consequente, contestação da ideologia que as submete.

A escola é um espaço privilegiado de socialização, de treinamento e por isso, também de domesticação, homogeneização e de reprodução. Conformam-se em seu meio as atitudes de professores, pais e dos alunos, marcadamente. A falta de autonomia e de respeito em todos os níveis é um dos elementos mais destacados, diz uma professora:

A escola tá perdendo hoje, que é a questão do lugar dela, qual é o lugar da escola, a gente diz assim, mas o aluno hoje em dia não respeita mais o professor, o aluno não respeita o próprio colega, o aluno não respeita mais a direção, então a escola tá perdendo seu papel (...) um exemplo simples: um projeto ele não pode ser desenvolvido porque a secretaria não permite que você saia de uma sala de aula pra você fazer uma pesquisa, senão os seus alunos vão ficar em falta, aí você vai levar corte, vai até descontar no seu salário, fica difícil de você fazer um trabalho legal, entendeu? (Res Pub. P.2)

Esta questão da autonomia é recorrente em muitos dos discursos dos professores, transparece também nas reticências e nos olhares trocados durante as reuniões de planejamento em que se pergunta porque não tomar esta ou aquela iniciativa. Percebe-se claramente, a questão da

subordinação a ordens superiores, a intromissão nociva das externalidades no andamento das atividades escolares. O estilo de causação ascendente torna-se novamente visível: alunos dependem de autorização do professor, que depende da coordenação, que depende da direção que é submissa à Secretaria que é limitada pelas políticas e políticas públicas.

Diante dessa realidade, fica ratificada a compreensão de currículo escolar, e da ação educativa, como “um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados”, composto por diferentes realidades : um currículo formal (planos e propostas); um currículo em ação (o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula) e, um currículo oculto (regras e normas não explicitadas que governam as relações travadas em sala de aula). (Moreira, 1997, passim)

A escola reflete com alta precisão as relações de segregação e desigualdade vivenciadas no cotidiano extra-escolar, tornou-se claro que, mesmo que as gerações de hoje tenham maiores condições de acesso ao ensino que seus pais³, as suas trajetórias são também obstaculizadas seja pela evasão, pela repetência ou ainda, pela impossibilidade de prosseguir nos estudos, especialmente pelas condições financeiras das famílias que impõem a ida para a escola pública e para o mercado de trabalho antes da conclusão dos estudos.

No entender de Sposito citada por Silva (1999), tanto por sua ausência quanto por ser incapaz de atender às aspirações que são projetadas sobre ela, “a escola tende a ocupar um espaço menor no âmbito da socialização dos jovens, sendo incapaz de estruturar relações sociais duradouras e significantes”(p. 166).

Esse quadro se configura porque a escola ao homogeneizar os alunos, consagra as desigualdades e as injustiças sociais, institui um saber instrumental, cujo emaranhado de informações transmitidas de tão desconexas e descontextualizadas, afastam dela esses jovens em formação, forçando a busca por outras fontes de saber, descobertas e vivenciadas especialmente na rua, muito mais receptiva à sua diversidade que a escola e a família. É preciso que a escola se volte para a realidade do homem que forma, atuando numa linha pedagógica mais antropológica, desatrelando-se da visão dualista que a norteou até aqui, abrigando dialeticamente em seu interior, a multiplicidade e a horizontalidade nas relações,

abrindo-se à diversidade e às necessidades contemporâneas: subsistência, libertação, comunicação e transformação.

Nesse sentido vale o alerta de uma professora que diz:

A escola deveria se moldar às necessidades da sua clientela. No entanto, a gente recebe o quê? Um currículo pronto, porque as necessidades são feitas de cima para baixo, no sentido vertical, né? A gente já recebe pronto. O professor pode mudar, vem a direção da escola que tem um pensamento, coordenador da escola que tem outro pensamento, e o professor, que está na relação, na interação com o aluno, então eu acho que o professor sabe bem mais que o coordenador e sabe mais que o diretor as necessidades do aluno. Então, como a gente recebe de cima pra baixo, é muito difícil você fazer um projeto, pra esse projeto ser aceito.(P2)

Esse depoimento toca num dos pontos cruciais nas escolas: a falta de um planejamento efetivo que se processe de forma participativa, envolvendo toda a equipe escolar, que se refira à realidade vivenciada na unidade e não a um roteiro tecno-burocrata que elenca conteúdos discriminados pelas Secretarias de Educação. Foi uma tônica da escola pesquisada, como deve ser de muitas outras da rede pública, a dificuldade e o desinteresse dos professores pelas sessões de planejamento – os AC s⁴-. Eles manifestavam a compreensão de que aquilo é a uma mera formalidade, uma perda de tempo, “um tempo precioso para a correção de provas”, por exemplo, uma vez que o professor está sempre açodado de tarefas, especialmente após a introdução da “avaliação processual”, que teve um entendimento deturpado entre eles, vista apenas como um sistema que divide em um sem fim de provas e atividades os pontos que cabem a cada unidade, servindo tão somente, para aumentar o volume de material a corrigir.

Esse aspecto revelou um outro, antigo conhecido dos analistas do sistema educacional brasileiro, o fato de as decisões serem tomadas sem a participação das unidades escolares e dos professores, os coloca numa armadilha: aderem a propostas e projetos sem tê-los discutido e põem em prática conceitos conhecidos superficialmente, como está sendo o caso

³ Dos 27 alunos que responderam ao questionário, em relação à escolaridade dos pais temos: Pai - 09 com 1º grau; 13 com 2º grau e 05 com 3º grau completo; Mãe - 11 com 1º grau, 07 com 2º grau 08 com 3º grau completo. Cruzando os dados: Pais – 04 com 3º grau; 05 com 2º grau e 07 com 1º grau.

⁴ AC – atividade complementar, reunião semanal de planejamento pedagógico. As escolas costumam fazê-la por áreas de conhecimento.

da “avaliação processual” e do Programa de Enriquecimento Intelectual (PEI)⁵, introduzido em escolas de referência da capital do Estado. Alie-se a isso, o baixo preparo pedagógico dos professores, a desconexão e desarticulação entre os profissionais das diferentes áreas do conhecimento (ausência de interdisciplinariedade) e a pouca predisposição para o trabalho de equipe que busque a ampliação do acervo do grupo. Assiste-se a um corpo agonizando, onde cada órgão cumpre as tarefas vitais precariamente.

Os professores digladiam-se entre si e com a coordenação, não parecem falar a mesma língua, um professor diz: “os alunos não sabem como estão sendo avaliados, questionam se há recuperação paralela, eu ensino de manhã e à tarde e a coordenação tem posicionamento diferente em cada turno” e resume, “eu não sei o que fazer”.(OF). A avaliação na escola pretende ser “processual e qualitativa”, a realidade vem nas falas e questionamentos dos professores: “se um aluno falta e vem na recuperação e passa, esse aluno teve qualitativo? “vou dar ponto porque veio na aula, todo dia? Não, não dou, é obrigação dele.; “normalmente, os bons são que mais conversam, atrapalham na sala”; eu não sei nem 10% dos nomes dos alunos, nem quero saber, faço o qualitativo na sala, chamo o aluno e aí sei”; “vou dar meio ponto pelos dez centavos da xerox”. Fica claro que cada professor “avalia” a sua maneira, a orientação da escola é apenas de praxe, no papel.

Alguns professores se preocupam com a qualidade da aprovação dos alunos, o fato de os pais pensarem que a escola é um “faz de conta” e, os alunos não levarem a escola à sério, que implica na crença de que não serão reprovados porque há conhecimento das campanhas oficiais pela não-reprovação e seus estratégias, como o “curso de verão”, que desmoralizam aos olhos dos alunos a própria escola.

Sobre este assunto uma aluna reflete:

eu não acho certo porque a pessoa não aprende, o aluno sabendo que vai ter o curso de férias no final do ano ele não vai estudar, (...) no curso de verão é só presença, trabalho e pronto, isso quer dizer que a gente não tem capacidade, muitos colegas dizem que o governo quer que a gente passe burro, pra dar vaga pra outra pessoa, quer que o colégio encha mais de aluno pra não aprender nada” (A5).

⁵ Baseado na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, propagado pelo Prof. Feuerstein, psicopedagogo romeno discípulo de Piaget, incorporado como programa-piloto na rede estadual da Bahia em 1999, como parte do Programa Educar para Vencer.

Os alunos dão mostras de que sabem ao que estão submetidos: avaliam professores, a metodologia de ensino, a burocracia dentro da escola, a falta de liberdade e o cerceamento imposto, a forma pela qual estão sendo avaliados, dando claros sinais de que há uma insatisfação sendo gestada e nutrida pelo processo “educacional” de que estão sendo vítimas. Isso também mostra que eles, apesar das tentativas de subjugação, movem-se acima da onda e fazem valer o seu poder instituinte.

Considerando que a escola é uma instituição social, criada na e pela modernidade para formação dos cidadãos de uma sociedade e que para tal formação é fundamental a construção de sujeitos coletivos, indivíduos sociais, num/para um momento do seu permanente, tenso e duplo processo de instituição/continuidade, é importante procurar aprofundar o entendimento do papel do currículo para essa construção (Burnham, 1993:3)

Uma aluna diz que o papel social da escola é a formação de agentes multiplicadores, atribuindo aos alunos o dever de ensinar primeiro aos pais o que aprendem e depois ampliar o alcance do seu conhecimento para as demais relações que travem, sinalizando assim, para um dos papéis cruciais da formação para o exercício da cidadania.

(...) desde quando a escola ensina pra o aluno, ele tem que chegar em casa e passar pros pais (...) o papel da escola é que o aluno mais tarde passe para outras pessoas o que aprendeu, que ele tenha uma boa formação. (Res Pub. A1)

Cabe questionar o que a escola faz com essas concepções, uma vez que uma parcela significativa dos indivíduos pertencentes às classes populares, continua relacionando a escola à aquisição do conhecimento instrumental – letramento- que lhes permita ingressar no mundo do trabalho.

Estudo porque a pessoa sem estudo não é nada, porque como é que você vai arranjar um emprego se você não sabe ler, se você não sabe escrever? Isso é essencial ler e escrever. (Res Pub. A6)

Dizem que a escola é a nossa segunda casa, eu acho que não tem nada a ver. A família, em casa você aprende princípios familiares, na escola os princípios são o quê: você aprende Matemática, História Antiga, aprende a falar; em casa não, aprende a ter bons costumes, a se comportar nos lugares (Res Pub A1)

Eu acho que [o papel da escola] é disciplinar, é formar, trazer ele mais preparado para o mundo do trabalho. A tarefa da escola é uma, e o que a escola faz é totalmente diferente. A tarefa da escola é isso: disciplinar o aluno, preparar para o mercado de trabalho, e o que acontece não é isso. (Res Pub. P4)

Nas visões apresentadas acima, a escola tem a finalidade de promover benefícios concretos, representa uma agência capaz de promoção no plano individual, não traz, lamentavelmente, em si o conteúdo de um projeto revolucionário. Para se tornar um projeto coletivo, diz Ataíde, (1995), “dependerá da forma como os indivíduos participarem da vida social. É, principalmente, dentro das relações de trabalho e através da sua organização que estas classes populares encontrarão as formas de atuação. A escola contribuirá, oferecendo competência”(p.57).

Estas reflexões levam à proposta pedagógica, ao currículo da escola, à finalidade do trabalho educativo a que se propõe uma unidade escolar, no caso em tela, a proposta (1999) foi elaborada pela equipe de coordenação sem a participação dos professores, muito menos dos alunos, apesar de ter havido a iniciativa de uma reunião onde se propôs que os professores apresentassem sugestões a um texto previamente elaborado pela coordenação. O resultado é um quadro que pode ser simbolizado nesta fala de uma professora:

eu não tenho muito contato com isso aí não. Houve a proposta aí esse ano de se fazer uma proposta pedagógica (...) na verdade eu faço parte desse currículo e faço a minha parte, forneço o material da minha disciplina (Res Pub. P1).

Um dado significativo quanto a isto é que o planejamento que ocorre na “Semana Pedagógica”, e que determina conteúdos, metodologia, a prática pedagógica, se dá antes de iniciadas as aulas e sem que os professores tenham estabelecido contato com as turmas. Há, nesta ocasião, uma frequência muito baixa por parte dos professores, o que leva a que seja repetido o programa do ano anterior, sem as devidas adaptações às realidades específicas e sem a reflexão sobre a prática e seus resultados. A escola não revê, não “atualiza” o processo de formação.

A esse respeito,

(...) se planeja na Semana Pedagógica e esse planejamento é tentado o trabalho com ele durante todo o ano (...) outro dia tive uma conversa com uma professora, da gente tentar

resgatar um pouquinho isso, da gente mudar, ver se o aluno está indo bem, da gente tentar interagir com o aluno, ouvir porque ele não está indo bem, quais são as dificuldades dele, mas eu senti uma certa resistência a isso (Res Pub. C1).

Nessa prática o currículo, a proposta pedagógica nada mais é que uma formalidade, um roteiro que existe *pro forma*, completamente destacado do que se efetiva nas salas de aula, cada uma submetida às especificidades e (des) interesses de cada um dos professores que nela leciona.

Os mecanismos existentes e que poderiam ser utilizados como norteadores de uma prática eficiente não são aproveitados, como é exemplo o Conselho de Classe, realizado a cada semestre, na orientação seguida pela escola, ele deveria ser *qualitativo a fim de traçar um perfil do aluno*. Solicita-se assim, a cada professor que atribua um adjetivo a cada aluno. Essa tarefa mostra-se inviável pela quantidade de turmas e alunos sob a responsabilidade do professor, assim, o Conselho de Classe restringe-se aos “alunos problema”, perdendo a sua característica de reorientador da prática pedagógica.

Nessa escola, os alunos do 3^o ano foram divididos em nove turmas com quantidade variada, ficando na turma nove os alunos mais velhos, os mais desinteressados, todos os professores sabem dessa diferenciação e já trazem uma postura premonitória quando se referem ao insucesso da turma: “os alunos não compraram o livro sugerido, não posso seguir o programa do livro, os alunos reclamam até de ter de tirar folha do caderno para fazer exercícios” (OF).

Há também a visão de que o curso noturno é o mais problemático, que os alunos são desinteressados e os professores ainda mais que eles, “tem uma professora de Português que há um mês não dá aula porque perdeu um dente”, diz a diretora, ao que uma coordenadora acrescenta “os professores têm a escola como um ‘bico’, eles têm outros empregos em que ganham bem”, os professores presentes rebatem as críticas devolvendo para os alunos, e dizem que a direção deve levar o discurso da seriedade para os alunos, pois eles acham que a escola pública não é séria, “é um faz de contas”.

Bem se vê que a escola vive um clima de guerras intestinas em que só há vitimizados e todos procuram um algoz, o que induz à acomodação e a um círculo vicioso de atribuição de culpas, reduzindo ainda mais a qualidade de suas atuações. Essa atitude termina por agravar as variáveis externas que influenciam nos resultados da escola, gerando os argumentos oficiais

que propalam a inoperância da escola, o não cumprimento de suas metas, a incompetência dos professores, justificando assim, a política predatória do Estado.

4.2. ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE TRABALHANDO JUNTAS ?

Um dos aspectos significativos da relação entre a família e a escola se inicia com a escolha da escola na qual os filhos estudarão. A partir das circunstâncias dessa escolha esse vínculo se estreita ou se perde. A escola, parceira da família no processo educativo, ao tempo em que perde seus atrativos naturais – não é mais a construção do conhecimento, o desejo de saber que atrai e sim, tão somente, a instrumentalização necessária à inserção produtiva no mercado de trabalho -, ganha outros, antes adstritos à família – colocação de limites, o aprendizado da ética nas relações, padrões de comportamento socialmente aceitos, suprimento de apoio afetivo e psicológico etc., fracassando em ambas as tarefas, notadamente no que diz respeito às camadas mais desprivilegiadas da população, pois ao enjaulá-los em compartimentos e conteúdos científicos, a escola também limitou-lhes os sonhos e as possibilidades de acesso a outras posições no constructo social.

Houve um tempo em que ir estudar numa escola pública era uma escolha acertada, hoje, a ida para a escola parece mais ser a falta de possibilidade de escolha. O descrédito em que caiu o ensino público regular em nosso país impõe a todos um comportamento, no mínimo, desconfortável.

Viver o cotidiano de uma escola pública é viver com professores mal remunerados, insatisfeitos e tendentes à apatia; uma estrutura física caótica mesmo quando pomposa como é o caso dos “colégios de referência” da rede pública de Salvador; um corpo técnico assoberbado de tarefas pelo acúmulo de funções o que gera a ineficiência; alunos desinteressados, pais e sociedade descrentes.

A “escolha” pela escola pública está, no mais das vezes, relacionada à questão econômico-financeira da família, à falta de opção. Infelizmente, vai longe o tempo em que havia esperança nos resultados a serem alcançados pelo aluno após anos e anos debruçados sobre as carteiras escolares da rede pública, assiste-se hoje, a um desencantamento generalizado que

impõe aos pais a triste escolha entre um filho analfabeto ou um semi-alfabetizado após 12 anos de estudos.

Você tira três em cada turma que vai alcançar alguma coisa na vida, não adianta nem investir, eles mesmos não têm em que investir, a situação em que o país se encontra, a crise tremenda de emprego (...) eles têm uma grande dureza pra enfrentar (Res Pub, P1).

Quando questionados sobre os motivos que levaram à “escolha” da escola, os 27 alunos da escola pública pesquisada responderam assim:

(09) por causa da situação econômico-financeira da família

(07) porque a escola é boa

(01) porque é próxima ao meu trabalho

(00) porque é próxima de casa

(10) por outros motivos⁶

Também nos discursos dos alunos entrevistados aparece essa mesma tendência.

Eu estudava no Opinião lá na Ribeira, colégio particular, aí não deu mais (risos), eu ia para o Colégio Militar, mas eu já estudei lá e não gostei, aí minha mãe conseguiu uma vaga aqui com uma amiga dela” (Res Pub. A6)

Tem três anos, desde o 1º ano, eu não era pra vim pra cá, era pra ir pra outra escola, mas eu não gostava da outra escola, era muito longe da minha casa, minha mãe foi na Secretaria de Educação e pediu pra mim transferir pra'qui, aí transferiu. Eu moro em Paripe, eu estudava em uma escola particular, aí vim prá cá. (A4)

Vim do interior pra fazer o 1º ano aqui, fiz Magistério lá e tive que repetir o 1º ano de formação geral aqui, estudei no Severino Vieira mas, não gostei, no 2º ano, a minha tia que já foi estagiária aqui, conseguiu a vaga e eu vim pra cá. (A2)

Eu vim porque achei que entre os colégios públicos era o melhor (A1)

⁶ Quando sondados a respeito de quais seriam estes “outros motivos” aparece: repetência, reprovação em escolas particulares, sorteio eletrônico (sistema de matrícula da rede estadual de ensino), “pistolão” (algum amigo ou parente conseguiu a vaga a pedido, porque a escola é tida como boa). O perfil do aluno da escola não é de aluno-trabalhador, são raros os que estudam e trabalham no ensino diurno, a escolha da escola é pela “qualidade” do ensino propalada pelo órgão oficial.

Eu vim porque a escola que eu estudava era muito ruim na suburbana, só tinha cinco matérias, e eu pesquisando consegui aqui o Odorico, foi muito difícil, fui na Secretaria três vezes, peguei fila de mil e tantas pessoas, peguei ficha de 447 e consegui, tinha três vagas. (A3)

Há a questão do status, admitir que sempre estudou em escola pública é desmerecedor, eles sinalizam sempre que já estudaram em escolas particulares, numa demonstração de que já tiveram acesso a ensino melhor, estando agora na escola pública por conta das circunstâncias sociais e financeiras que obrigaram as famílias a fazer cortes nos gastos, e infelizmente a família inicia sempre, pelo gasto com educação. Isso merece uma reflexão especial, as famílias estão vivendo sobre um cadafalso, as classes sociais estão sendo pauperizadas e achatadas no processo de pseudo crescimento econômico nacional. O governo as obriga a viver no limite entre a sobrevivência digna e a marginalidade, limitando inclusive, o acesso aos diferentes níveis de escolaridade dos seus membros ao impedir por um lado, que a família tenha condições de dar melhores escolas aos seus filhos e, por outro oferecendo como única alternativa uma escola deteriorada que presta um serviço deficiente, gerando a massa de inadequados funcional e estruturalmente que oblitera o mercado produtivo, aumentando a plêiade dos excluídos.

A escola e a família além de virem perdendo lugar de principais agentes socializadores para agremiações, associações religiosas, grupos musicais e as atividades que se desenvolvem em seu entorno, passam também a perder a posição como agente formador das novas gerações que vêm ampliar largamente as possibilidades de intercâmbio e de agregação de novos referenciais, especialmente a partir dos novos suportes da informação, via computador e/ou a televisão, que apresentam as informações que seriam estática e rigidamente transmitidas pela escola ou pela família, de uma forma mais dinâmica e atraente. Isso se dá, no entendimento de Pierre Babin, porque a escola continua centrada em valores que não dizem respeito mais aos jovens, centra-se numa outra cultura que lhes é completamente estranha.

Os jovens atualmente, pela presença dos meios de comunicação, possuem já um outro comportamento intelectual e afetivo, baseado em uma outra razão. Uma nova cultura é formada baseada em dois novos componentes: a mixagem e o estéreo. Mixagem no sentido da não-ocorrência de uma passagem brusca de uma cultura – a do livro – para uma outra cultura – a do audiovisual. O que há hoje é uma coexistência de ambas. (...)

Estéreo no sentido de que, ‘na união respeitam-se dois canais diferentes, cada um com sua sonoridade própria e predominando uma de cada vez’ (Babin apud Pretto, 1996:105).

É consenso para a equipe escolar que há problemas na comunicação na relação entre a escola e a família, sem destacar porém, o problema da mesma natureza entre a escola e o aluno. Entende-se que é preciso trazer a família para a escola e dizem : “os pais que vêm à escola são os pais dos bons alunos”. Há inegavelmente um distanciamento muito grande entre a escola e a família, há uma questão da falência no interior das famílias que as impede de assumir publicamente as dificuldades que vêm encontrando na educação dos filhos, delegam assim, “à pessoas mais preparadas” a tarefa na qual estão fracassando. Ocorre porém, que nem a escola, nem os professores estão aptos a contemplar todas as demandas que chegam, seja pela falta de conhecimento do conteúdo, do domínio das técnicas de ensino, seja pela desconexão entre a escola, o conhecimento nela circulante e a realidade dos alunos, ou seja, a desconexão entre o sujeito e o currículo escolar.

Estudos nos têm demonstrado a frágil articulação entre o conteúdo/forma do currículo e a vida concreta dos sujeitos que interagem na escola, bem como o vazio, no espaço curricular, de criação, construção do conhecimento e a inibição do imaginário nas relações pedagógicas. O currículo escolar, que sempre foi caracterizado por relações pedagógicas autoritárias, pelo aparente privilégio à razão e pela função de transmitir conhecimento, mais recentemente tem perdido essas características e se limitado a um mero espaço/tempo, onde os sujeitos se confinam durante um período em seus dias, sem clareza do que vão fazer e do para que ali se encontram (Burnham, 1993:12).

Essa questão aparece também na fala de outra professora, que acaba sinalizando para a incontornável necessidade de melhor qualificação do profissional em educação a fim de atender às demandas crescentes na escola, ao dizer:

Os meninos me procuram como se eu fosse assim... uma psicóloga, pra resolver problemas deles, mas eu não sou isso (...) então eu digo; gente isso é com a coordenação, mas eu sento pra conversar com eles, só que eu não me sinto preparada, é por isso que eu tô fazendo esse curso de psicopedagogia, porque eles me fizeram dar um passo mais adiante (Res Pub. P2).

Esse depoimento revela também um outro aspecto da composição das equipes escolares, a deficiência que está mais uma vez sendo imposta à escola com a supressão do papel do

Orientador Educacional, demanda que recai sobre os professores e sobre a coordenação, que visivelmente prioriza as questões administrativo-pedagógicas com a qual absorve a maioria do tempo disponível.

Um ponto importante a ser destacado refere-se à integração – necessária, porém nem sempre existente -, entre a educação familiar e a escolar. Os estudos na área educacional – tanto com enfoque pedagógico, quanto psicológico -, priorizam a necessidade de uma ação conjunta na formação das novas gerações, atribuindo papéis diferenciados porém, complementares, para a escola e a família no processo formativo. Assiste-se, contemporaneamente, a uma crise generalizada que afetou diretamente ambas instituições sociais.

Se, por um lado, a escola vê ampliadas as suas responsabilidades (suprir a ausência da família) e reduzidas as suas possibilidades (sucateamento da estrutura – pedagógica e financeira), por outro, a família amedronta-se diante das demandas sociais que impõem comportamentos com quais tem dificuldade de conviver e delimitar espaços (a competitividade, o individualismo, o imediatismo etc), pelo despreparo psicológico ou estrutural dos pais (baixa escolaridade, insuficiência de recursos materiais, prole numerosa etc).

Define-se um quadro de ação da escola e a da família, onde a lógica do mundo do trabalho, seus princípios e sua ética dão o norte. A conjuntura política e econômica do país – e do mundo -, o enfoque neoliberal que prevê a minimização do papel do estado no que se refere às ações sociais, atinge diretamente a política educacional que se volta para equiparar-se ao setor privado, numa tentativa de maior inserção do país – e não de seus cidadãos – no mundo empresarial, competitivo, submetido às exigências de organismos internacionais, invertendo toda a lógica da educação, tornando-a um processo formativo onde, até mesmo as perspectivas mais “psicológicas”, de desenvolvimento de ‘habilidades’ e ‘capacidades’, visam exclusivamente o mundo do trabalho.

Nesses termos cabe a reflexão de Gimeno Sacristán (1992),

O mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, assim como pelas evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais, coloca exigências contraditórias para os processos de socialização na escola. O mundo da economia parece requerer, tanto na formação de

idéias como no desenvolvimento de disposições e condutas, exigências diferentes das que demanda a esfera política na sociedade formalmente democrática onde todos os indivíduos, por direito, são iguais ante a lei e as instituições. (apud Ligouri, 1997:69)

Nesse sentido cabe o questionamento: há desconexão entre o que se aprende na escola e o que se ensina na família? Partindo do suposto de que ambas são instâncias formativas que visam a integralidade do indivíduo (formação moral, social).

Entre os professores entrevistados há uma tendência a achar que a família está abrindo mão do seu papel, delegando à escola e, conseqüentemente, aos professores a tarefa de formar moralmente, além de profissionalmente os jovens.

Eu acho que há desacordo sim, (...) a escola deveria trabalhar muito de acordo com a família, deveria ser um trabalho conjunto, mas pela própria sociedade que a gente está vendo aí, os pais não têm muito tempo pras crianças, não está tendo uma extensão da escola e da família (Res Pub C2).

Eu acho que as famílias hoje, não por culpa das famílias (...) pela própria realidade que os pais, que a família vive hoje, está mais desintegrada, não percebe mais a coisas que acontecem dentro de casa, (...) eu não vejo isso como uma coisa proposital, da escola não ouvir, da família não ouvir (...) eu acho que a gente não refletiu ainda a ponto de dar um salto de mudança (...) Eu acho que tudo é consequência de fatos maiores, de uma sociedade cada vez mais competitiva, cada vez mais desigual (Res Pub. C1).

(...) colocam o filho na escola e parece que a escola tem que dar educação e instrução, fica difícil (Res Pub. D1).

Existe um fosso cultural entre a família e a escola (...) as turmas são muito heterogêneas, na minha sondagem no início do ano, eu observei que tinha alunos de doze bairros da cidade, até Periperi, tem alunos até de Camaçari. É muito heterogêneo e você tem que observar isso para não ferir susceptibilidades (Res Pub P1).

O relato dessa professora dá mostras claras da distinção social que existe, mesmo no imaginário dos professores, entre os moradores dos diferentes bairros dentro da cidade, sinalizando para a diferença de classes que se reflete também no cotidiano da escola, ela diz:

Tem aluna que vem com jóia de ouro que a outra não tem, com o sapato da moda, a calça de marca, e eles observam uns dos outros (...) Em alguns momentos eles se separam por conta disso. Eu observei, tem o grupinho que pode merendar, tem o grupinho que não pode {na cantina} (Res Pub 1).

Essa percepção da diferença deveria ser uma tônica, todo professor deveria ser capaz de perceber o outro, ter consciência da diversidade que existe na sala de aula, os diferentes modos de pensar/sentir/agir e trabalhar essa pluralidade. No dizer de Yara Dulce Ataíde (1995) os professores nem sequer têm consciência das diferenças, fato que a pesquisa comprova. “Para eles, o fato de que os alunos da escola pública sejam diferentes dos da escola particular, na aprendizagem, no interesse, na educação, na higiene etc, é mero acidente, ou simples pobreza material e intelectual”(p.55). Entretanto, a maioria dos professores, não verbaliza a percepção dos contrastes, no limite, sinalizam a existência de diferenças econômicas.

Nesse aspecto, surge no imaginário coletivo o trabalho como nivelador, mantendo-se a sua centralidade nas relações sociais. A relação escola-mundo do trabalho emerge também na fala dos professores e alunos, um professor diz que os alunos estão divididos quanto a desejo de fazer o vestibular, têm consciência do déficit que apresentam em relação aos alunos das escolas particulares e sinalizam para uma outra alternativa: prosseguir nos estudos, porém fazendo outro curso de nível médio, um curso técnico que lhes garanta a profissionalização – divisão social do trabalho. Outra acrescenta: “os alunos do 3º ano não querem estudar, acham que já estão no fim, estão passados, parece que eles pensam que a vida só vai começar depois que eles saírem do 2º grau.” (OF)

A necessidade de assegurar os meios de inserção no mercado de trabalho é uma preocupação constante para jovens das camadas populares, uma vez que o trabalho ou a ausência dele são definidores do sentido da vida dos indivíduos, certificando se alcançaram ou não êxito em suas trajetórias particulares.

Nesse sentido argumenta Silva (1999)

Nas sociedades pós-industriais o trabalho vem se configurando como o principal eixo articulador da construção identitária e da socialização dos indivíduos, constituindo-se como a única forma de obtenção de recursos materiais e imateriais necessários à

realimentação da engrenagem social. Para o jovem, a dificuldade de conseguir o seu primeiro emprego, é uma situação que pode deixar marcas profundamente negativas em sua identidade. Daí porque buscam desesperadamente espaços alternativos de escolarização e profissionalização onde possam se apropriar, dominar o computador, as máquinas inteligentes, na esperança de poder competir em condições mínimas de igualdade. (p.104)

Esse aspecto da relação educação e trabalho, para a qual a escola não significa mais o único liame de acesso, dá lugar para que as entidades “alternativas” de profissionalização apresentem importância crescente no imaginário das pessoas como meio eficiente de formação. A escola não é mais o único meio, é apenas um “mal necessário” para a aquisição do que irá possibilitar progresso futuro em outros espaços mais reconhecidos de formação profissional. A exemplo disso vê-se a demanda dos cursos de instituições como as do “Sistema S” de formação, as Casas do Trabalhador e de organizações não-governamentais que oferecem cursos profissionalizantes, um pouco mais distante - especialmente para alguns setores sociais - mas ainda almejada, figura também a universidade como meta de profissionalização.

Segundo Burnham (1996), constatou-se um descompasso entre a velocidade em que se desenvolvem as tecnologias, a globalização dos mercados e o impacto desses processos sobre a formação dos trabalhadores, tanto os já inseridos no mercado quanto sobre aqueles futuros trabalhadores que têm hoje, sua formação ao encargo da escola ou de outras instituições de aprendizagem, o que provoca não só uma crise nos espaços de trabalho, como o aumento da ameaça do “desemprego estrutural”.

Qual a relação existente entre o que se aprende na escola e a formação para o mundo do trabalho? Na escola pesquisada, os alunos acham que o conhecimento é suficiente para passar no vestibular, desde que haja também um investimento pessoal extra, quanto ao ingresso no mercado de trabalho, atribuem valor às disciplinas que visam a qualificação, como Informática. Aproximam-se escola e trabalho, pela exigência “bancária” de produção e do consumo.

Eu acho que a gente aprende aqui não dá, a gente tem procurar ler, correr atrás de mais alguma coisa (...) só com o ensino daqui não dá, depende da pessoa se esforçar (Res Pub. A5)

Mesmo que eu não passe no vestibular, mas aqui a gente aprende muita coisa, por exemplo, tem até um curso novo que está tendo aqui, que é computação, informática, e eu acho muito válido (...) porque no mercado de trabalho quem não sabe computação, fica difícil, então, é um empurrãozinho, mesmo que não passe no vestibular. (Res Pub.A2)

Tem relação nas cobranças... você é muito cobrado na escola e no trabalho também. (Res Pub. A1)

Mantém-se a idéia de que a escola perde para o mundo exterior, para a “vida real” que parece ausente dela, quando se pensa na formação efetiva que se põe na prática diária. Manifesta-se nesta fala, de uma forma angustiada, a desconexão entre o cotidiano da escola e a expectativa do aluno.

Eu acho que o colégio dá instrumentos pra gente saber atuar no trabalho, mas o viver, o que a gente vive, mas na rua, mas a forma de você viver.... como é que eu posso dizer... a forma de você viver no ambiente, a forma de vida dá mais inteligência. (Res Pub. A 1)

Quanto aos professores, as opiniões divergem ainda mais, há quem pense que mesmo não sendo a finalidade do curso, ele prepara para o mercado de trabalho; outros dizem que ele está drasticamente diferente do que o mercado exige, especialmente, o curso de Informática que os alunos pensam ser sua “tábua de salvação”; e há os que assumem que a escola não prepara para o mercado, sendo inclusive, necessária uma revisão nos conteúdos não apenas na escola mas, no sistema educacional nacional. Eles dizem:

Tem relação sim, cabe a cada um [aluno] aplicar, os que têm oportunidade de aplicar, e os que não têm que busquem. (Res Pub P3)

Na minha disciplina, todas as relações, eles nesse trabalho agora, vão ter que fazer lançamento de imposto de renda dos pais, IPTU, as taxas que pagam embutidas, como taxa do lixo. A relação é direta com as coisas que eles estão vivendo aí. (Res Pub P1)

Acho 100% diferente, o que você aprende na escola é uma coisa, o mundo do trabalho é outra totalmente diferente. (Res Pub P4)

Eu não acho que exista muita relação não (...) existe muita falha, porque o aluno vem pra'qui com um pensamento, se prepara e quando chega lá fora é muito diferente, a realidade é outra, há muita decepção. (Res Pub D.)

Há um depoimento que põe em xeque toda a formação oferecida pela escola, face às demandas da contemporaneidade, reflitamos com essa professora:

Honestamente? (grifo meu) Nenhuma. Porque, o mundo do trabalho hoje, pede um cidadão muito mais ativo, muito mais dinâmico, capaz de inovar, capaz de dar saltos, e a gente prende, a gente aprisiona o aluno a uma cadeira, a um papel, a um lápis, a gente cada vez mais tolhe a participação do aluno, quando a gente não consegue levar o aluno a fazer relações, quando a gente não consegue fazer com que o aluno perceba porque é que ele está estudando, a gente não vai conseguir preparar trabalhadores, só, talvez, receptores de ordem, executores de ordem, e muito mal executadas, às vezes. (Res Pub C1)

No entendimento de Frigotto (1999), a formação profissional e a qualificação específica somente terá qualidade democrática se feita após a formação unitária, tecnológica ou politécnica que engloba o ensino fundamental e o médio, diante da realidade contemporânea das classes populares, possa ser concomitante, com ampliação da carga horária, num sistema público ou em gestão partilhada com o Sistema S de formação.

Permita-me uma outra reflexão, dadas as condições de permanência de jovens de baixa renda nas escolas (confrontar índices de reprovação, evasão, baixa qualidade na aprovação), a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, a baixa qualidade do ensino com vistas à aprovação no vestibular, é uma sentença conduzir os alunos a um curso de Formação Geral, que tem como meta a continuidade dos estudos? Talvez já pensando na injustiça cometida, bem como, no enorme contingente de desempregados estruturais que a escola está formando, surge como alternativa na rede pública estadual baiana, a possibilidade de introdução de disciplinas de cunho profissionalizante, como a disciplina “Gestão Empreendedora”, que tem como objetivo capacitar o jovem a gerir seu próprio negócio. Confirma-se assim, o fato de que o estado sabe que está formando “autônomos” com segundo grau completo: ambulantes, camêlos e suas barraquinhas de refrigerantes e cachorro-quente e eletro-eletrônicos do Paraguai?

Qual é então o papel social da escola ? Qual o papel do educador ? Admoesta-nos Zenilde Durli “num mundo de clonagem, máquinas, desemprego estrutural, racismo e crise de paradigma, a escola precisa (re) perguntar-se sobre a sua missão e sobre que homem sairá desses novos espaços de conhecimento” (1997).

Incisivo é o pensamento de Frigotto (1999) quanto à relação escola- mundo do trabalho, impondo-nos uma ciosa reflexão, ele diz:

Num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração da geografia humana em blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a consequente divisão incluídos, precarizados e excluídos, desintegra-se a promessa integradora e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade *ou* a formação para o desemprego. (ANPED, 1999 mimeo)

A escola tem negado sistematicamente o reconhecimento dos sujeitos históricos - agentes fazedores da história -, que estão sob sua tutela, é necessário que essa questão seja corajosamente enfrentada, passando-se a admitir que as condições concretas em que vivem as pessoas – favoráveis ou desfavoráveis -, não se configuram apenas num pano de fundo para as discussões, mas sim, de que elas representam a construção histórica de diferentes indivíduos que precisam ser compreendidas e analisadas sob as luzes da economia política e, especialmente das forças que definem as relações de classe numa determinada sociedade.

A escola hoje, sanciona muito o indivíduo, entre quem obedece e quem ordena. A escola hoje, ainda é uma instituição onde as classes sociais vão sendo talhadas, eu acredito. Deveria ser o contrário, deveria ser um espaço onde exercitasse a igualdade, onde se buscasse discutir a igualdade, onde se buscasse discutir qual é o verdadeiro papel do cidadão, qual é o homem que as novas formas de vida necessitam, que é que esse homem tem que desenvolver? Senso de responsabilidade, senso de humanidade, de coletividade, que deixa cada vez menos o egoísmo aflorar, valores muito..., acho que a gente discute pouco os valores humanos na escola. (Res Pub C1)

Ratifico as palavras de Ataíde (1995) ao prever que os desafios colocados para a educação serão debelados quando ela, calcada em moldes democráticos,

promover a transformação, ensejando mudança e aperfeiçoamentos sociais, e quando todos os homens, independentemente de cor, etnia, idade, sexo, encontrarem na escola espaço individual-social para se realizarem e se promoverem, sem violência e preconceitos, reconhecendo-se iguais nas suas diferenças. Contribuindo para promover uma vida social plural de compreensão e respeito às diversidades culturais, às várias tendências políticas, e buscando diminuir as diferenças e injustiças sócio-econômicas. (p.51)

É necessária portanto, que seja permitida a propagação das vozes de todos os indivíduos, numa denúncia da perversa inversão à qual se assiste, onde se desloca a responsabilidade social do Estado para o indivíduo,- “já não há política de emprego e nem perspectiva de uma carreira, mas indivíduos empregáveis ou não, requalificáveis”, diz Frigotto (1999)-, uma vez que os processos educativos que interessam à classe trabalhadora não podem ter como horizonte o mercado e o capital, é imprescindível que os indivíduos possam decifrar no cotidiano da escola não apenas os mistérios dos livros mas, aqueles segredos das relações que eles próprios protagonizam diariamente, disponibilizando através do processo educativo escolar uma oportunidade de interlocução entre os diferentes poderes, saberes e espaços de aprendizagem, noutras palavras, entre as múltiplas dimensões da vida humana.

4.3. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Há um questionamento presente nos discursos sobre a educação contemporânea, que tenta encontrar as balizas para que a educação cumpra a finalidade de suprir de cidadãos-trabalhadores a sociedade tecnocêntrica em assunção.

Concordo com Silva (1999) que trata-se, nesse momento, de pensar as propostas curriculares e a própria educação de modo a atender às novas demandas sociais, especialmente, no que se refere à formação de um cidadão que conceba a sua atuação para além das possibilidades de uma sociedade baseada no consumo.

Pretende-se assim, articular na escola, a formação para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.

Pensar nesse quadro em que a educação emoldura-se, implica tomar em consideração as questões macro-sociais como: o desemprego, a marginalidade, o analfabetismo, os extremos de pobreza e riqueza, a distribuição de renda e riqueza, a globalização, a tecnologia – suas exigências [um novo homem cujo primado da razão cede lugar para novas formas de pensar, sentir e agir] e transformações.

Importa portanto, dar relevo ao papel educativo exercido pela escola mas, também àquele desempenhado por outras instituições educativas e pelos diferentes espaços de aprendizagem,

minimizando a dicotomia entre a educação formal e a informal, uma vez que nessa nova sociedade, as formas de inserção são variadas e, apenas um agente – a escola -, não é capaz de promover a inserção efetiva de todos os indivíduos, seja no mundo do trabalho, seja como cidadãos ativos.

Nesse particular, reflexão detida deve recair sobre o currículo, sobre a proposta de educação que tais instituições põem em prática - a proposta pedagógica da escola -, entendida como uma das instâncias centrais na/para a transformação social. Assim pensado, o currículo deve buscar dar conta da formação para o exercício da cidadania, respeitada a diversidade – étnica, cultural – a multirreferencialidade, a complexidade e a subjetividade (Ardoino 1992, Barbier, 1992, Castoriadis, 1982, 1987,1992), sem perder de vista a formação para o trabalho, só que pensada não mais para uma sociedade estruturada sobre os modos de produção e sim, para uma sociedade cujo estruturador é o conhecimento, mas ainda assim, analisada à luz das relações e conflitos de classe como admitia Marx em tempos passados, e hoje ainda, incontestável.

A proposta curricular ou pedagógica deve garantir a socialização do conhecimento, fomentando a sua construção baseada nas histórias, narrativas e experiências culturais dos sujeitos e grupos que a constróem, como defende Giroux (1995).

Esse currículo se configura numa verdadeira rede que põe em contato a vida pessoal e a social dos indivíduos, é necessariamente, multirreferencial, acolhendo em sua estrutura não só o saber institucionalizado, oficial, legitimado pelo poder mas, aquele que se autoriza pela luta política e ética dos grupos e indivíduos, agregando à proposta educativa suas histórias e contribuições, face às exigências econômicas, políticas e sociais, bem com às condições e peculiaridades sócio-culturais, psicológicas e cognitivas dos alunos, com o fito de promover uma maior equidade social.

No dizer de Gimeno Sacristán, há a necessidade do estabelecimento do diálogo entre as especificidades das minorias, – culturais, raciais, religiosas -, numa definição inclusiva do currículo como um constructo sócio-histórico onde convivem e interagem diferenças entre atores e contextos sociais, sendo o currículo o mecanismo de estabelecimento dessa comunicação, assegurando-se a afirmação e manifestação das diferentes culturas, reabilitando identidades negadas e vilipendiadas, promovendo, como defende McLaren (1993), o diálogo

entre as diferenças, evitando a proliferação, hoje tão marcante, de comunidades excludentes e discriminatórias.

Compartilho do pensamento de Giroux (1993) de que é necessário apreendermos a noção que dê fundamento às análises que explicitam as mediações, as inter-relações e interdependências que formam e potencializam os sistemas sociais e políticos mais amplos, melhor expresso em suas palavras:

Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. (GIROUX apud MOREIRA, 1997:18)

Concordo também, com a lúcida conclusão a que chega Silva (1999) ao defender que o projeto educacional deve conter a “dimensão do indivíduo social/coletivo como um ‘sujeito desejante’”, possuidor de afetos, pulsões e necessidades a serem reivindicadas e defendidas em diferentes contextos,- uma vez que variam de um para outro como pensa Boaventura Santos (1995) -, sob pena de estar praticando uma educação para a cidadania que não vai além do que a esfera do consumo comporta.

Nesse sentido, vale a reflexão de Suárez

Na medida em que a ética do livre mercado e do consumo consiga penetrar o sentido do currículo, o fundamento mesmo das práticas escolares será transformada pela predominância das mercadorias culturais e pelas relações sociais e pedagógicas que estas determinam. Por isso, a luta por uma definição coletiva do currículo – isto é, pela democratização dos critérios de seleção, classificação, hierarquização e organização de conhecimentos e valores a incluir no currículo – é, antes de tudo, uma luta política e ética. (1995:27)

É na tentativa de entender como se articula no currículo a formação para a cidadania, através do currículo da escola pesquisada, perseverando no desejo de identificar o perfil do “cidadão” por ela formado, que sigo doravante.

A escola - *Res Publica*-, pesquisada foi contactada em meio ao processo de reestruturação da proposta curricular, de modo a adaptá-la à introdução do “Programa de Enriquecimento

Intelectual” a ser aplicado na capital como projeto-piloto, em cinco escolas da rede estadual. A proposta em vigor foi elaborada em 1997 para ser desenvolvida num período de cinco anos.

A escola justifica a necessidade de uma proposta pedagógica visando “organizar ações que viabilizem melhores resultados”, em face da realidade vivida na escola, no que tange às relações interpessoais entre os membros de sua comunidade; às dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver o processo de ensino; à falta de habilidades básicas necessárias para a aprendizagem por parte dos alunos. (PP97-justificativa).

O projeto pedagógico então visa a “atender as diferenças individuais numa visão construtivista, superando os problemas observados e desenvolver um trabalho com a participação e parceria com toda a comunidade”. Nesse contexto, as atividades serão realizadas para que o “aluno construa seu próprio conhecimento interagindo com o professor no espaço educativo desenvolvendo um compromisso de pesquisa”. O Projeto Pedagógico tem, no entendimento da equipe elaboradora, a finalidade maior de:

Construir o senso crítico de modo que o alunado sinta-se envolvido com a problemática do mundo em que nós vivemos, garantindo o seu direito de cidadão (PP97-justificativa).

O texto prossegue definindo a “atividade substancial da escola”, seu papel social, que é:

a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber socialmente construído e historicamente acumulado pelo homem, portanto, acesso à ciência, indispensável à compreensão da natureza e da sociedade, de uma forma mais racional e menos ‘mágica’. (PP 97, fundamentação teórica).

Para a consecução desse objetivo maior torna-se necessário que:

Os instrumentos de acesso ao saber estejam caracterizados por uma abordagem crítica e não linear, de tal ordem que, ao aplicar-se a um objeto de conhecimento, possam ajudar a apreender suas relações, ultrapassando, assim, a sua aparência. O trabalho escolar sistemático, lógico e coerente deve tomar como ponto de partida e como ponto de chegada as experiências de vida do aluno e as exigências da sociedade, marcada, pelas características de seu espaço-tempo histórico. (PP 97, fundamentação teórica).

O resultado deste processo deve ser preparar um estudante dotado “não só com instrumentos de caráter científico, mas de uma forma global, contemplando também o físico e sócio-afetivo, através do esporte e das artes, para aceitar uma relação interativa homem x natureza”.

A proposta destaca a questão da formação para o trabalho e afirma que as exigências do mercado por um novo perfil do profissional – “envolvendo mais disciplina, criatividade, esforço continuado, superação de limites”- , figuram como a “base de qualquer atividade pedagógica”.

Há a compreensão de que a escola precisa estar atrelada à sociedade, destaca-se que o trabalho pedagógico deve ser organizado de forma coletiva de modo a que sejam exercitados o companheirismo e a cidadania. Emerge uma definição clara do processo a ser desenvolvido de modo a “formar-se o cidadão”, é textual: Sabe-se demais, que o indivíduo se transforma em cidadão no esforço de viver em coletividade.

Fala-se também na construção do conhecimento, defendendo-se a tese de que “o aluno deve ser o sujeito de seu ato de aprender”, o que vale a ressalva: “não elimina a relação professor/aluno comprovando que o ato pedagógico envolve uma relação entre sujeitos mediatizada pelos atos de aprender e ensinar”. Encerra-se o raciocínio defendendo a necessidade de “unidade de ação” em torno dos princípios elencados na proposta, de modo que o trabalho possa ser desenvolvido demonstrando “coerência e os objetivos sejam alcançados”.

O processo de acompanhamento, controle e avaliação do projeto prevê reuniões e relatórios que deverão ser contínua e permanentemente colocados à disposição da direção, coordenação, professores, alunos e seus pais.

Há um item emblemático no Projeto Pedagógico sob o título “Observações”, onde se lê:

Os conteúdos das disciplinas seguem as **sugestões** (grifo meu) da SEC. (PP, VIII)

As metas da escolas, à luz de tais parâmetros, são:

1. reduzir o percentual de repetência a 10 no prazo de um ano;
2. promover grupos de estudos envolvendo todos os professores por área durante todo o ano letivo;
3. melhorar em 100% o clima de afetividade entre todos os professores e alunos através de atividades de grupo

durante o ano letivo; 4. diminuir o índice de repetência em 90% no prazo de um ano letivo; 5. aumentar o índice de aproveitamento das atividades desenvolvidas em classe em 90% durante o tempo das aulas; 6. aumentar em 90% o aproveitamento escolar no prazo de 3 anos.

Efetivamente a proposta precisava de uma reformulação, não apenas formal – como se deu -, mas significativamente na sua prática que negava o êxito em qualquer um dos objetivos ou metas traçadas. Questionar item por item da proposta, é aqui desnecessário, cumpre-me porém, destacar alguns pontos.

A escola parte da “inabilidade” dos alunos para aprender e esse, foi o discurso recorrente nas reuniões de planejamento e nas conversas informais que presenciei ou das quais participei na escola. Há uma descrença na capacidade desses alunos e uma visão premonitória sobre seu sucesso. “Independente do que os professores façam em sala de aula, os alunos não desenvolvem, interesse pela escola” (OF), diz uma professora.

Os professores defendem a idéia de que a clientela da escola não é composta por alunos pobres, e sim, por uma classe média pauperizada que vem para a escola pública “já viciada” pela escola privada, se é assim – como parece pelos depoimentos coletados entre os alunos -, a escola tem uma proposta que não se coaduna com o perfil dos alunos, tendo sido montada não sobre a realidade da escola, e sim, sobre o discurso legitimado a respeito do aluno da escola pública: negro, pobre, sem futuro, ao que equivalem poucos recursos e resultados insatisfatórios.

Ratificam essa impressão as falas dos professores que dão conta do nível de reivindicações feitas pelos alunos e de seu posicionamento combativo na defesa de direitos frente à escola.

(...) a maioria dos alunos daqui vem de escola particular (...) é difícil trabalhar com uma clientela desse tipo, porque esses meninos sabem quais são os direitos deles e eles sabem seus deveres, então eles já vêm viciados pela questão da família e de outras escolas, escolas e escolas, então vem pra cá fazer o 2º grau e já vêm viciados. (...) o professor tem que dar respostas, tem que ler, tem que estudar pra passar conteúdo, e passar bem. (Res Pub P2).

Você vai ver que os alunos aqui têm celular, ligam pra mãe, querem sair (...) a maioria são revoltados, eu acho que porque eles tinham lá um outro nível, escola particular, então quando chegam aqui eles se sentem revoltados, agredindo o professor. (...) mas já peguei aqui alunos com documento falsificado, manchete de jornal, assaltante mesmo, por causa do sistema de matrícula nos postos.(Res Pub. D1)

Tem alunos aqui que vêm da escola privada e chegam achando que vão passar de qualquer jeito, no 3º ano começam a aparecer os casos, a partir da 3ª unidade, os órfãos começam a ter pai, mãe, tia, padrinho... (risos) (OF)

Em que pesem as possíveis críticas ao comportamento dos alunos, suas posturas denotam certa autonomia e independência, ainda que mal canalizada, ainda assim, são considerados os responsáveis pelo seu insucesso, inaptos e portanto, sua voz é desautorizada, seu universo não é foco da ação educativa, seu mundo não é mais desejado, a “*magia*” do sonho é tão desmistificada quanto crua é a realidade não-mágica em que vivem. A exigência a mais que fazem à qualificação, ao invés de demonstrar o sucesso da ação educativa, soa ameaçadora para os professores.

O corpo de profissionais à serviço na escola dá mostras claras do grande problema que enfrenta: a falta de um verdadeiro trabalho de equipe, a impressão que se tem é de que há uma escola diferente a cada turno. Há dificuldades de toda ordem, desde a existência de um currículo que congregue e reflita a ação política da escola e de seus professores, a realização com participação efetiva dos professores nas atividades de planejamento, à presença marcante do individualismo, da resistência às mudanças e a intercâmbio entre os saberes, à falta de satisfação e opção dos professores que geram um clima de descrença e de conclusões generalizantes sobre o sucesso do ensino público e o fracasso dos alunos.

As falas dos professores são significativas.

Hoje só aluno tem direito, professor não tem direito a nada. (OF)

Com a quantidade de recursos que os alunos têm, eles deviam estar melhor e não estão. (OF).

Não é o professor que ensina, os alunos precisam estar predispostos para aprender ... a culpa é sempre do professor, o professor pode mudar o mundo isso é o fim. (OF)

Os alunos escrevem mal, não conseguem ter um fio condutor do pensamento na escrita, e o interessante é que ninguém é reprovado em Português. (OF)

O professor de 40 horas só faz Ac num turno, mesmo sendo realidades diferentes nos dois turnos, especialmente se for à noite. (OF)

Outro dado significativo, reflete o desmonte da escola pelo Estado, através da supressão de profissionais do quadro chega-se à ineficiência generalizada e à subutilização do corpo técnico-pedagógico da escola. É o caso das coordenadoras pedagógicas que perdem longas horas do seu tempo, - que deveria ser dedicado a fomentar as mudanças na práxis da escola -, em atividades mecânicas de contar, grampear e conferir datilografia de provas e registrar a recepção de atestados médicos.

Uma questão importante a ser destacada refere-se às diferenças sociais e culturais que convivem na escola, que as reconhece mas, não as trata da forma devida. A escola age admitindo tais diferenças sem valorizar as contribuições sociais dadas, sejam elas diferenças culturais, sociais ou raciais, ao contrário, vendo na homogeneização a melhor forma de amalgamá-las forjando uma pseudo paz e igualdade. Cabe a pergunta: esse nivelamento é feito por cima – explicaria a reprovação ? -, ou por baixo – explicaria o desinteresse e a evasão?

(...) as diferenças, a heterogeneidade na sala de aula, ela não é muito trabalhada(...) Por não haver muito casamento entre o conteúdo e as relações humanas, ao homem dentro da sociedade, ao homem como um ser ecológico, isso não é visto dentro do planejamento, então as diferenças não aparecem, daí muitas vezes a gente vai tachando o aluno assim: aquele é chato, aquele não quer nada e por aí vai (...) diferenças existem e devem existir sempre, pelo menos as diferenças negativas a gente deveria tentar resgatar. (Res Pub C1)

Eu vejo culturas diferentes e níveis sociais diferentes (...) na minha disciplina comecei do básico e vim tateando. (Res Pub P4)

(...) não que a gente idealize uma sociedade igual, isso não existe, mas no sentido de você trabalhar de forma homogênea para que todos alcancem o que você está passando. Você tem que verificar se na cabeça dele, quando eu digo balde, é o balde de lixo ou de carregar areinha na praia. (Res Pub. P1).

Não há discriminação aqui, o atendimento é igualado. (Res Pub P3)

Esse é um dos desafios fascinantes no processo educativo, como conviver com as diferenças, fazendo-as aliadas no processo educativo? Já existem estudos e práticas significativas que informam que através de um enfoque multirreferencial de currículo é possível agregar eficientemente as diferentes contribuições sociais, culturais e étnicas de modo a reconhecer o valor contabilizado à cultura geral por cada um dos participantes, sem entretanto, homogeneizá-las numa cultura síntese. Vale a máxima de Rui Barbosa: “os desiguais devem ser tratados desigualmente, na medida de suas desigualdades”.

Nesse particular vale destacar a questão racial constantemente negligenciada nas propostas escolares. No texto do projeto pedagógico, bem como na prática, a questão não aparece, fingindo-se que o problema está resolvido, fato que se institui até o primeiro caso de discriminação explícita. Isto se torna claro quando falamos em diferenças especialmente com professores, só são lembradas as diferenças sociais e culturais, a questão do preconceito racial é um tabu, um monstro adormecido que todos temem despertar. Inúmeros são os estudos que demonstram a ação nociva desse mascaramento tanto para a formação dos estudantes quanto para a sociedade brasileira de uma forma mais ampla.

No caso da cidade de maior contingente negro do país – e claro, é na escola pública que ele se concentra por razões históricas -, esse “detalhe” não pode passar despercebido, ainda mais agora, após o apelo dos Parâmetros Curriculares Nacionais pela adoção dos temas transversais entre os quais figura a pluralidade cultural. França (1991) desenvolveu pesquisa na qual constata que o alunado negro parece perceber que o ensino formal não é dirigido a ele, tamanha o assincronismo entre suas necessidades e o que a escola veicula, chegando a haver verdadeira oposição entre o discurso da escola e a prática cotidiana dos alunos.

A estratégia da dissimulação é tão eficiente que em nenhum discurso aparece o menor sinal de que essa é uma questão latente, o que faz parecer que o currículo e a escola são instituições inócuas, às quais não chegam os reflexos da sociedade, talvez seja essa a resposta para a sucessão de infortúnios a que assistimos quando se fala em educação nacional.

Esse silêncio que discrimina, enquanto prática curricular, nega a constituição de identidades específicas, subtraindo à educação o cumprimento dessa tarefa primordial. Existem estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social/racial, o que traz evidências das múltiplas formas em que o currículo está centralmente envolvido na produção do social,

tornando premente a realização de pesquisas educacionais que considerem a questão étnico/racial, a fim de compreender as desigualdades de oportunidades sociais no Brasil e assim, lutarmos por uma escola menos opressora e mais emancipadora para as pessoas não-brancas da sociedade.

A temática da diversidade cultural (multiculturalismo, pluralidade cultural, educação anti-racismo) teve seu status sobrelevado com a introdução na pauta das escolas através das exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a crescente preocupação aponta para um esforço de construção teórica e empírica no campo, num reconhecimento que além das relações de classe existentes na escola, a questão racial figura como um elemento estrangulador no processo educativo.

Vale lembrar aqui a admoção feita por Apple (1994) citado por Paraíso (1998)

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades (...) é a partir do reconhecimento das diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir. (p.76-7)

Ao negar esta prática, a escola repete o padrão social pondo à margem, também no processo educativo, aqueles que já são marginalizados socialmente. Na teoria defendida por Madeira citada por Silva (1999), a escola foi capaz de acolher os pobres mas, não responde às demandas dessas crianças, uma vez que se orienta por “valores da classe média, gerando expectativas incompatíveis com o perfil do alunado”.

Ao verbalizar seus padrões pessoais, duas professoras explicitam claramente essa verdade durante uma reunião de planejamento:

Eu sou a favor de castrar igual a vaca. Eu também, só quando nascer um Maurício Matar a gente deixa procriar, bonito pode procriar, e burro também não. (OF)

Está nítida a gravidade da exclusão que se processa através dessa versão: o(a) aluno (a) não branco, não enquadrado num padrão de beleza do mestiço tropical, não deve ser só discriminado, deve simplesmente, deixar de existir.

É necessário portanto, assegurar que os currículos - em especial o de formação dos professores -, contêm os elementos de que se compõe a realidade do seu alunado, e o componente racial, o pertencimento étnico do aluno e do próprio professor é algo que, em hipótese alguma, pode ser desconsiderado, num esforço para eliminar o etnocentrismo e as relações de poder que negam a formação de identidades específicas, a cultura e o poder de povos e grupos étnicos/raciais discriminados.

Nesse sentido, é importante olhar para dentro da escola e do currículo e ver que “histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados”(Meyer, 1998:81). Citem-se a exemplo, os livros didáticos, os critérios e processos de avaliação da aprendizagem, as experiências e vivências oferecidas e valorizadas, as narrativas que servem como padrão, os narradores autorizados, dentre outros.

Para existir sem ser idêntico, é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural da representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos. (COSTA, 1998:65)

Preocupação semelhante deve recair sobre a tarefa da preparação para o mundo do trabalho. Na escola pesquisada algumas providências foram oficialmente determinadas. O fato de o curso não ser profissionalizante e, talvez por reconhecerem que a formação disponibilizada não possibilitará aos alunos um sucesso efetivo no vestibular, e que a vida não permitirá a maioria deles ingressar num dos cursos técnicos de nível médio antes de serem levados ao mercado de trabalho informal, a escola introduziu na grade curricular – após consulta sob sugestão com os alunos -, as disciplinas Informática, Relações Públicas e Humanas, Gestão Empreendedora e Direito Aplicado.

Procede a reflexão de Sacristán (1998) sobre as demandas que recaem sobre a escola, impondo-lhe a tarefa da socialização e da formação para o trabalho, que na conjuntura de globalização e neo-liberalismo enfrentada, parecem tarefas irreconciliáveis.

(...) a simplificação e a especialização do trabalho autônomo nas sociedades pós-industriais estabelecem para a escola, como já vimos, demandas plurais e contraditórias

no processo de socialização. A escola homogênea em sua estrutura, em seus propósitos e em sua forma de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciadas para satisfazer as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) ao mesmo tempo que as exigências do trabalho autônomo (iniciativa, risco, diferenciação) (SÀCRISTAN apud SILVA, 1999:103).

É talvez, na tentativa de apaziguar estas necessidades que a escola reformula sua proposta pedagógica em 1999.

A justificativa da proposta pedagógica elaborada em 1999, é iniciada argumentando-se que “o processo de globalização e os avanços tecnológicos requerem mudanças substanciais na instituição escolar”, devendo para tanto considerar “outras possibilidades de trabalhar o pensamento humano, outras formas de organização e convivência”. Destaca como eixo norteador do seu trabalho as seguintes constatações: as relações interpessoais na comunidade escola; as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino e a falta de *“habilidades básicas dos alunos para aprendizagem”*(PP 1999 justificativa).

Prossegue pleiteando a autonomia da escola e dos seus membros para definir conjuntamente *“seu próprio caminho pedagógico”*, elemento fundamental para o comprometimento com a proposta. A proposta é embasada na *“pedagogia do sucesso”*, no desenvolvimento de capacidades, no *“aprender a aprender”*, a ação do professor deve gerar *“conflitos cognitivos”*, a metodologia deve levar o aluno a *“interagir com o objeto da aprendizagem”*, *“alicerçada nos fundamentos do construtivismo”*, o aluno é o *“sujeito do processo de ensino-aprendizagem”*, devendo *“estabelecer relações desafiadoras e significativas com o mundo a ser conhecido”*. É pensada visando atender tanto às demandas locais quanto às exigências da sociedade brasileira e mundial contemporânea. A preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, serão os efeitos da educação com qualidade, que será propiciada *“inclusive, pelo acesso à informação e pelo aprender a viver em comunidade”*.

A proposta pedagógica tem uma coerência interna que a define. Nota-se a preocupação em estabelecer um texto de acordo com as temáticas da contemporaneidade (globalização, tecnologia, aprender a aprender etc), e em conectar a escola ao projeto de “enriquecimento cognitivo”, encampado pela Secretaria Estadual de Educação (elevar a auto-estima do aluno,

através do resgate da crença no potencial do ser humano, formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades etc).

Carece porém, de conexão prática, uma vez que em que pese o texto, o discurso e o cotidiano vivenciado pelos atores sociais do processo negam a autonomia preconizada, a integração entre o saber do aluno e o mundo que ele conhece através do trabalho pedagógico da escola, - merece destaque a ausência de menção de qualquer espécie ao conteúdo cultural, étnico, racial do aluno, e a presença de um espírito homogeneizador em toda a proposta.

Está no imaginário das pessoas e na prática da escola, que a formação para a cidadania, ou ousaria dizer, a formação humanitária dos alunos, está associada a um ramo do saber. É automático ao falarmos nesse tipo de formação, que sejam pensadas as disciplinas da dita “área de humanas”. De fato, ao analisar as demais disciplinas elencadas na grade curricular da escola (conteúdos, metodologia, avaliação), fica clara a inexistência de tentativa de qualquer correlação entre os conteúdos específicos e a formação mais ampla.

Distância ainda maior há entre as diferentes áreas, nenhum avanço rumo a interdisciplinaridade ou qualquer coisa que o valha. Mesmo entre as disciplinas “humanizantes”, o trabalho é desconexo, cada um dando o seu recado a seu modo. A formação geral é dada em pequenas pílulas que se falharem não encontrarão substituto.

Quando iniciei a pesquisa fui logo encaminhada aos professores que tratavam da “formação para a cidadania”⁷ (objetivo da escola); Direito Aplicado, Gestão Empreendedora e Relações Públicas e Humanas, espantou-me o esquecimento das tradicionais, História, Português e Filosofia.

As novas disciplinas foram acrescentadas na grade curricular nos últimos anos (98, 99), em resposta às demandas sociais contemporâneas e pela necessidade de atender à exigência da preparação para o mercado de trabalho, objetivo não pretendido pelo curso de Formação Geral no ensino médio.

⁷ Questionados quanto às disciplinas de maior interesse os alunos respondem: Matemática, História, Direito, Português; quanto à aplicação: Matemática, Português, Direito e História; quanto à formação: Português, Matemática, História, Direito. Os professores mencionam Português, Matemática e as disciplinas recém criadas: Gestão Empreendedora e Relações Humanas.

A disciplina Gestão Empreendedora tem como eixo um projeto no qual os alunos devem hipotetizar a “constituição de uma empresa”. Para o professor seu objetivo é : atender às necessidades profissionais dos alunos concluintes do curso de Formação geral e sua consequente preparação para o mercado de trabalho. (Plano de Curso).

Através dessa prática a escola visa desenvolver habilidades básicas necessárias à vida profissional do educando, possibilitando que o aluno crie estratégias para resolver situações e problemas do seu cotidiano (objetivos específicos).

A avaliação deve se dar “sob os aspectos da interdisciplinaridade onde prevalecerá a aprendizagem globalizada, envolvendo metodologia, conteúdo e conhecimento, participação ativa, cooperação, pontualidade e assiduidade, no final de cada etapa”.(Plano de curso)

Parece que a interdisciplinaridade é entendida como um processo integrador dos diversos elementos que compõem o planejamento da disciplina, em seu próprio interior, e na prática, resolve-se dessa forma, uma vez que não há nenhum trabalho de integração entre a disciplina e as demais.

Para a Secretaria de Educação essa disciplina se presta a levar o aluno a “identificar e selecionar as oportunidades de trabalho e negócios no mercado competitivo”, desenvolvendo as habilidades relativas à inserção no mercado de trabalho globalizado: criatividade, liderança, motivação e cooperação, aprendizagem/capacitação continuada, relações trabalhistas.

O professor da disciplina diz: “eles [os alunos] precisam ser alertados com relação às mudanças que estão surgindo e que irão surgir, principalmente a nível de mercado de trabalho (...) eles têm que estar preparados pra concorrência”.

Parece estar clara a intenção do Estado ao criá-la: oferecer subsídios mínimos para a inserção autônoma no mercado de trabalho, visto que a universidade é um sonho tão inalcançável quanto um emprego, para os jovens formados pela escola pública. Sentencia um professor:

Hiper, Americanas, quiça CeA, ou camelôs, esses meninos daqui que nós estamos formando vão trabalhar aonde? O mercado é seletivo não adianta. (OF)

A contribuição da disciplina é, no entendimento do professor: “a nível de facilitar o acesso deles [alunos] no mercado de trabalho (...) no final eles vão ter uma visão geral de como implantar uma empresa e a empresa em funcionamento”.

Seguindo a mesma linha a disciplina Direito Aplicado surge com o propósito de “proporcionar ao aluno os conhecimentos básicos do direito e da legislação societária e fiscal aplicados à sociedade”. (SEC-BA). Na escola a disciplina é lecionada por dois professores com dois programas diferentes, que nunca sentaram juntos para discutir a proposta e coaduná-la com a realidade da escola.

Para um dos professores a disciplina está diretamente associada à formação para a cidadania, devendo ser iniciada desde as séries iniciais da vida estudantil, cita o exemplo da França onde as crianças em tenra idade têm na escola os primeiros contatos com as leis do seu país. Destaca porém, que o trabalho com os alunos da escola é muito dificultado pelo absoluto desconhecimento das leis e da própria Constituição, tendo sido apenas nesta disciplina lecionada no 3º ano, que muitos dos alunos tiveram pela primeira vez o texto constitucional em suas mãos, irrita-se ao denunciar que a própria biblioteca da escola não possui a Constituição.

Poderia começar desde o primário, noções de cidadania, noções das coisas que eles fazem baseadas no direito, porque moram ali, pagam a luz, a água, isso são coisa tão junto do aluno, do menino de 7 anos, 8 anos que está no primário, os tributos que os pais pagam ou não pagam, o porquê, isso implica também no nível de cidadania.(Res Pub P1).

No enfoque desta disciplina a cidadania é trabalhada na correlação entre direitos e deveres, visando a obtenção de conhecimentos que norteiem a vivência social dos alunos no contato com os demais cidadãos, as instituições, a justiça e o aparelho jurídico.

A disciplina Relações Públicas e Humanas é lecionada nas turmas de 1º ano, tem como objetivo traçado pela professora: “desenvolver a relação consigo e com o outro, compreendendo sua função como ser humano numa convivência de paz e harmonia com o seu mundo interno e externo”. Segundo o depoimento da professora a disciplina deveria compor o núcleo comum devido a sua importância para a formação do aluno, entretanto, queixa-se da pouca importância dada a disciplina e da falta de interesse do estado em politizar as

discussões dentro da escola, salienta que a disciplina tem um papel de destaque quando se pensa na introdução no mercado de trabalho.

As disciplinas da parte diversificada como é a minha, ela não é considerada uma disciplina, para mim é uma disciplina de peso, porque trata e trabalha com problemas inter e intra-pessoais, sobretudo hoje em dia para as empresas (...) Porque relações públicas, na verdade é uma disciplina que tem ligação com o mercado (...) como é que eu vou trabalhar a cabeça desses meninos para o mercado, eles ainda não têm maturidade para absorver um conteúdo voltado para o mercado. (Res Pub P2)

Essa mesma professora destaca um ponto importante no trabalho pedagógico: a pesquisa e a postura do professor em relação à construção do conhecimento pelo aluno. Os alunos não têm estimulada a prática da construção do conhecimento, a escola ainda é um banco onde se deposita tempo e resgata-se informação.

Eles [os alunos] são muito receptivos, só que agora sempre tem aquelas resistências, por conta do aluno já estar mal acostumado, porque colegas habitam muito mal o aluno. A questão da pesquisa, tem que haver pesquisa. Tem alunos que não pesquisam, xerocam o trabalho e o professor dá a nota. Então acho que a linha do professor tem que ser voltada para o crescimento e a questão do conhecimento, do fazer conhecimento, ele [o aluno] fazer conhecimento, o professor é um orientador. (Res Pub P2)

Em relação à construção do conhecimento, vale menção, a necessidade de rompimento com uma epistemologia que separa o conhecido daquele que conhece, de romper com a visão do conhecimento que faz do sujeito mero espectador. É preciso estabelecer, como nos diz Doll Jr. (1997), uma teoria do conhecimento que é interativa e dialógica que enfatiza “a criação do conhecimento não a sua descoberta; sua negociação, não sua verificação”. (p.141). Nega-se assim, a subordinação do indivíduo-conhecedor ao objeto-conhecido, pondo-se sim, numa posição interativa, dialógica e intercomunicacional em que “o sujeito de estudo é tanto o conhecedor quanto o conhecido”(id.; 142).

Essa mentalidade conduz à exigência da vivência prática como a forma de estabelecer vínculos entre a realidade e o indivíduo. O currículo pode representar aqui a possibilidade de facultar experiências que irão promover a interação entre real e o significado dado à realidade

vivida, “não o tentativamente sentido mas, o completamente experienciado” (id.; 172). Isso é especialmente relevante quando tratamos da educação para o exercício da cidadania.

Tal postura exige do indivíduo um senso de temporalidade que o associa diretamente não só ao seu presente, mas o conecta a uma consciência de seu passado – seus pertencimentos -, e com o seu futuro, em construção. É uma ação pela expansão dos próprios horizontes através de um envolvimento ativo e emotivo com a ação. O conhecimento que emerge dessa ação é relacional, comunicacional, disponível, não parte de verdades limitadoras, mas de uma elaboração criativa, que permite a dúvida, a incerteza, a experiência e a concretude.

Possivelmente, tentando voltar-se a atender às “concretas” exigências do conhecimento e do mercado, Informática foi uma das disciplinas introduzidas no currículo da escola em 1999. Segundo a proposta da Secretaria de Educação adotada pela escola, a disciplina pretende: revisar conceitos de introdução a informática, desenvolver e enriquecer o vocabulário de informática, a criatividade e sequência lógica do pensamento, integração do trabalho em grupo. A professora acrescenta: despertar no aluno o espírito científico da observação, pesquisa, interpretação, análise e conclusão.

A realidade da prática inviabiliza a consecução de tais objetivos: salas de 40/45 alunos com quatro computadores disponíveis, impossibilidade de exercício do conteúdo, ou seja, mais uma falácia.

A professora diz que a disciplina contribui para a formação do aluno para o mercado de trabalho, “para o aluno sair da escola e encontrar o emprego mínimo possível”, admite que através da informática a questão da cidadania poderia estar sendo trabalhada, embora não seja a sua prática, sinaliza para os limites impostos pela estrutura da escola para o contato mais efetivo entre os alunos e a informática.

Vai ser inaugurada uma sala nova, agora, os alunos só terão acesso com o professor. O laboratório de informática deveria estar aberto para os alunos. Até onde os alunos vão ter acesso eu não sei (...) quando terminar a aula eu tranco e dou a chave. Não deveria, devia ser com os alunos, terem acesso, ter uma aula vaga, pode ir fazer o trabalho de História etc, teria que ter monitor (...) laboratório é do aluno, tem que estar aberto para o aluno. (Res Pub. P4).

No entendimento da professora a informática é fundamental, “*eles não vão dar um passo sem ela*”, relaciona a informática à obtenção do emprego, sendo essa a condição que identifica o cidadão: “para ele ser um cidadão ele precisa de um trabalho, e a informática é muito voltada para o mercado de trabalho”.

Nesse sentido vale a reflexão de Silva (1999)

A introdução do computador em qualquer espaço de aprendizagem deve em primeira instância, promover uma reflexão pedagógica, que tome em consideração questões relacionadas não somente aos aspectos técnicos, mas também aos impactos sociais, políticos, econômicos e culturais sobre a vida de todos aqueles que estão envolvidos naquele ambiente de aprendizagem, que tipo de ensino se quer para atender a que tipo de sociedade e que cidadão se quer formar; só então se poderá planejar uma proposta pedagógica que dê conta da preparação para o trabalho sem esquecer da formação de indivíduos críticos e reflexivos. (p.96)

A proposta pedagógica da escola diz que a ação educativa geral tem por finalidade a formação para a cidadania, cabe novamente a pergunta: que tipo de cidadão essa escola está formando? As respostas podem ser indicadas se perscrutarmos quais os significados atribuídos ao currículo e à cidadania, por professores e alunos da escola.

A “organização curricular é um conjunto de ideais e valores que norteiam o trabalho docente, influenciando na sala de aula”, assim encontra-se definida a concepção de currículo na proposta pedagógica da escola pesquisada.

Entre os professores e coordenadores entrevistados emergem outras concepções de currículo efetivamente colocadas na prática da escola. Tais concepções gravitam em torno das disciplinas, não sendo possível nenhuma clara conexão entre esse *rol de disciplinas* e a proposta política de formação da escola.

Contrariamente a essa aparência inócua do currículo, concordo com Costa (1998) que ele é um lugar privilegiado de subjetivação, e de uma socialização dirigida, mesmo nos projetos emancipatórios, sendo assim, a utilização que se faça dele incidirá diretamente no projeto de indivíduo e no projeto de sociedade posto em prática. Dessa prática curricular, através da escola, estará sendo forjada a sociedade e os indivíduos adequados para nela viver, daí a

diferenciação de propostas pedagógicas para diferentes segmentos sociais. Educar para a cidadania, nesse contexto, é disciplinar e regular o indivíduo para que ele possa tomar parte no corpo social, é ensinar os modos de ser e agir que o tornem adequado, governável.

(...) as teorias de currículo são uma forma muito especial de tecnologia de governo que trata do nexos entre pontos importantes – como os indivíduos são (psicologia, sociologia), como deveriam/poderiam ser (projetos político-filosóficos) e quais saberes serão adequados para produzi-los (Teoria de Currículo) (SILVA apud COSTA, 1998:52).

Através dessa educação embasada em princípios de adequação, estabelece-se o controle do indivíduo e do seu “lugar social”, no dizer de Foucault, a “*educação para o governo*” que comporta dois complexos tecnológicos. Um denominado “tecnologias de dominação”, que pretendem conhecer os indivíduos para governá-los - controle externo -, e outro denominado “tecnologias do eu”, que visa o autocontrole. É nesse sentido que o currículo apresenta os seus resultados pois, “quando uma narrativa de currículo fala sobre alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena”. (COSTA, 1998:52)

Os entrevistados assim expressam suas concepções e prática da escola:

O currículo é a vida da empresa, da instituição, a fundação, quais os cursos administrados, o número de alunos, a capacidade da instituição, o corpo docente e os cursos que são colocados a disposição da sociedade (...) existe um currículo a ser cumprido entre a I, II, III e IV unidade, dentro do ano letivo, as cargas horárias específicas e o cumprimento das leis, das determinações da SEC. (Res Pub P3)

Espécie de documento que respalda as escolas trabalharem as suas disciplinas de acordo com as necessidades de cada cidade, de cada lugar. (Res Pub P.2)

É toda a bagagem que o aluno leva das matérias que tem na escola (Res Pub P4)

É o articulador de todas as disciplinas e que trabalha de uma forma interdisciplinar para desenvolver toda a potencialidade do aluno (..) composto de disciplinas, de atividades também extra-classe de tudo que acontece na escola. (Res Pub C2)

É o conjunto das disciplinas oferecidas pela escola. (Res Pub P1)

No currículo da escola é que tem todas as disciplinas que vão ser usadas, a carga horária e todo o trabalho que nós vamos fazer dentro da parte pedagógica é currículo (Res Pub D1)

É no currículo, esse campo de lutas entre visões de mundo, esse articulador de saberes, onde interagem coletivos de sujeitos – professores e alunos - e os demais não diretamente relacionados ao processo de ensinar-aprender, mediada por uma pluralidade de linguagens e de referências de leitura de mundo, como bem define Burnham (1993) que:

os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstroem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem as suas relações entre si e com a sua realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social), transformam essa realidade, num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade, como da construção do novo(p.04).

Esse currículo que tanto pode servir a processos de conservação, quanto de transformação e renovação dos conhecimentos historicamente construídos e das práticas que são exercitadas nas diferentes sociedades, suas normas e valores implícitos e explícitos (currículo em ação), é visto por uma das entrevistadas como uma arena onde a prática está erigida sobre as relações travadas no cotidiano da escola e da sociedade que a sustém.

Pra mim é tudo. As relações que acontecem, o porquê das relações, a forma como as pessoas encaminham as suas atividades, além de toda a grade da escola, todo o formal da escola, também todas as coisas informais que acontecem. Da forma como a gente encaminha a disciplina do aluno, da forma como a gente se relaciona com o professor com a direção, com o funcionário, tudo isso pra mim é currículo. (Res Pub. C1)

Tal visão nos reporta à noção de complexidade do currículo aportada por Ardoino (1992), que importa em não ser possível uma descrição do que é complexo em algo simplificável, nem da sua *elucidação* através de uma *análise* como um objeto estático e individual, e sim, (re)construindo o processo-objeto inicial através de substitutos mentais – as representações. Tal processo só é possível se acolhidas as noções de heterogeneidade e polissemia, uma vez que a observação, a investigação, a escuta, o entendimento, a descrição dessa complexidade se dá, no entendimento de Ardoino (1989) e Barbier (1992) citados por Burnham (1993) , “por óticas e sistemas de referências diferentes, aceitos com definitivamente irreduzíveis uns aos outros e escritos em linguagens distintas.” (p.06)

Entender o currículo dessa maneira, diz Burnham (1993) exige um processo de abertura (de si-para-si-mesmo; de si-para-com-o-outro e de si-e-com-o-outro-para-o-mundo) que deve “possibilitar a construção de sujeitos autônomos, que enquanto indivíduos sociais, compreendam o seu potencial coletivo de contribuir para a transformação dessa sociedade autoritária e injusta, numa sociedade democrática”(p.06), caracterizada pela autonomia, instituída por sujeitos autônomos e instituintes como preconizado por Castoriadis (1982, 1987,1992).

Significativo é o questionamento que se volta para perscrutar qual o sujeito social advindo desse processo educativo, noutras palavras, qual o cidadão instituído na prática educativa das escolas?

As perguntas feitas aos atores do processo ensino-aprendizagem nas escolas pesquisadas foram: o que é cidadania; o que é preciso “aprender” para ser um cidadão; qual o *cidadão* que essa escola está formando? As respostas explicitaram a inexistência de uma proposta política de formação da unidade escolar construída e ratificada por sua equipe, - em que pese a existência de concepções individuais, ratificando o poder instituinte dos indivíduos -, ao tempo que também demonstra a desarticulação e a inexistência de um trabalho de grupo efetivo. Prevalendo portanto, a ideologia do Estado, que por uma prática desarticuladora, viabiliza o seu projeto político de desmobilização e formação de sujeitos que vêm limitada a sua capacidade de instaurar o processo de transformação social.

Vejamos o que é cidadania e o necessário para seu exercício, nas definições que orientam a prática desses educadores-“cidadãos”.

É um leque de benefícios colocados à disposição da sociedade, e à medida que o homem produz no estado ou pro município, ele faz jus aos benefícios. É a contrapartida do que ele contribui para a sociedade, através de impostos ou do próprio trabalho dele, ou através da própria participação. (Res Pub P3)

É você transformar a pessoa em ser humano, humanização, é a pessoa ser cidadão, saber os direitos, saber os deveres, isso é cidadania. (Res Pub P4)

É a gente procurar desenvolver o máximo, toda a formação, conduta, trabalho, se inserir na sociedade com boa conduta, praticando o bem, exercendo boas ações e procurando ajudar também o próximo (Res Pub D1)

É você conhecer a sua política, é ser ativo, reclamar e conhecer os seus direitos, sobretudo os seus deveres (...) a gente tem que saber ser uma pessoa politizada e ter esclarecimento e brigar por aquilo que você acha que deve brigar. (Res Pub P2)

É a participação consciente em todo o âmbito da vida nacional, é você participar de todo esse processo social, econômico, político. (Res Pub P1)

É uma das palavras da moda. Cidadania, é a plena consciência do valor, do papel que o indivíduo tem dentro da sociedade, de que ele é também um construtor dessa sociedade, com direitos e deveres, e que o indivíduo tem que criar mecanismos de ele ser respeitado, mas que ele por sua vez, também tem obrigações para com a sociedade que ele participa. (Res Pub C1)

É você ser uma pessoa atuante na sociedade, ser consciente dos seus direitos, saber reivindicar os seus direitos, ser consciente do seu papel social, da sua importância na sociedade. (Res Pub C2)

A relação entre direitos e deveres é a concepção corrente de cidadania, entretanto, defende-se apenas um rol já existente, os sujeitos não se autorizam a instituir novos direitos e seus correlatos deveres. A cidadania aparece como algo dado, concedido por alguém, diretamente relacionado à produção do indivíduo para o ente coletivo, perfigurado nas instituições do Estado. É também um “bem” individual que qualifica seu possuidor humanizando-o, a caridade e a obediências às regras sociais são seus melhores distintivos. Não se manifesta o exercício da cidadania como uma ação coletiva *per se*, perdendo assim, seu caráter arregimentador.

Vivendo num cenário do consumismo, da cultura de massa, do enfraquecimento das instituições, de sociedades multidimensionais, a cidadania e as atitudes esperadas do cidadão contribuem para a formação de uma identidade, um ideal de sociedade, uma vez que sua contribuição à moralidade e à ordem é patente. Aquele considerado “cidadão”, é ordeiro, pensa e age pelo progresso da sociedade de que é parte, nesse sentido, vale dimensionar a concepção de cidadania posta na prática formativa em diferentes conjunturas, de modo a explicitar o propósito a que serve essa construção de identidade e pertencimento, se a cidadania emancipa ou conforma o indivíduo, uma vez que na formação de sua identidade demandas e aspirações novas e mais complexas são incorporadas e dirigidas não só ao poder

político mas, também aos poderes constituídos em variados setores da vida social (econômico, cultural, meios de comunicação, meio ambiente etc).

No dizer bastante instigador de Heater (1990), a cidadania é um conceito cujo poder deriva da identidade e da virtude, é uma entre as muitas identidades de um indivíduo e se distingue por ser necessária à maturidade moral e por ser capaz de moderar o fracionamento que decorre da consciência de outras identidades como gênero, raça, classe, nação. (HEATER apud GILBERT 1995).

As atitudes e comportamentos esperados dos cidadãos envolvem disciplinar as emoções pela racionalidade (...) a cidadania ajuda a domar as paixões fragmentadoras de outras identidades. (p: 30).

A presença marcante no discurso dos professores, da necessidade de ação política dos indivíduos, é significativa da antítese entre a liberdade individual e as obrigações sociais; entre o cidadão privado e o público; a dificuldade de incorporar uma sociedade complexa em uma relação coerente com uma forma de governo unitária e as demandas conflitantes da cidadania do estado e da cidadania do mundo, como bem aponta Heater citado por Gilbert, (1995), rumo ao enfraquecimento do próprio conceito.

Segundo este autor, para salvarmos a cidadania é necessário que nos libertemos da “obsessão” da nação-Estado, assumindo ao mesmo tempo as nossas múltiplas identidades numa lealdade multifacetada.

O verdadeiro bom cidadão, então, é aquele que percebe esse sentido de identidade múltipla mais lucidamente e que se esforça mais ardentemente, em sua vida pública, para alcançar a mais íntima concordância possível entre as políticas e as metas dos vários níveis cívicos em que ele participa. (ibid., p32)

É nesse sentido que valida-se a crítica sobre a prática exercitada nas escolas, na qual a identidade e a ação política são restringidas ao limite do tolerável pela estrutura da escola, do governo, do Estado. Pela ausência das demais identidades no discurso sobre cidadania, torna a ação política sempre pensada num aspecto mais amplo – sempre no macro, nunca na realidade imediata, como a estrutura interna da escola, por exemplo -, dá-se assim, mostras dessa formação limitadora, tendenciosa e fiel ao estabelecido, uma educação patrimonialista que

visa resguardar direitos e não a instituição de novas relações de ampliação entre direitos e deveres para todos os membros da sociedade.

A educação para a cidadania pode responder a isso, iniciando por saber que não há uma proposta que seja válida e efetiva para todos, devendo em cada caso focar as manifestações concretas, a experiência de lutas e conquistas em cada sociedade. Sobreleva-se a importância da política cultural para o projeto político e educacional. No entender de Giroux, a cultura tem implicação profunda com as relações de dependência estruturadas nas formações de classe e gênero, bem como em outras tantas, sendo assim, a cultura deve ser analisada “não apenas como uma forma de vida, mas também como uma forma de produção pela qual grupos dominantes e subordinados lutam para definir e compreender suas aspirações através da produção, legitimação e circulação de formas particulares de significado”. (Gilbert, 1995:43). Esse conteúdo cultural assume grande importância política para os educadores, porque a “esfera cultural é a esfera do jovem”.

Vejamos então o que eles [os alunos] pensam ser a cidadania:

Nossos direitos e nossos deveres, nós temos que ter isso pra ser um cidadão, **temos que viver de acordo com nosso país né? (grifo meu)** Temos que aceitar tudo porque se nós não aceitarmos não vamos ser cidadãos. (Res Pub A1)

É exigir seus direitos, a pessoa conhecendo seus direitos, é cidadã. (Res Pub A5)

É você **exercer sua função de cidadão,(grifo meu)** é estar por dentro dos processos sociais, culturais de sua cidade, conservar sua cidade e fazer algo de bom pra ela. (Res Pub A2)

Tomarmos conta do que é nosso, tomarmos conta do que Deus criou, sermos educados, cuidarmos das coisas que foram feitas pro nosso benefício. (Res Pub A5)

É ser educado, amar ao próximo, e ter bons princípios, se a gente não amar o próximo, não ter bons princípios, não é cidadão. (Res Pub A3)

É uma pessoa ajudando a outra. (Res Pub A6)

Aparecem no discurso dos alunos alguns componentes que merecem destaque, por demarcarem as características do cidadão, o que eles precisam “ter”, “ser” e exercitar para

usufruir desse *status*: *viver de acordo com as regras do país; conhecer os direitos; exigir seus direitos; conhecer os processos sociais, culturais, estar engajado na “vida” de sua cidade; ser responsável pelo patrimônio do qual usufrui; ter o conteúdo humano desenvolvido o que implica em ser educado, amar ao próximo, ter princípios, agir solidariamente.*

A cidadania é assim, uma abstração que só se corporifica na ação do indivíduo. Para que haja essa integralidade entre o conceito e ação, faz-se necessário que sejam desenvolvidas capacidades que tornem esse cidadão atuante, tanto na esfera política, aqui entendida como a intervenção nas questões da vida cotidiana do grupo de pertença; quanto na esfera pessoal, em cujo lastro se envolvem as ações voltadas para o bem estar individual e nas interrelações com os demais membros do grupo – a solidariedade, a filantropia, o amor humano etc.

Estará sendo a escola capaz de viabilizar as vivências que tornariam efetiva a formação para a cidadania, ou ela mantém o discurso apenas como um ordenamento retórico? Terá a escola pública brasileira um projeto político-pedagógico voltado à formação para a cidadania emancipadora e libertária, ao contrário da conhecida prática de uma cidadania restrita, que se assenta na lógica da sustentação de privilégios que garante a organização de um corpo governável, e na não universalização de direitos e garantias?

Uma prática cotidiana que não consagre a auto-determinação, a partilha de poder nas esferas de decisão, que se molde às exigências e limitações do sistema vigente, mantém-se longe de disponibilizar a formação necessária para que se institua a verdadeira cidadania. A prática pedagógica que pretenda tal objetivo, deve conjugar os esforços de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, canalizar as forças e potencializá-las, ampliando a influência dos sujeitos no reordenamento da economia e da sociedade. “A construção da cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres”, diz Martins (1998), o que implica na possibilidade da participação de todos na tomada de decisões, que também pressupõe a criação de esferas públicas e democráticas asseguradoras da titularidade desses direitos já instituídos e da faculdade de extensão e da criação de novos direitos e garantias individuais e coletivas. Característica da *cidadania ativa*, tida por Benevides (1998), “como aquela que institui o cidadão como portador de direitos e de deveres, mas essencialmente criador de direitos de abrir espaços de participação” (Martins 1998:54).

Nesse projeto amplo a escola tem papel central, como mediadora dos projetos da sociedade e de cada indivíduo. Para tanto, a gestão e a prática escolar devem ser necessariamente democráticas, emancipadoras e instituintes, sem o que o discurso de formação para a cidadania não passará de uma retórica falaciosa. Concordo com Martins (1998) ao dizer que “a escola é o lugar de entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos existenciais de alunos e professores. É ela que torna educacionais as ações pedagógicas, à proporção que as impregna com as finalidades políticas da cidadania.(p.55)

A escola portanto, deve ter claro projeto político-pedagógico, gestado em atenção à realidade da escola e às necessidades de seu público alvo, bem como, às diretrizes da educação nacional, sem entretanto, perder a autonomia para estabelecer seu próprio projeto. Importa neste particular, não perder de vista que a educação não deve sucumbir aos esforços da política neo-liberal em transformá-la num bem de consumo individual, mantendo-se sempre em foco que ela é uma instituição pública e como tal deve ser pública e coletivamente discutida.

A escola enfrenta problemas políticos interna e externamente. Os professores verbalizam sua insatisfação (baixa remuneração, falta de autonomia frente os setores internos e à própria Secretaria de Educação, o baixo nível dos alunos, a falta de apoio pedagógico da coordenação etc). É clara a dificuldade em por na prática os princípios que norteariam a formação de cidadãos (autonomia, o exercício da alteridade, do diálogo, o direito à livre expressão do pensamento, à divergência, a participação nas deliberações, o exercício da mobilização coletiva, da auto-representação, da polissemia, a participação em fóruns de debate etc), bem como, a insegurança na aplicação dos “modismos e refrões” que a educação adota sem que os seus atores as domine. O insucesso é insofismável, visto a olhos nus.

Eu acho que ela (Res Pub) está formando um cidadão que não é questionador, um cidadão que recebe as coisas mais prontas.(...) Se a gente não ouve o aluno, se a gente não cria um espaço real de participação do aluno dentro da nossa realidade de trabalho, a gente não tá formando um indivíduo questionador, um indivíduo capaz de discutir, a gente está formando aquele que vai ficar aprendendo entre aspas. Eu acho que **o grande erro que a gente comete é não tornar o aluno um ser participativo(...)** (grifo meu) é o cidadão que a gente não tá formando, alguém capaz de enxergar o mundo, as relações que estão se estabelecendo lá fora, por que as coisas acontecem (...) (Res Pub. C1)

As questões sociais são sentidas e a escola é um espelho sem máculas: desrespeito, preconceito, racismo, desagregação e “jeitinhos” para dissimular e vilipendiar a verdade (aumentar índices de aprovação, por exemplo) são mostras incontestáveis face aos resultados obtidos pelos alunos na “vida real”: desemprego, sub-emprego, impossibilidade de prosseguir nos estudos, gravidez na adolescência, envolvimento com a marginalidade e o mundo das drogas, ou no limite, uma sobrevivência à margem da dignidade.

As reflexões de alguns professores resumem esse quadro de angústias, fracassos e pressões:

Como eu, professora, vou contra a escola e contra o governo, já que existe um fantasma atrás deles dizendo que exige aprovação? (OF)

O que a coordenação faz com o professor é o mesmo que o professor faz com o aluno. (OF)

Diante desses desafios e de uma realidade nada otimista, é de se almejar que a escola, e a educação sejam organizadas com base em novas concepções, que se instalem outras formas de aprender, de organizar o ensino, de conhecer, englobadas num projeto político-pedagógico voltado efetivamente para o sucesso na tarefa de formar cidadãos. Tal projeto implica, necessariamente, na mudança estrutural das condições em que vêm sendo desenvolvidas as tarefas de ensinar e aprender (condições do trabalho docente, remuneração, aparato tecnológico, disponibilização de recursos materiais e financeiros e da adoção de políticas públicas nas áreas da economia, da educação e social).

Segundo Schwab citado por Doll Jr. (1997), os problemas de ensino e aprendizagem precisam ser tratados de uma perspectiva prática e não teórica, “eles precisam ser vistos não como parte de teorias concorrentes, mas em termos de seu ‘estado de coisas local’” (p.178). Implica tratá-los de uma maneira “concreta e particular”, suscetível às circunstâncias e “extremamente sujeita à mudança inesperada”. Essa implicação direta entre a forma de conhecer e o sujeito, estabelece outra implicação fundante: para construir conhecimento é preciso liberdade e maleabilidade. O currículo adquire assim, a dimensão da autonomia.

Segundo Roberto da Mata, ser cidadão e ser indivíduo é algo que se aprende, é um papel social, institucionalizado e moralmente construído, em sendo assim, a educação deve voltar-se para a formação dessa identidade de modo a facultar a todos o livre e irrestrito exercício de

suas potencialidades, sem “lugares” sociais “naturalmente” demarcados. Nem a educação para a inserção no mercado de trabalho, nem a educação para o consumismo, tampouco a educação que limita, por suas práticas, as possibilidades do indivíduo, o que se pretende é a educação como prática emancipadora, instituinte, que comporte tanto o ideal da realização material, quanto o da ludicidade, do prazer e da vida com qualidade, possibilitando ao indivíduo não só reinventar e redimensionar a sua própria vida quanto os destinos da sociedade de que é parte.

Tal empreendimento visará ampliar a resposta sobre o tipo de cidadão que cada escola forma, de modo a contemplar as várias dimensões (material, intelectual, física e espiritual) a serem desenvolvidas na busca da concretização do ideal desse(a) novo(a) homem/mulher cidadão(ã).

5. RES PRIVATA

Analisar as condições em que se processa a educação no âmbito das escolas particulares, mostrou-se tarefa difícil nesta pesquisa. As escolas contatadas recusaram-se a permitir a realização da pesquisa, todas sob a mesma alegação: estar reformulando a proposta pedagógica da escola, justificativa aceitável pois, sabe-se que a introdução das novas diretrizes para a educação nacional, deixaram as equipes escolares perplexas, especialmente devido ao agigantamento das exigências ao corpo docente e das atribuições que recaíram sobre a escola.

A compatibilização entre o mundo do trabalho – as necessidades da formação -, o mundo do consumo e o ideal da cidadania assumiu o caráter de tarefa incontornável para a educação. A rede privada de ensino que figurou no discurso oficial do Estado, como um agente potencializador da universalização da educação fundamental, vê-se hoje, gravitando entre beneficiar setores privilegiados da população, (inclusive, como agente na captação de recursos estatais liberados como “verbas para a educação” com o propósito da universalização) e entre aumentar as formas de reprodução ampliada de capital no setor de serviços.

Concordo com Gennari (1999) que a educação numa sociedade de classes não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social, “de acordo com o projeto das elites”. O conteúdo trabalhado nas escolas e a forma que esse trabalho pedagógico toma, orientam a visão de mundo dos estudantes – futuros trabalhadores -, de acordo com os valores, os ideais e o comportamento que moldam critérios de análise e de ação na realidade concreta, que obedecem à ordem da classe dominante e a uma mentalidade de consumo, que orienta a lógica empresarial e de mercado que a educação passou a ter. Essa mentalidade prolifera e já contaminou a estrutura da escola pública.

A escola não tem apenas a tarefa de preparar os indivíduos para um determinado tipo de trabalho, mas também de fazer com que eles incorporem valores, idéias, critérios de análise da realidade e formas de comportamento capazes de garantir a reprodução das relações sociais existentes. Por isso, para a própria classe dominante, é importante que **todos** (grifo no original) frequentem as salas de aula e que a educação escolar de um certo nível seja até mesmo obrigatória e paga pelo Estado. (GENNARI, 1999:36)

Vivendo uma realidade cada vez mais crítica, não basta centrar nossa discussão em torno do eixo público x privado, é necessário ampliar a lógica tanto da cidadania quanto da formação em ambas as esferas, negar a formação como submissão à ordem do sistema, introduzir a perspectiva classista na prática das escolas, educar para a cooperação, capacitar pessoas que pensem a vida em sociedade a partir das necessidades coletivas, que ajam como atores das transformações sociais. É necessário superar certa visão fragmentada, que nega o papel de todo sujeito social como produtor da história, a educação e o educador devem ajudar a desenvolver o espírito crítico de cada ator social, indistintamente.

5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO

“saborear as coisas internamente”,

uma vez que o homem aprende com o corpo, a mente e o coração.

Projeto Pedagógico - CAV.

O projeto pedagógico¹ da escola em foco pretende afirmar a especificidade da sua missão, os valores que norteiam a sua atuação e a crença que a sustenta (PP .1). Assume que o ato educativo exige o envolvimento – “maduro, construtivo e consciente” - de todos aqueles que dele participam : jesuítas, professores, alunos, funcionários e famílias, que os procuram. Esses sujeitos citados formam a comunidade escolar, no ideário da escola, a “família”. Expressa-se assim, o projeto político da escola, que se volta para a clientela bastante específica que a procura, formando uma comunidade interna singularmente distinta da sociedade externa.

Essa educação voltada para o próximo, mostrava o quanto Inácio de Loyola dispunha-se a oferecer, **para um determinado grupo de pessoas, uma formação específica.** (grifo meu).(OSOWSKI, 1999:52)

1. A presente análise se restringirá tão somente, aos pressupostos apresentados na proposta pedagógica da escola, sem nenhuma pretensão em ampliá-la para avaliar a “Pedagogia Inaciana”.

Esse grupo específico deve dispor de certas “condições pessoais”, devem ser “pessoas de vida honesta (...), homens instruídos, bons e sábios”. (Constituições 1997& 308).

A ênfase na construção dessa “comunidade” de iguais, perpassa todo o texto do projeto (político)-pedagógico, sendo eficazmente concretizado através das atividades desenvolvidas que buscam concretizar esse sentimento de pertença a uma família, um estame, uma classe.

(...) se por um lado reforçam a homogeneidade social das relações familiares, por outro tendem a destituir a família de parte de seu poder de controle sobre as condições sociais de sua própria reprodução. A delegação para uma instituição escolar de parte das incumbências dos pais só pode produzir efeitos diferentes em função do poder de que as famílias dispõem em relação à instituição escolar. Desse ponto de vista, as escolas da grande burguesia católica distinguem-se tanto dos estabelecimentos públicos de nível equivalente quanto dos estabelecimentos particulares que têm outra clientela. (FAGUER, 1997:10)

A “comunidade educativa” trabalha para formar *pessoas de serviço segundo o Evangelho, conscientes, competentes, generosas e solidárias, comprometidas na construção de um mundo mais justo e fraterno* (PP, Introdução). Nesse comprometimento com a justiça parece estar expressa a ação pela cidadania, uma vez que a única menção feita para a formação para a cidadania no projeto, refere-se à *educação para valores*, através da qual imagina-se construir a sociedade idealizada.

As diretrizes educacionais mencionadas no Projeto são as apresentadas nos documentos: “Características da Educação da Companhia de Jesus (1986) e “Pedagogia Inaciana – uma proposta prática” (1993). Não há menções expressas às diretrizes oficiais (PCN’s) para a educação nacional, algumas orientações encontram-se diluídas no texto.

O objetivo da educação é “o desenvolvimento global da pessoa”, destaca-se porém, que a “promoção do desenvolvimento intelectual de cada aluno para desenvolver os talentos recebidos de Deus”, não se limita só ao acúmulo de informação ou a preparar para uma profissão, embora sejam úteis e sirvam para a formação de líderes cristãos.

A verdadeira pretensão é formar “pessoas equilibradas, intelectualmente competentes, abertas ao progresso, religiosas, amáveis e comprometidas com a justiça através do serviço generoso

para com o povo de Deus; homens e mulheres líderes no serviço, conscientes e compassivas”. (PP. O que queremos).

Por considerar os aspectos emocional, intelectual, espiritual, da sociabilidade e de gênero, a proposta parece se aproximar da operacionalização “no seio de um humanismo onde o Ser do homem é apreendido enquanto ‘totalização em curso’”. (Macêdo, 1999:30). Cumpre no entanto, salientar que para tal proposta tornar-se profícua é necessária “uma epistemologia que considere a vida, os etnométodos dos atores educativos, que se abra às articulações críticas com a pluralidade dos saberes, suas pertinências, relevâncias e assincronismos” (idem), jamais se fechando numa pseudo homogeneidade asséptica.

Nesse sentido, sou levada a concordar com o objetivo do projeto que diz: “se nossa educação aspira exercer influência ética na sociedade, devemos conseguir que o processo educativo se desenvolva tanto no plano moral como intelectual”. (PP. O que queremos).

O que os estabelecimentos particulares têm em comum, e que corre o risco de ser esquecido por causa da diversidade de seus métodos pedagógicos e de suas clientelas, é precisamente uma concepção da educação que não se limita à aquisição de uma formação escolar ou profissional. Para os pais, os estudos permanecem estreitamente ligados à aquisição de qualidades morais que eles reivindicam como tantas qualidades distintivas em relação à formação transmitida aos alunos do ensino público. (FAGUER, 1997:11-12)

Segundo Faguer (1997), a homogeneidade da clientela dessas escolas aumenta consideravelmente os contatos interfamiliares, por isso podem parecer “substitutas do poder familiar” encarregadas da transmissão de um modelo de educação ainda mais homogêneo porque pais e professores têm uma mesma concepção do papel da família e da escola, embasados nos valores do catolicismo. A instituição encarrega-se do aluno durante o tempo que ele passa longe da família, estrutura sua ação de modo que, pelo menos de maneira indireta, permaneça sob a influência familiar, sendo os professores encarregados de um trabalho de transmissão do saber escolar e de valores educativos aos quais os pais são apegados.

A escolha da escola particular, diferentemente da “escolha” da escola pública, se dá principalmente porque ela perpetua a influência educativa que a família deseja, tanto no que toca ao comportamento moral quanto no controle e na rentabilidade apresentada pelos filhos.

(...) Desenvolver um trabalho e se criar uma certa afinidade com as referências familiares. E aí é que tá não só o papel da escola mas, o papel da família também, ela procurar uma escola com a qual ela se afinasse em filosofia, princípios e valores. (...) o papel da escola é formar o homem, ela usa a parte acadêmica pra construir as habilidades que ele precisa.(Res Priv. OE 1)

Nesse projeto há um papel reservado ao professor que merece certa reflexão. Segundo o projeto, “*precisamos de um **padrão** (grifo meu) na busca do modo de abordar os problemas e valores da vida; precisamos, portanto, de professores que sejam capazes e dispostos a orientar essa busca*” (PP. O que queremos).

Segundo McLaren (1995) é possível distinguir uma homogeneidade cultural na escola, que se impõe sobre os outros discursos, “estabelecendo como universal um tipo de moral e de ética, uma forma de estética, uma concepção de justiça e direitos e um regime de verdade” (apud Tura, 1999: 98-99), ao que ele denomina *política da significação*. Tal política faz com que os professores modulem seu discurso pelo que é, naquela realidade, consensual e dominante, gerando nos alunos um “ventriloquismo discursivo” que os leva inconscientemente, a exercer controle sobre o que pensam, fazem e desejam, demonstrando uma tendência a incorporação de padrões, normas de conduta e valores, numa repetição das falas e ações de seus “mestres”.

É indispensável que os professores possuam pressupostos críticos de análise que lhes permita questionar e referenciar as suas práticas, influenciando na reconceituação do conhecimento representado no currículo e na sala de aula, fugindo ao senso comum, resgatando o verdadeiro papel do professor como sujeito social de ação privilegiada no âmbito escolar. Vê-se em grande medida, no entanto, uma adesão acrítica aos padrões das escolas-empresas, uma adequação forçada ao melhor salário.

Concordo com Sacristàn (1998) que os professores não selecionam as condições em que realizam seu trabalho, bem como não podem escolher como desenvolvê-lo em grande parte das vezes, mas que sempre lhes será possível conceber a situação e atuar de diversas formas possíveis dentro dessas limitações que lhes são impostas, “o caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para ‘fechar’ situações, ainda que estas não sejam definidas por ele” .(p.167)

5. 1.1. UMA EDUCAÇÃO PARA VALORES

A escola estudada assume alguns valores que servem de norte para sua prática pedagógica, “a educação para a vivência destes valores torna-se um imperativo de todo o ato pedagógico” (PP. Uma educação para valores).

O projeto educativo visa a instauração de uma sociedade:

- democrática, participativa, aberta ao diálogo e as respeito às minorias; livre e justa, com iguais direitos e deveres para todos, preocupada para que todos tenham oportunidade de acesso aos bens materiais e culturais;
- firmada na tradição dos valores de nosso povo, no respeito à pluralidade cultural, sem perder a sua identidade de sociedade profundamente enraizada nos valores da civilização cristã; baseada na dignidade da pessoa humana, concebida no amor, em defesa da vida e do meio ambiente;
- formadora da consciência crítica, capaz de influenciar na transformação das estruturas injustas e de pecado, produzindo condições para a formação da cidadania; honesta e transparente, firmada nos princípios éticos, segundo a moral das bem-aventuranças, acentuando a autenticidade, a integridade e a coerência nos relacionamentos humanos.

Essa “sociodicéia” traz em si uma visão do mundo social à qual se aplica aquilo que diz Pierre Bourdieu,

tende a reduzir o público ao privado, o social ao pessoal, o político ao ético, o econômico ao político, em suma, a operar uma despolitização remetendo à ordem do mais irredutivelmente singular ‘vivido ’ todas as experiências que a ação de politização visa ao contrário apartar da ‘pessoa’ em sua unicidade para fazê-las parecer comuns a uma classe. (BOURDIEUapud FAGUER, 1997:37)

Nesse aspecto, vale reportarmos-nos aos resultados obtidos na avaliação empírica do impacto escolar na socialização política de jovens que demonstra: embora os currículos oficiais tenham real influência na transmissão de conhecimentos e habilidades instrumentais, o seu

papel na orientação política dos estudantes é menos evidente, a influência de fatores escolares é confrontada com o que está acontecendo na sociedade e na cultura, o que é raramente considerado pelo currículo oficial. Agentes educacionais como a família e a mídia, demonstram exercer influência determinante na socialização, influência maior que a da própria escola (Albala-Bertrand, 1999:36, passim)

Chegamos à questão central desta investigação, como assegurar que as ações desenvolvidas pela/na escola favoreçam a aprendizagem e a prática da cidadania. Questão nevrálgica para a formulação de uma política educacional que garanta impacto real da/na educação, de modo a contribuir para a estruturação do caráter político, leia-se, do caráter cidadão na sociedade.

Torna-se necessário compatibilizar abordagens que contribuam para a aprendizagem da cidadania, de um lado, com representações sociais convergentes mas, que levem à construção e à expressão de personalidades autônomas, e de outro, uma prática educacional que construa uma “cidadania aberta para o mundo, um conceito que corresponde à natureza evolutiva da vida no mundo hoje”. (ibid., p.37)

A centralidade do currículo e da possibilidade através dele de uma formação técnica, ética e política, novamente se define na compreensão de que

O currículo é uma construção de atores e atrizes educativos de natureza ideológica, plural e encarnada. Dessa forma é histórico e contextualizado. Constitui um processo identitário das práticas educativas de uma instituição, em meio a diversidade das suas relações. É um processo de socialização dialógica e dialética, constitui-se portanto, na interação. Em sendo uma construção sócio-cultural e histórica, o currículo nutre-se da sua irremediável natureza mutável. (MACEDO, 1999:43)

A proposta da escola em foco visa a “favorecer uma educação integral dos educandos, que compreende uma formação intelectual nas disciplinas humanísticas e científicas, o estudo atento e crítico da tecnologia, juntamente com as ciências físicas e sociais”.(PP. Linhas norteadoras da proposta curricular).

O currículo tem uma área privilegiada que é a das ciências exatas, extremamente rica do ponto de vista do número de horas que são dispensadas, e possui uma série de atividades na área da formação física, da ginástica; é interessante porque a escola, sendo uma escola que tem uma clientela bem da elite, ela assume as características dessa clientela né? Eu

não acredito que o aluno veja a atividade física como formação do corpo né? é mais uma vitrine em que o aluno se mostra (...) os pais também querem isso né, querem a vitrine, querem expor seus filhos para os amigos, justificar o dinheiro que paga essa coisa. (Res Priv. P2)

Nos diz Faguer (1997) em seu estudo sobre os efeitos de uma “educação total”, que uma experiência pedagógica terá mais chance de obter êxito se for dirigida a “um público ganho de antemão”, isso significa que já deve existir uma concepção do papel da escola que seja compartilhado pelas famílias e os docentes, tal concepção depende, pelo menos em parte, do lugar que as famílias atribuem ao “êxito” escolar dos filhos nas estratégias de reprodução social.

Nas entrevistas foi possível detectar que a escolha da profissão pelos alunos, segue um padrão familiar que visa a manutenção do status e do patrimônio da família. As carreiras dos filhos estão diretamente associadas às carreiras dos pais, a herança do nome implica herdar também a clientela e os negócios da família que precisam ser competentemente mantidos, essa competência profissional recebe sua legitimidade através do sistema escolar e implica levar em conta novas formas de capital social e novos usos do parentesco.

A escola aparece de fato inseparavelmente como um local de aprendizado profissional e de aprendizado social, prefiguração de um meio profissional e de um tipo de colaboração matrimonial específicos (...) tendo características sociais, uma representação do futuro e gostos relativamente homogêneos implicando modos de relação específicos entre sexos (...) os mecanismos de seleção escolar podem assim apresentar-se não apenas como índices de qualificação profissional mas também do que se pode chamar de qualificação social e matrimonial. (FAGUER, 1997:13)

O nome da escola onde se estudou assegura pela sua tradição, pelo seu status, maiores possibilidades de inserção no mundo do trabalho e no ambiente social, especialmente para aqueles cujo nome de família não representa um capital simbólico.

Uma aluna diz da sua possibilidade de ingressar no mercado de trabalho apenas com o segundo grau:

(...) primeiro, eu estudei num colégio assim... conservador, tradicional, acho que se eu for pedir um emprego no Iguatemi, ser uma atendente, eles vão dar um pouco mais de valor a

mim, entendeu ? Não é só porque ela estudou num colégio particular, é pelo colégio, te abre portas, exatamente abre um pouco, mas não é que a escola formou, não que a escola deu o primeiro passo. (Res Priv. A 5)

Comprova-se assim que a escola exerce uma influência duradoura sobre a biografia do aluno, como nos diz Faguer (1997).

Quando questionados sobre os “lugares”, os espaços de sua aprendizagem, onde se dá a formação, os alunos responderam: família, escola, entre os amigos, através dos livros, da mídia, seguidos pela religião e o trabalho empatados em último lugar.²

A experiência de vida desses alunos: a dedicação exclusiva aos estudos, as condições materiais de sobrevivência, a possibilidade de uma formação acadêmica geral mais longa, descaracteriza totalmente o caráter formativo do trabalho. Ele é expresso apenas como profissão a ser exercida *a posteriori*. Quanto à religião, causa espécie constatar o “lugar” atribuído pelos alunos à sua influência em seu processo de formação. A disciplina é vista como a hora de “relaxar”, de parar de pensar em matemática, no vestibular, sair da experiência do conteudismo. Era de se esperar que a ambiência da escola, definitivamente voltada para os princípios e práticas enaltecidos pela religião, pudessem gerar reação diferenciada, no entanto, os discursos dos alunos entrevistados demonstram claramente que a cidadania expressa na caridade tem pouco de ato de fé e muito menos ainda de ato político.

Há a sinalização de que existe certo desacordo entre o que a escola ensina e a prática das famílias, em que pese a procura pela escola ser orientada por uma certa comunhão de princípios. Depoimentos do corpo pedagógico da escola chegam mesmo a denunciar que muitas famílias pretendem ser substituídas pela escola na tarefa de educar moralmente seus filhos, e questionam se essa tarefa deve realmente ser assumida. Há também a compreensão de que há desacordo entre o que a família prega, e o que os princípios religiosos que orientam o trabalho pedagógico da escola sustentam, especialmente quando se trata da questão da justiça social. A escola possui frente a família um poder meramente de delegação, não podendo portanto, ir de encontro a ela.

(...) a gente sente que a família dificulta esse processo, então muita discussão que a gente trava na área da justiça social por exemplo, pelo respeito às minorias, a gente percebe que

os meninos têm dificuldade até de compreender a lógica do nosso raciocínio, porque o que eles trazem de casa como formação e informação é bem diferente, então eles apresentam uma certa perplexidade quando você fala da questão dos sem-terra e dos grandes latifúndios, porque há uma representação significativa desse segmento da classe dominante. (Res Priv. P2)

(...) porque os pais entregam os filhos à escola e esquecem de educar, no sentido básico da convivência, o papel da escola acaba sendo esse também (...) acredito que por mais que a escola receba alunos que não tenham essas referências domésticas mais ela acaba também assumindo esse papel, porque se ela se propõe a ser uma extensão da família, ela tem que fazer uma reversão daquilo que a família não é pro indivíduo. (Res Priv. OE 1)

Outro aspecto importante é a prioridade estabelecida pelas famílias ao “lugar” ocupado pelo que poderia ser uma participação política transformadora, esse truísmo que a escola denomina de caridade. Pode-se notar nos discursos que as expectativas entre a escola e a família não convergem.

Acho que você só aprende vivendo, acho que o colégio pelo menos quatro anos, da oitava pra baixo, você tinha contato mais, ia prá's favelas, prá's creches, chegou da oitava pra cima, ficou uma coisa opcional. (...) Você sabe, eu posso ser lindinha e bonitinha, ajudar a sociedade, quando você chega na sua família, no mundo realmente que você vive, seu pai, sua mãe, o amigo do seu pai, o chefe do seu pai, aquela elite mesmo (...) aquela coisa egoísta, aquela coisa que só visa o dinheiro, você muda, querendo ou não é a sua realidade (...) o colégio devia ajudar mais, instigar mais, fazer palestras sobre cidadania, o que tá acontecendo, a globalização. (Res Priv. A5).

Esse clamor por uma educação mais politizada, encontra eco nos discursos que clamam pelo estabelecimento de uma sociedade mais justa, em que a distribuição equânime da renda, o acesso ao trabalho e aos seus benefícios, sejam resultantes da consciência social e da ação política, não como um ato de caridade, uma benesse para os hipossuficientes.

Uma educação que se pretenda integradora, que utilize todos os meios para a formação integral, não pode prescindir de uma ação multirreferenciada e que integre os diferentes espaços de aprendizagem, nem tão pouco de uma seleção de conteúdos que não estabeleça privilégios e prioridades na formação, ser humano integral, é ser político tanto quanto

² Ver resultados dos questionários em Anexos.

qualquer outra coisa. No discurso oficial da escola em foco, essa “integração de saberes” não está apenas na unidade das disciplinas “senão como uma necessidade que exige a união, a coerência entre compreender e interferir na realidade, entre pensamento e ética”. (PP. Linhas norteadoras da proposta curricular). Na compreensão dos alunos, no entanto,

(...) eu não acho [que a escola] traga o que eu esperava, eu esperava bem mais de um modelo de ensino (...) não adianta você aprender os assuntos, aprender tudo e não saber aplicar no dia a dia (...) você tem aluno que tira dez em física e não sabe trocar o pneu do carro, (...) ah, porque eu não tenho força, você aprende maneiras de aplicar uma força maior, e no entanto, tira dez na aula de física. (Res Priv A1)

(...) na questão da conscientização política, fica a desejar (...) o colégio fica a desejar porque pelo fato do colégio ser de elite e as pessoas são muito alienadas, porque a vida que eles levam, a vida nunca proporcionou uma reflexão sobre o que eles passam, as regalias e tudo mais. Aí a questão política aqui é trabalhada, mas não tem uma força muito grande, fica muito fraco, justamente porque é um colégio de elite. (Res Priv. A4)

(...) até uma série é só conhecimentos, chega na outra é só vestibular (...) é impossível dizer não, não preparo pro vestibular, impossível, porque é a realidade que nos vivemos. (Res Priv. A 5).

Apesar de a proposta pedagógica ser diferenciada, a resposta nos alunos é igual a qualquer outra escola, por conta da metodologia, dos procedimentos, da forma de “construir” o conhecimento.

(...) o que vejo da resposta disso sobre os alunos me faz pensar que a escola fica, do ponto de vista curricular, muito parecida com as outras, aqui também o conhecimento é dado de forma muito estanque, muito estandardizada né? Aquele conhecido esquema de produção em série, da linha de produção, então eu acho a proposta da escola fica um pouco comprometida pelos procedimentos dela. (Res Priv P2)

Nesse particular vale comentar a prática de interdisciplinaridade da escola, especialmente no que tange à metodologia aplicada aos temas (mostra cultural – 5^a série; etnias – 6^a série; feira internacional da cultura – 7^a série; semana de informação profissional -3^o ano, dentre outros). Seguindo um “currículo turístico” (Sacristàn, 1995), os temas como diversidade cultural, pluralidade étnica, orientação sexual, educação ambiental, ética, saúde, não são incorporados

às disciplinas (conforme orientação nos PCN's), são tratados pontualmente durante o ano, num trabalho que envolve as turmas de uma determinada série, - servindo como elemento de avaliação do desempenho escolar -, e que são divulgados através de murais e exposições ou grandes eventos para os quais é convidada a comunidade escolar. Esse procedimento implica que todos os temas serão tratados por todo o corpo discente, se ele for aluno da escola em todas as séries de formação, caso contrário, alguns temas serão simplesmente “perdidos”.

Especialmente quando falamos da educação das elites, relegar a questão da diversidade etnocultural, é agir pela manutenção de uma desigualdade que sustenta o preconceito e a discriminação, resultado e retroalimentador da injustiça e da exclusão social.

O currículo escolar contém uma seleção de conteúdos, uma construção cultural e como tal é também responsável pela reprodução que sustenta as desigualdades sociais. Ao definirmos o currículo descrevemos e concretizamos as funções da escola e a forma como devem ser enfocadas no momento histórico e social. Através dele podemos perpetuar ou modificar estruturas, ritos, mecanismos, contextos e o próprio sistema.

Sentencia Sacristàn (1998), “se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico” (p.166), define-se assim, a função social do professor.

Os princípios teórico-metodológicos do paradigma pedagógico iniciano compreendem: contexto, experiência, reflexão, ação e a avaliação. A construção do conhecimento se dá

em relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo (...) **o professor precisa conhecer o contexto real da vida do aluno (grifo meu)**, suas aprendizagens anteriores, o contexto sócio-cultural-político e econômico onde se insere a comunidade educativa para melhor ajudá-lo no seu processo de desenvolvimento.(PP. Princípios teórico-metodológicos).

É visando esse “contexto”, que o professor conduz um processo em que se manifesta uma educação elitizada, mediante a qual o contato com a realidade externa se dá pontualmente e com a intenção de sensibilizar para a caridade, a ação política, fica em segundo plano.

Ademais, percebe-se que “os nossos alunos das classes com condições melhores, nem todos têm afinidade pela proposta dessas atividades (...) o aluno que é mais carente é mais afinado” (OE1)

(...) acho que apesar dos nossos discursos e das nossas tentativas bem intencionadas de dar uma conotação mais crítica em relação à sociedade, eu acho que fundamentalmente, a nossa escola satisfaz os interesses dos pais, porque ela acaba com todo discurso, com toda a boa vontade, **mas ela no fim prepara o cara pra reproduzir os esquemas da sociedade de onde ele vem (...) rico não é solidário, rico é caridoso (grifo meu)**. Até isso sabe? as tentativas que o colégio faz pra transformar o nosso aluno numa pessoa solidária, terminam transformando ele, no máximo, numa pessoa caridosa. (Res Priv. P2)

(...) nos hospitais a gente aprende muito de cidadania, a gente chega lá, ajuda o pessoal mas, é só naquele dia, o resto a gente esquece (...) devia ter mais frequência (...) todo mundo ia ter noção e não tirar apenas um sábado ou uma tarde de domingo pra fazer uma coisa, certo ? (Res Priv A1)

(...) por mais que o colégio tente não consegue, tem muita gente aqui da elitizinha que não tá nem aí, é festa, festa, reggae ... ah, vamos participar de uma campanha? Pra quê essa coisa idiota? Entendeu? Eu não, já tenho comida em casa, tem carrinho do ano se passar no vestibular (...) e a vida dele tá ótima (Res Privata. A5).

A prática da escola oferece um contato ainda que tímido, entre os alunos e a realidade das demais classes sociais, no entanto, é preciso que ela fomente a participação dos alunos através da sua própria ação. A escola deve estar inserida na luta dos movimentos sociais³, imiscuir-se nela, deve ser o espaço aberto onde se processem as discussões da comunidade, ampliando as possibilidades de universalização dos conhecimentos, através da sua ação pedagógica contribuir para elevar o grau de conscientização da comunidade – escolar e geográfica -, buscando portanto, ser um dinamismo no processo de transformação social.

Entretanto, a efetivação deste projeto não será viável sem a conversão da mentalidade coletiva (...) Não há condições de estabelecer e sustentar instituições justas na falta de uma vontade geral de partilha e comunhão. (MACDOWELL, apud OSOWSKI, 1999:48)

³ Ampliar a atuação que tem como sede dos encontros das comunidades eclesiais de base (CEB's), divulgando as ações desse movimento e fomentando o engajamento dos alunos e suas famílias em ações concretas de apoio.

Falta à escola uma inserção na vida política da sociedade tanto como instituição, quanto ao fomento da participação do aluno no cenário das decisões sócio-políticas, nesses casos o aluno e a escola estão fora, à margem.

(...) o colégio enquanto instituição ele podia assumir certas posturas políticas, ele não assume, prefere ficar em cima do muro, por questões que a gente conhece. Não é uma crítica, é uma constatação, mas isso enquanto processo de formação complica. (...) ao invés de se antecipar e fazer todo um programa de conscientização, até pra dizer ao aluno que ele não ia [participar da passeata a favor do impeachment de Collor], mas não, é como se o mundo lá fora não estivesse acontecendo. (Res Priv. P2)

Quanto ao aspecto da necessidade de que a formação na escola esteja mais voltada para a preparação política do indivíduo, como ponto fundamental para sua integralidade como pessoa, é muito satisfatória a compreensão de um aluno entrevistado. Filho da classe trabalhadora (pai, servidor público aposentado e mãe professora primária), demonstra claramente em seu discurso o anseio por uma formação que se volte para a realidade social em que vive.

(...) trazer a discussão política mais ativa, bem mais forte no colégio, nem que seja toda matéria poder fazer uma ligação, pode puxar sempre pra uma discussão política, pra uma discussão social, tentando sempre dar uma conscientização, fazer pensar socialmente e politicamente, seja em qualquer área, em exatas, em humanas, também nas artes, o colégio devia sempre tá visando essa coisa de pensar socialmente e politicamente (...) quer ser um médico, seja um médico engajado (...) sempre botar muito claro na cabeça do aluno, qualquer coisa que ele faça, ele procure sempre uma visão social e política, que seja favorável a toda sociedade. (Res Priv. A4)

A implicação da escola está tanto nas macro questões sociais, quanto na micro-política, as relações de poder que são estabelecidas dentro da escola e a hierarquia externa que ela sustenta, têm influência direta na “qualidade” da formação política que se desenvolve. Concordo com Gennari (1999) que o discurso pela cidadania não pode cair na armadilha de ser um discurso meramente legitimador de direitos, pois muitos dos que estão hoje estabelecidos mantêm o caráter excludente da sociedade e a submissão à ordem estabelecida. Isso é singularmente importante, quando nos referimos à educação das elites.

Se o objetivo do ensino limita-se ao campo da cidadania, não é de estranhar que, apesar de reconhecer o caráter capitalista do estado, esta característica de classe desapareça na hora em que começamos a falar dos currículos e da organização das escolas. Nossas discussões, de fato, giram em torno do eixo público x privado, que não supera a lógica da cidadania e da formação como submissão à ordem do sistema. (p. 51)

A educação integral, essa que visa o “magis” não pode perder de vista o caráter emancipador de que deve se revestir, proporcionando sem distinções, àqueles que dela se beneficiem o pleno desenvolvimento de suas capacidades. Isto deve se refletir em toda a estruturação curricular da escola, desde a rotina das aulas às atividades de “formação”, como são chamadas as tarefas específicas que visam modelar os caracteres dos alunos nos princípios do espírito inaciano.

Neste particular, vale menção a rotina dos alunos que são incorporados como exceção, à prática da escola – alunos bolsistas, filhos de professores e da classe média trabalhadora -.

(...) o colégio é voltado pra sua grande maioria, que é a elite, porque a gente vê o seguinte: horários pra prova às sete da manhã, uma pessoa que more longe como eu, que pegue dois ônibus, não chega (...) então, os horários do colégio vão sempre visar quem tem carro, não visa o ônibus, ou se fazem pensam que o sistema de ônibus daqui é excelente (...) e quando pede uma quantia que pra eles é irrisória, pra gente não é, tipo a segunda chamada que sai caro pra muita gente, mas muita gente tem condição de pagar, e eles pedem mesmo (...) as discussões são sempre baseadas no poder aquisitivo do colégio (...) a gente tem aula até as 12:30, a aula de de tarde começa é 14 horas, então, é obrigatório você almoçar aqui, aí já vem a questão dinheiro pro almoço, tem que comer uma coisa mais barata, aí come mal (...) a partir do momento que você se programa pra atender somente as pessoas de dinheiro, vai desencadear muita coisa como eu tô falando (...) o colégio é voltado pra quem tem poder aquisitivo. (Res Priv A4)

A escola oferece bolsas para os filhos dos funcionários, mas eles não conseguem acompanhar o ritmo e as “exigências” da escola e desistem, sucumbem.

(...) por incrível que pareça, colégio jesuíta, a gente tem pouca gente pobre aqui (...) 5% olhe lá de pessoas carentes que estudam aqui, há dificuldade de essas pessoas se inserirem dentro da escola, primeiro porque eles têm uma certa dificuldade de adaptação no convívio e depois na própria exigência acadêmica, são raros os que conseguem fechar o

2º grau com a gente (...) eles têm dificuldade de ordem de recursos monetários, de recursos de alimentação, de locomoção... (OE 1)

O aluno da escola tem um perfil interessante, ele está acostumado a um regime de cobranças, de notas, de frequência, moldado numa estrutura hierárquica, que prescinde da autonomia.

(...) eu vim pra cá achando que era outra clientela, uma clientela capaz de autogerir-se, e foi do ponto de vista do que a escola pretende, meu trabalho foi um fracasso, porque eu dava liberdade que eu achava que eles já tinham, e o trabalho não andava porque eles tavam habituados a trabalhar com alguém obrigando a fazer, cobrando. (Res Priv. P2)

O processo de formação desenvolvido pela escola é domesticador, enquadra não só o aluno, mas principalmente o professor que é o instrumento primeiro dessa domesticação, diz um professor entrevistado: “é um processo ambivalente, ao mesmo tempo que você forma, você se forma, você deforma e se deforma”. (P2)

A escola tem um sistema eficiente de controle do trabalho dos professores em sala de aula, a liberdade que todos dizem usufruir, é uma liberdade vigiada, diz um professor a esse respeito:

(...) de vez em quando se faz uma afirmação um pouco mais ousada na sala, e então você é abordado, sempre com muita delicadeza, mas sempre a escola tem uma forma de dizer a você : “eu sei o que está acontecendo”. (...) então eu digo, a liberdade que eu tenho em sala de aula, é fruto da minha esperteza ou da minha cumplicidade com os alunos, mas é também fruto de uma certa permissão entende? A escola sabe que é interessante até pros próprios alunos que eles tenham esses momentos em que eles podem também determinar um pouco o processo, até como uma válvula de escape deles. (Res Priv. P2)

Uma outra dificuldade para a implantação de uma proposta interdisciplinar e da própria idéia de formação integral proclamada pela escola, está na constituição da equipe escolar. A coordenação sinaliza para a dificuldade do contato mais direto entre professor e aluno, especialmente porque os professores são “horistas” na escola. Esta relação de mercado, onde família e aluno são consumidores do serviço da escola via professor, gera várias distorções.

Para que uma proposta como a da escola se efetive, é necessário que o aluno possa ser assistido em todas as suas demandas – intelectual, emocional, afetiva etc -; toda a equipe escolar (e não só os departamentos isoladamente) deveria dispor de largo tempo para

planejamento e avaliação conjunta e continuada, a lógica mercadológica que põe o professor no centro da cobrança pelo êxito do aluno deveria ser afastada do cotidiano da escola.

As soluções encontradas pela escola são os serviços especiais de acompanhamento do aluno, aos quais estão adstritas também as atividades específicas de “formação” – serviço de orientação religiosa e pastoral (SORPA), serviço de coordenação pedagógica (SECOP), serviço de orientação educacional (SOE), associados a órgãos auxiliares que visam reforçar as iniciativas de interesse comunitário: grêmios estudantis, associação de pais e mestres (APM) e associação de ex-alunos.

O aspecto da deformação do processo educativo se revela na prioridade da escola em relação à preparação para o vestibular. Tanto alunos quanto professores, lamentam-se da carga que recai sobre eles por conta da exigência de êxito nesse processo seletivo. A concorrência que se estabelece entre os alunos suplanta toda a solidariedade, “de colegas a concorrentes”, a lógica que passa a nortear as relações se transforma.

(...) o 3º ano é como se fosse assim a consagração da inércia total do pensamento, é um ano que você passa sem pensar e somente você vai absorvendo uma carga de conteúdos muito grande, só vai absorvendo aquela coisa, decorando, e daquilo dali você tem que tá tudo certo na hora do vestibular, pra você derramar o conhecimento todo ali, isso deprime. (Res Priv A4)

Quanto a esse particular, um professor denuncia que há uma inversão em relação à escola e o vestibular, argumentando que a escola elabora seus programas e conteúdos em função do que cai no vestibular, quando deveria ser o contrário. A família e o próprio aluno pensam que investir na escola tão somente para passar no vestibular vale a pena, e as escolas terminam por se voltar em garantir altos níveis de aprovação. Há ainda, um desprestígio dentro da escola em relação às disciplinas que não caem no vestibular, exigindo do professor um “talento especial” para chamar a atenção dos alunos para elas. Esta postura de desprestígio vem desde a organização curricular que confere às ditas disciplinas da “área de formação”, cargas horárias extremamente reduzidas (uma aula por semana), face às demais, figuram no imaginário da comunidade escolar como disciplinas que não reprovam e, não caem no vestibular, logo menos importantes - cite-se a exemplo, Filosofia, Antropologia e a própria Cultura Religiosa.

E conclui, “inconscientemente o aluno pensa, se tem uma aula é porque tem menos importância”. (P3).

Isso se revelou quando foi escolhida pela coordenação o horário da aula de Antropologia no 3º ano para a entrevista dos alunos para esta pesquisa, sob o argumento de que era uma aula que poderia ser perdida sem prejuízo para o aluno.

Os professores têm consciência de que as discussões que visam a estabelecer mudanças na prática pedagógica, restringem-se ao discurso, o reflexo na ação quase nunca se efetiva em tempo real. Citam como exemplo a introdução dos avanços tecnológicos na escola, segundo eles, chegam com atraso e são utilizados meramente como instrumentos ou ferramentas para facilitar o trato com salas numerosas, a metodologia utilizada (aulas discursivas), é inadequada para trabalhar a maioria dos temas e, ineficaz diante de uma forma de pensar que cada vez mais se estrutura em redes, com uma gama crescente de informação disponível aos alunos (especialmente via internet e tv por assinatura). Os alunos têm mais contato com as novas tecnologias da informação que o professor, especialmente porque as usa como lazer, como uma outra forma de conhecer, enquanto o professor as utiliza apenas com conteúdo instrumental.

(...) muitas coisas foram feitas hoje, hoje com computador, com determinadas modificações técnicas, mas ainda assim a prática em sala de aula de hoje, se praticava há 50 anos atrás (...) a gente sabe o que deve ser feito, a gente sabe que uma sala com 50 alunos não funciona. (...) o aluno tem mais acesso ao computador que o professor, e ali ele tem acesso a tudo. (Res Priv P3)

É necessário repensar a forma como as tecnologias estão entrando nas escolas, qual o impacto delas na dinâmica do trabalho pedagógico. Identifica-se no discurso dos professores uma visão limitada quanto ao uso do aparato tecnológico (algo que precisa ser dominado sob pena de perda de espaço na escola) e um uso utilitarista, mercadológico por parte da escola ao divulgar seus serviços, contando com a tecnologia como chamariz para a clientela, sem de fato haver uma discussão sobre a sua utilização e as implicações práticas e epistemológicas para o aluno e para o trabalho docente.

O papel do professor é reiteradamente questionado dentro dessa estrutura de formação, na qual o professor deve ter as respostas. A estrutura da escola é arcaica, as cadeiras enfileiradas,

com mais de 50 alunos por turma e um professor num tablado, sustentam uma forma de mera transmissão de conhecimento que nega o discurso avançado do projeto pedagógico.

(...) na minha percepção uma sala de aula hoje, devia ser um ambiente em que os alunos chegassem com seus questionamentos e o professor tivesse competência para encaminhar as possibilidades de enfrentamento desses questionamentos, eu acho que essa é a maior dificuldade, existe uma mentalidade avançada em alguns de nós, mas a estrutura, a idéia é muito arcaica. .(Res Priv. P2)

Outro ponto levantado refere-se às condições de trabalho do professor, a carga horária, as tarefas domiciliares que desconsideram a peculiaridade do seu trabalho, a sobrecarga de tarefas para salas com 50 alunos [realidade tão peculiar da escola pública] que implica em problemas com a metodologia, com o controle de sala – a disciplina – e com o próprio conteúdo trabalhado; a vigilância do professor da série seguinte quanto ao cumprimento dos programas, a necessidade de transmitir conhecimentos o mais pronto possível, a exigência de alto índice de aprovação dos alunos no vestibular – capital da escola no mercado -, e a aquiescência com uma seleção de conteúdos adequada a este tipo de formação, põem o professor em desconforto, mesmo se pensar apenas na melhor remuneração e no suporte técnico/tecnológico disponibilizado pela escola, para compensar as demais condições de trabalho.

(...) esta dicotomia, essa esquizofrenia que a escola sofre que é o desejo de formar pessoas críticas e a impossibilidade de formar (...) a maior dificuldade para nós professores é uma coisa de mentalidade, a idéia que ainda tá muito presente de que o aluno vai pra escola adquirir conhecimento e não adquirir habilidades para trabalhar os conhecimentos. .(Res Priv. P2)

Também foram feitos questionamentos quanto à estrutura departamentalizada da escola que dificulta o planejamento e a interdisciplinaridade defendida na proposta pedagógica. Essa departamentalização reflete-se também na compartimentalização do conhecimento que resulta numa formação estandardizada. Esse aspecto também se revela na ocupação das funções dentro da estrutura administrativa e pedagógica, existindo verdadeiras “cátedras” na escola, um professor, supervisor ou coordenador pode formar até três gerações dentro de um mesmo modelo.

Além disso, há duas escolas no mesmo espaço, em que pese o discurso de uma educação que precisa se fazer em complementaridade, o ensino fundamental não tem comunicação com o ensino médio, sente-se que há uma hora para a formação moral e outra prioritariamente, para a formação intelectual. Um dos alunos entrevistados argumenta, que desde que entrou na escola na 1ª série,

(...) nunca ninguém veio questionar porque todo dia tem aula de matemática, porque se acha isso normal (...) na verdade, quando você vai chegando nas outras séries você vai achando que aquilo ali tá meio errado (...) a visão crítica pra mim só veio chegar mais no 2º ano, quando você passa mais a contestar as coisas e tá se agravando mais aqui no 3º ano. (Res Priv. A4).

O primado por esta padronização manifesta-se também no trato com as diferenças existentes na clientela da escola, em que pese o discurso que prega o respeito à pluralidade, há todo um esforço para que se estabeleça um “modelo”, um padrão (sustentado pelo ideário de que deve-se buscar o modelo do bom cristão, o homem perfeito que todo indivíduo deve ser, o “magis”).

(...) a gente se bate com a diferença, porque o aluno ele mesmo acusa a diferença, mas a tentativa é o padrão, tanto que existe aqui na escola uma expressão, o “aluno vieirense”, alguns alunos são considerados: este é um aluno vieirense, então existe um modelo, um tipo no qual o aluno se encaixa ou não se encaixa (...) nesse sentido a diferença é percebida porque ela está lá, agora ela não é respeitada, eu entendo que é muito difícil, uma escola que tem a vocação de formar pessoas para se adequarem ao status social, é muito difícil ter essa abertura. (Res Priv. P2)

Nesse aspecto da homogeneização, o mesmo professor defende que o programa, o currículo, a carga horária, a idade adequada para cursar determinadas séries em si, são um “assassinato das diferenças individuais”.

Um outro professor mostra que na verdade, as diferenças nem entram na escola, são barradas no processo seletivo que antecede a matrícula. Há uma seleção feita pelos próprios pais e sua condição sócio-econômica, uma “seleção natural”, que é imposta pela escola e seu padrão de clientela mas, há também uma seleção mais direta, da própria escola que diz quem deve ou não fazer parte de sua comunidade. Faguer (1997) argumenta que esse tipo de instituição é

especialista em manter os alunos afastados de crianças de outra origem social, devido ao grande tempo em que as crianças e jovens passam no ambiente escolar e, pelo fato de a maioria das atividades de lazer e até mesmo as atividades benévolas e de caridade, serem controladas pelo colégio.

As demandas trazidas pelos alunos ao serviço de orientação revelam suas preocupações diante do processo educacional, referem-se às notas, aos conflitos em sala de aula, dificuldades com alguns professores, necessidade de assistência pedagógica, intervenção junto aos pais em relação a problemas familiares, dificuldade de relacionamento entre os colegas e orientação pessoal mais direta relacionada a questões de cunho pessoal.

Percebo que diante de tais demandas, o trabalho nas disciplinas deve voltar-se para construir junto com o aluno uma leitura crítica da realidade, fazer com que seja possível identificar a ideologia que está por trás dos fatos que assistimos e dos quais tomamos parte na sociedade e ser então, capaz de escrever a própria versão das notícias de que somos protagonistas, ampliando-lhes tais demandas. As disciplinas necessariamente, têm de estar compostas daquilo que será útil para os alunos na vida em sociedade, é preciso tirar as alegorias de que se compõem os programas. O trabalho pedagógico deve ser pensado de forma complementar entre as disciplinas e entre as séries. A reformulação curricular, tão necessária, deve ser negociada em outras esferas, numa partilha com as demais escolas – particulares e públicas -, com a universidade e especialmente, na escuta dos movimentos sociais. O currículo precisa refletir os anseios de formação que a sociedade demonstra, esse homem mais humano, solidário, politizado, participativo, com discernimento e visão crítica aguçada, precisa ser forjado também na experiência escolar.

As disciplinas às quais, segundo a coordenação, se refere a formação e cujos professores foram entrevistados foram: Cultura Religiosa, Pastoral, Filosofia e Antropologia. Quando questionados sobre as quais as disciplinas mais importantes para sua formação os alunos responderam: Matemática, Física e Biologia, Química, Geografia, Redação, Antropologia e Filosofia são mencionadas em último lugar, religião não aparece nem como disciplina de interesse nem de utilidade para a vida prática.⁴

⁴ Ver resultados dos questionários em Anexos.

A disciplina Cultura Religiosa pretende despertar a consciência crítica dos alunos, a cidadania, a ética, a visão do transcendente e a dimensão espiritual do homem (entrevista). A Antropologia pretende estimular a reflexão pessoal para a compreensão do ser humano em sua totalidade (Plano de curso). Filosofia dedica-se a compreender os conceitos referentes ao estudo da moral; promover a análise dos fundamentos que determinam os princípios do comportamento humano e desenvolver uma reflexão a respeito dos valores morais.

Os professores entrevistados mencionaram o pouco interesse dado às suas disciplinas, sinalizando sempre para a desconexão entre elas e o real interesse dos alunos e das famílias com o ensino: a aprovação no vestibular. Essa centralidade artificial que se apossou da escola desvirtua todo o trabalho pedagógico formativo.

Se eu for para a recuperação, vou para o São José e compro meu diploma . Nada, faça a prova do MEC que você tem o seu diploma, a prova é feita para a escola pública né? Então, tenha paciência que você não vai passar. (diálogo entre duas alunas na sala da orientação educacional- 22.09.99)

No entendimento dos entrevistados a formação que a escola se propõe a proporcionar surtirá efeitos numa parcela ínfima da população estudantil, um aluno chega a fazer um prognóstico: “de uma turma de 50 alunos você tira no máximo 5 que irão aplicar o que aprenderam no futuro, e hoje, nenhum aplica”. (A2)

Uma professora denuncia: “os relacionamentos são feitos na base do interesse [entre os alunos], se um é mais inteligente, então vou me aproximar dele porque vai poder me ajudar” (P 1).

A mudança na estrutura curricular novamente aparece nos discursos como uma necessidade incontornável, se de fato se pretende a formação dos alunos.

Eu diminuiria a carga desses meninos, até mesmo por experiência em escolas públicas que a gente vê os meninos trabalhando mais a partir da realidade em que eles vivem, o rendimento sai até melhor e até o próprio aprendizado (...) eles têm muito coisa pra estudar e quando não dão vencimento, são anotados, aquela coisa toda. (Res Priv. P1)

Osowski (1999) apoiada em Oizumi (1998) faz questionamentos muito pertinentes em relação à prática pedagógica e aos resultados por ela obtidos sob a égide da “pedagogia inaciona”,

destaco aqui aqueles que coincidem com os meus próprios questionamentos ao analisar essa prática:

- estamos realizando trabalho educativo marcadamente social, político e histórico, manifestando nosso compromisso com uma sociedade mais justa e com as necessidades de cada país ou região?
- Concretizamos projetos educativos que buscam responder às necessidades dos diferentes setores sociais?
- Considerando que a transformação do mundo, mais do que exclusivamente de idéias, depende também de paixões, **organizamos currículos que levam os membros de nossas instituições educativas a apaixonar-se pela realidade de seu país ou região? (grifo meu)** Com isso, mobilizam-se para transformar as condições existentes que desqualificam a vida ?

As análises e representações dos atores sociais envolvidos no processo educativo da escola, até aqui apresentadas, podem sinalizar para possíveis respostas a estes questionamentos. Prosseguirei daqui por diante, analisando as significações atribuídas ao currículo escolar e à formação do cidadão nesta instituição de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos colocaram diante de um problema antigo na área de currículo, o fato de as disciplinas tradicionais não serem capazes de dar conta de um conjunto de questões propostas pela realidade dos alunos, associado à nova tarefa de formação de cidadãos ativos. A escola vê-se instada a avaliar a sua prática e os princípios que a embasam, logo, a repensar o seu currículo.

Segundo nos informa Arroyo (1999), impressiona que ao dialogar com os professores sobre suas práticas, os problemas e as soluções encontradas, fale-se pouco sobre currículo, “ o termo não faz parte de seu vocabulário pedagógico, não é um referente em seu universo de preocupações. A preocupação com o currículo chega de fora, do governo ou da academia.” (p.137).

Na prática da pesquisa isso pode ser constatado. A preocupação e a primeira menção dos professores refere-se sempre ao programa, o currículo é então referido como um sinônimo, raramente como o projeto político-pedagógico da escola.

A exemplo diz um professor,

Pra mim é um pouquinho complicado tá? Eu não consigo interpretar bem o que ele significa, pra mim a escola tem um programa de disciplinas, de assuntos né, que como a própria escola diz, **visam teoricamente, formar o cidadão pra que ele seja uma pessoa boa né? (grifo meu)**. E competente, quer dizer capaz de fazer o bem que ele quer fazer. (Res Priv. P2)

(...) como eu vejo o currículo, tem também o lugar das outras disciplinas, um pouco querendo acompanhar uma estrutura bem jesuítica de cuidar das ciências exatas, das ciências humanas e do corpo, agora, quando eu vejo por exemplo, essas novas propostas curriculares que estão sendo propostas, eu acho que nós estamos bem distantes disso aí né? (Res Priv. P2)

Num tempo de “inovações” a escola é chamada a adequar-se, inovar em educação implica repensar conteúdos e programas, aí se instala uma pseudo centralidade para o currículo. Quando os saberes e as habilidades requeridos pela economia e pelo emprego mudam, a instituição escolar tem de mudar. “Se a escola transmite conteúdos obsoletos, perde sua função social, logo, inovemos os conteúdos e estaremos inovando a educação. Em uma concepção estreita de currículo, inovar a escola é sinônimo de mudar o currículo.” (ibid. p.136)

(...) eu me lembro que há dois anos foi feita uma tentativa de uma programação interdisciplinar mas, ela esbarrou na nossa impossibilidade de compreender o currículo da escola como uma coisa orgânica. (Res Priv. P2)

Essa ausência de organicidade do currículo se manifesta claramente nos objetivos específicos da educação na escola, a saber: no ensino fundamental – desenvolver habilidades sociais, afetivas e cognitivas necessárias para a formação da cidadania de seus alunos; no ensino médio – aprimorar habilidades sociais e cognitivas necessárias para possibilitar, também, o acesso à universidade e a inserção no mercado de trabalho; no ensino supletivo – adquirir habilidades necessárias para uma melhor inserção no mercado de trabalho. (PP Objetivos).

A situação descrita sustenta uma prática desarticuladora da ação pedagógica dos profissionais em educação, ao tempo em que sinaliza para o imperativo de “se pensar a gestão do currículo de uma perspectiva humanizante”, uma organização curricular democrática depende “da ação dialógica de seus componentes pelo trabalho associativo e interativo, implicado a princípios éticos e políticos igualitários” (MACÊDO, 1999).

Para tanto, é imprescindível a participação em processos decisórios, que sejam ampliados os cenários de participação, que seja estimulada a descentralização e a prática da coordenação, de modo a gestar um currículo em que o primado seja o desenvolvimento humano (idem, passim).

A segmentação da ação pedagógica impede a construção orgânica do currículo e da proposta política da escola, reduzindo-se o seu papel à transmissão de conhecimentos e à formação de “habilidades” predefinidas pelo mercado, ora representado pela universidade e a profissionalização, ora pela empregabilidade.

(...) é só na escola que o indivíduo vai aprender a conviver com diferentes mentalidades, mas é **uma caminhada única, a nível de objetivo igual que todos aqui procuram**, (grifo meu) embora estejam presentes as diferenças e as diversidades de cada um. (Res Priv. OE 1)

Esse reconhecimento é o que necessariamente falta: entender que o saber escolar não é neutro, é intencionalmente selecionado e que visa a atender interesses de poder, de ideologia, de cultura, de uma estrutura de reprodução social que validam ou não os conteúdos tanto no âmbito social quanto escolar. Compete à escola (seus atores sociais) e ao currículo serem desveladores dos critérios da seleção e organização desse conhecimento escolar.

Reitera-se assim, a indispensável necessidade de conhecer as representações sobre currículo que orientam a práxis pedagógica dentro das escolas, uma vez que cada concepção de currículo traz em si refletidas concepções sobre a sociedade, a cultura e a própria educação.

Currículo é tudo, não é só as atividades organizadas nos seus departamentos, ou nas suas matérias. Currículo na escola, é uma vida que se processa dentro da escola (...) currículo é vida, é emoção, é brincadeira, até aquilo que não se dá dentro da escola, mas implicitamente traz o reflexo da escola, pra mim isso é currículo (Res Priv. OE 1)

É uma fonte de saber, não apenas para os alunos, como também para os professores (...) além do que a gente já sabe a título de educação que é mesmo a formação intelectual, aqui também tem a formação integral do homem (...) dá uma ênfase muito grande à formação integral do aluno como pessoa. (Res Priv. P1)

Admitindo que o currículo é uma construção “interativa-semiológica cotidiana”, como nos diz Macêdo (1999), dotado de um conteúdo ideologicamente determinado, implicado com os indivíduos, a sociedade e seus projetos de gestão, de poder e de soberania, compete-nos – profissionais em educação –, tornar o conhecimento curricular, esse projeto sócio-político voltado para a autonomia cidadã, fazer a educação meio de o indivíduo e o corpo social transporem a linha divisória entre a marginalidade e a materialidade da cidadania.

No currículo faz-se urgência incentivar a interdisciplinaridade, a transgressão intelectual, a construção multirreferencial, comportando áreas de estudo articuladas com os diversos saberes disponíveis na comunidade e pertinentes para o exercício da cidadania emancipada e com valores que dignifiquem a condição humana. (MACÊDO, 1999:44)

A cidadania que é meta da educação nacional, tem no currículo escolar, no projeto de sociedade que a escola deseja ver instituído, um meio viável de concretização. No entanto, mantém-se a interposição de condição sem a qual o currículo é assumido como mero reprodutor autorizado do status quo das elites: é necessário politizar o discurso pedagógico, “educar politicamente o povo” (Benevides, 1991), trazer não só as demandas do mercado para a escola, mas junto a elas, as demandas sociais que clamam por melhores condições de vida, pelo respeito à dignidade e à “integralidade” da vida humana.

Eu estudei em escola pública e a gente tinha aquela formação política que a escola particular não tem. (Res Priv P2)

Concordo com Martins (1998) que a instituição e vigência dessa nova cidadania, a “cidadania ativa”, requer que seja claro o papel exercido pela educação e a função da escola, que deve ser exemplo de autonomia e qualidade, “em que o saber veiculado oportunize a todos a capacidade de exercê-la [a cidadania] com dignidade”. (p.54)

formar o cidadão, cidadão como indivíduo social, como pessoa, formação familiar, formação do caráter, além da formação intelectual, desenvolvendo uma visão crítica do

indivíduo.(...) A escola tem que ter essa visão integral em termos de formação, sem deixar de lado o aspecto religioso, o aspecto moral, intelectual, emocional. .(Res Priv. P3)

Ficou patente na pesquisa, a importância da influência dos meios de comunicação na formação dos conceitos dos entrevistados, especialmente entre os alunos. As campanhas veiculadas pela mídia (campanhas contra a fome, a favor da limpeza urbana e congêneres) foram sempre citadas como exemplos de cidadania. O Estado mínimo neo-liberal encontra seu respaldo na assunção do indivíduo como principal responsável pela condição de vida (educação, saúde, alimentação, moradia) do outro, como estratégia de alívio da pobreza e filantropia social.

O argumento meritocrático que sustenta esta visão de cidadania, diz muito da perspectiva ético-política posta em nossa sociedade, reflete diretamente no projeto político-pedagógico das escolas, especialmente das que formam as elites e referenda o discurso falacioso daqueles que sustentam a existência legítima de graus diferenciados de cidadãos, (o *telos* da competitividade), por esforço e competência pessoal, negando a força esmagadora do poder do capital manifesto na sociedade do consumo de nossos dias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando é preciso despedir-se. –
Daquilo que sabes conhecer e medir,
É preciso que te despeças, pelo menos por um tempo.
Somente depois de teres deixado a cidade
Verás a que altura suas torres se elevam acima das casas.

Nietzsche

A formação para a cidadania envolve vários aspectos, confundindo-se com a formação para a própria vida, requer o aprendizado e o exercício de princípios, valores morais, éticos, estéticos que possibilitem a cada indivíduo/cidadão interpretar a realidade e nela agir. Esse processo requer uma ação conjunta de todos os agentes formadores; família, escola, comunidade, mídia, amigos, tecnologia (comunicação e informação), em todos os espaços de aprendizagem em que interajam os atores sociais.

Tratar do tema educação para a cidadania, implica também tocar em questões da macro-estrutura social, uma vez que, sem as condições materiais que permitam por na prática preceitos e ensinamentos, a educação não passa de um discurso retórico. Portanto, para torná-lo significativo, é preciso que o contexto de ensino-aprendizagem se aproxime dos reais problemas colocados pela vida e trabalho desses atores sociais, para que *pari passo* à ação educativa sejam geradas as mudanças que sustentarão a prática cidadã da sociedade como um todo.

Quando discorremos sobre cidadania, reportamo-nos a ideais e lutas pela vida digna que se propagaram em ecos pela história, numa tentativa de encontrar os meios que municiem a todos, indistintamente, a sua fruição. Não há como articular participação, ação cidadã e autonomia, com miséria, exclusão e preconceito. A nova cidadania deve surgir numa nova sociedade.

Nesse ideal de sociedade, onde vive um cidadão ativo, a educação ocupa um lugar de destaque. Não só a educação formal, escolar (que deve ser novamente formulada)mas, aquela que se processa em outros espaços de aprendizagem (Burnham). Vivemos um tempo em que os conhecimentos não podem estar separados dos contextos e das práticas que lhes constituem e dão sentido. A casa, a rua, a vizinhança, a igreja, o trabalho, os meios de comunicação, enfim, a rede de que fala Pierre Lèvy e da qual cada um de nós é um ponto de incontáveis conexões, dá a dimensão das possibilidades de aprender e ser cidadão (ã), indivíduo em ação.

A formação para a cidadania surge hoje, como centro polarizador das demandas e da chancela de direitos e deveres antes ocupada pelo trabalho. Segundo Offe (1989)¹, o trabalho tornou-se inadequado como categoria explicativa da estrutura social e seus conflitos, não servindo como dantes para formular “agregados organizacionais e políticos e para interpretações coletivas”, papel ora assumido pela cidadania. As demandas do mundo do trabalho extrapolam os muros da empresa imiscuem-se na amplitude da cidadania.

(...) ler, interpretar a realidade, expressar-se verbalmente e por escrito, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas – tudo isso que costuma se definir como perfil de trabalhadores em setores de ponta tende a tornar-se requisito para a vida na sociedade moderna. Se o mercado exige empresas cada vez mais competitivas, a sociedade, de certa forma, também exige cidadãos cada vez mais competentes. (LEITE, 1995:12)

A relação que se estabelece entre a dignidade humana e a luta pelo estabelecimento de condições de vida adequados ao *status* de “ser humano” (dentre as quais se inclui o trabalho), tem sido fator de agregação significativa dos diferentes indivíduos, prova disto é o crescimento e a notada influência dos “movimentos sociais”, das organizações não-governamentais – o chamado terceiro setor -, nas decisões políticas dos últimos anos.

A luta pela cidadania e pela efetividade de seus direitos, alia-se à luta pelos direitos humanos, insígnia da bandeira social dos próximos anos.

No campo para esta batalha entram diligentes componentes novos, antes desqualificados e desconsiderados: os discriminados (por questões de raça, gênero, de necessidades especiais -

¹ Ver a respeito OFFE, C. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? Revista Brasileira de Ciências Sociais, n.10, v.4, jun. 1989 e IANNI, ° O mundo do trabalho. Perspectiva, São Paulo, v. 8, n.1, p. 2-12, jan./mar. 1994

os deficientes físicos e mentais- , origem nacional - povos, nações, opções religiosas, sexuais etc), não são mais calados. Em que pese a face perversa do projeto político e econômico que está sendo imposto, na prática elementos como solidariedade, igualdade, direito ao ócio, ao lazer, à ludicidade, entram em cena e combinam-se com o respeito à diversidade e a unidade do gênero humano. Pondo em risco o sucesso de um projeto tecnocrático que tenta alijar os indivíduos daqueles bens que efetivamente, lhes são caros e indispensáveis: felicidade, auto-realização e cidadania, entendida como a ação em prol de direitos e no exercício de deveres que primam pelo bem individual e coletivo.

Nesse tempo de mudanças, em que os espaços não formais de aprendizagem ganham dia a dia mais importância para a formação e a socialização dos jovens bem como, para a capacitação e qualificação profissional; a escola também vê alterada a sua tarefa: preparar para a inserção no mundo do trabalho, para o exercício da cidadania, preencher as lacunas deixadas pela educação familiar, formar para o consumo, para o mundo tecnológico, globalizado.... Esperando-se que dela emane um cidadão-consumidor multi-qualificado, flexível em idéias e posturas, mas, ao mesmo tempo firme em princípios e valores, “preparado” para uma sociedade desestruturada e sem emprego. Noutras palavras, espera-se que a escola forme um indivíduo do qual se exige o máximo de poder instituinte e de protagonismo. Encargos extensivos que a escola, tão somente, é incapaz de suprir.

Os discursos dos indivíduos e as propostas pedagógicas analisados nesta pesquisa, bem como a prática das escolas, demonstram o quanto tais tarefas estão centralizadas na escola. Foi possível também detectar o nível de disparates que decorrem dessa postura na prática e nas propostas documentais das escolas pesquisadas. A escolarização como meio de acesso à profissionalização e não à formação é um emblema para ambas. Se, por um lado, aos alunos da escola pública só resta a alternativa da escolarização para a inserção no mundo do trabalho e para a mobilidade social, por outro, aos alunos da escola privada, a escolaridade, em grande parte dos casos, agrega-se como mais um instrumento na manutenção de um *status* familiar que lhe chega por herança. A escola, *sua reputação*, são distintivos buscados por ambos os grupos. O nome da escola credencia ou não ao aluno, tanto pode lhe abrir quanto fechar portas.

Mesmo diante de todas as mudanças estruturais que sinalizam para a assunção de outros espaços de aprendizagem tão efetivos quanto a escola, ela permanece valorizada na tarefa de

ensinar, instrumentalizar e profissionalizar as novas gerações, vindo ampliar-se gradativamente, a sua área de atuação – de ensinar a ler e a escrever, hoje introduz no mundo das línguas estrangeiras, das tecnologias, dos relacionamentos interpessoais, da gestão etc, vide as grades curriculares das escolas do nosso tempo. Estar na escola – numa boa escola -, ainda representa um passaporte para um futuro com mais possibilidades.

A escolaridade representa ainda uma relação causal entre o sucesso pessoal e o êxito profissional, discurso que é reiterado constantemente pelos pais e pela própria escola. Aos conteúdos tradicionais – Português, Matemática, História, Geografia, são incorporados outros que habilitam para a inserção no mundo moderno, disciplinas que contém demandas da contemporaneidade como: Relações Humanas e Pessoais, Direito Aplicado, Informática, Antropologia, Gestão Empreendedora, Filosofia, Inglês e Espanhol.

Diante de uma estrutura social que agrega velozmente a técnica e descarta os “inadequados”, compete questionar qual o projeto político a ser posto na prática educacional de modo a processar “inclusões”, qual a formação adequada para o cidadão desse “novo mundo? Que escola, que currículo, qual cidadania?

As respostas até agora apresentadas sinalizam para a necessidade de que seja estabelecida uma cosmovisão que contemple a pluralidade, a complexidade, a diferença, a interatividade, numa dimensão que permita conviver e interagir a multiplicidade, bem como a ambiguidade inerente a todo sujeito, de modo a contribuir na criação do espaço comunitário.

É nesse sentido que se torna necessário um projeto de formação que contemple os diversos “estágios” da ação cidadã, alcançando tanto aqueles que precisam agir pelo pela manutenção da sua cidadania, quanto aqueles que devem ainda resgatá-la ou mesmo, instituí-la.

Faz-se necessária portanto, a articulação nesse projeto, de esforços das diferentes instituições sociais e dos diversos espaços de aprendizagem – dentre os quais se destaca a escola- , de modo a possibilitar a construção da cidadania, ao mesmo tempo em que aja-se pela superação das hegemonias e das homogeneizações, preparando indivíduos em que as diversas “identidades” de que são portadores não sejam subtraídas. Nesse projeto, as diferenças devem estar contempladas como metas prioritárias, não limitadas a rótulos (minorias) que mantém a exclusão.

A formação para o exercício da cidadania é aquela que se volta para a prática das faculdades do ser humano: liberdade, igualdade, solidariedade, expressos na atuação social e política. O “homem é um ser social” e como tal, um ser político que só se realiza quando põe em ação essas faculdades que o credenciam como ser humano: a autonomia, a participação, o pensamento livre e independente e suas expressões, o poder instituinte, o amor e o respeito ao outro. A educação seja ela formal ou não, deve dedicar-se a esse mister.

* * *

A construção da cidadania nas propostas curriculares das redes de ensino público e privado de Salvador.

A análise das propostas pedagógicas das escolas pesquisadas, associada a análise dos discursos dos atores sociais que as praticam, bem como, dos diferentes cotidianos escolares, demonstraram:

- a) que o indivíduo não se separa do seu contexto sócio-econômico e cultural, sendo dele um reflexo, o que disso se distingue entra como *exceção*; as identidades (raça, origem social, confissão religiosa, condição sócio-econômica etc) do indivíduo são condicionantes do seu “lugar” social, as escolas repetem este padrão, pondo na prática propostas diferenciadas “adequadas” aos diferentes contextos;
- b) a escola é um espelho da estrutura social desigual, refletindo ainda em seu interior as mesmas desigualdades que geram as diferenças discriminadoras – classe social mantém-se como uma categoria significativa;
- c) há efetivamente um “currículo formal” expresso nas bem escolhidas e articuladas frases da proposta pedagógica, e um “currículo oculto”, mal disfarçado, visível clara e indubitavelmente nas práticas pedagógicas. Tal currículo forma o “indivíduo certo” para o “lugar social” a ele adequado, numa ação que mantém as desigualdades sociais, em que pese o discurso integrador e a prática emancipadora de alguns professores;
- d) há um projeto de formação para a cidadania que coloca o mérito pessoal como o principal responsável pelo sucesso de cada indivíduo, desarticulando a ação política na pletera de direitos e no exercício de deveres. O individualismo sustentado nas práticas competitivas

que o sistema escolar fomenta (tipos e métodos de avaliação, a sistemática de matrícula dos alunos, a exemplo do “vestibular” – inclusive como método para o ingresso na própria escola -, as regras predatórias do mundo profissional introduzidas na escola, dentre outros, bem como os tipos de altruísmo, participação e a caridade incentivados, desfoçam da necessidade da formação de um ente coletivo forte, estruturado em prol de transformações sociais; a “família” que a escola quer ser e de cuja estrutura empresta os papéis, lega também a hierarquia, a estrutura de poder sexista e o status social como herança;

- e) as propostas curriculares são vitrines que por um lado, mostram à Secretaria de Educação um esforço em adequar-se aos ditames oficiais e, por outro, demonstram às famílias que a escola está se esforçando ao máximo para colocar seus filhos nos caminhos certos em consonância com a modernidade, no que tange às exigências do mundo do trabalho e da inserção social. O elenco de disciplinas mostra isso claramente.

* * *

Sinalizações da/para a prática

A relação entre escola e cidadania precisa ser relativizada, uma vez que ela não é a única instância em que a cidadania toma forma, há que ser promovida uma integração entre os diferentes agentes formadores [família, comunidade, mídia, tecnologia, instituições, organizações da sociedade civil e o próprio Estado...] e a escola. A participação da comunidade nos assuntos da vida escolar deve ser maciçamente estimulada, especialmente entre as camadas mais pobres da população. A escola precisa ser do bairro, da comunidade, tanto quanto é da “família” nas classes mais abastadas.

O processo educacional que vivenciamos traz as características de nossa era, um tempo de provisoriades e precarizações. As tecnologias e o processo de globalização impõem exigências de modernização à escola sem considerar o seu tempo e sua dinâmica interna, bem como, o jogo de interesses que limitam a sua atuação. A demanda que chega às escolas – sujeitos multiquificados, adaptáveis, flexíveis [exigências do mercado e do mundo do trabalho e mais, a formação para a cidadania e o consumo]-, impõem não só sua ressignificação como uma avaliação significativa das metas e propósitos da própria educação.

Nesse contexto, consolida-se a importância de uma proposta curricular, um projeto político de formação, que assegure a independência e a autonomia dos indivíduos e a não subserviência a ditames neo-escravistas como são os do mercado atual.

Concordo com Arapiraca (1989) ao dizer que

uma Escola só pode cumprir seu dever social na medida em que a sociedade a liberta das possibilidades de violência que o poder político for capaz de assacar contra ela, usurpando-lhe o direito de auto-gestão. (...) A escola democrática ... não limita o espaço da cidadania ... não pode ser uma escola de classe, porque a solidariedade e a igualdade de oportunidades ultrapassam a polarização entre o “ganhador” e o “perdedor”, pois sua meta é o cidadão. Aqui exercita-se uma “Paidéia”, um projeto de cidadão.(p.58-59, passim)

Reafirma-se assim, a contemporaneidade da luta pela escola pública, gratuita e de qualidade, a valorização do trabalhador em educação, a estruturação adequada do aparelho escolar público, a construção de um projeto político para a educação, em conjunto com a escola privada de modo a formar a sociedade e não apenas, classes e privilégios. A educação tem inarredável função política e social e por tal missão deve ser abordada, congruindo esforços [atores sociais, instituições – públicas e privadas -, poder público, organizações não-governamentais, movimentos populares e sociais etc] ao invés de dispersá-los.

As relações vivenciadas na escola, sua prática, seus programas, seus regulamentos, a disciplina, a aprovação, a reprovação, o sistema de avaliação, de participação e deliberação, enfim o seu currículo, devem revelar a orientação democratizante e emancipadora da ação escolar, do contrário, toda a encenação feita na escola não passará de uma fraude, sendo incapaz de a partir dela serem gerados indivíduos atuantes, aptos a agir coletiva e cooperativamente em benefício da sociedade. Isso torna indispensável a revisão da prática escolar cotidiana.

É necessário que se crie na escola um ambiente de cooperação e vivência do espaço coletivo, de modo a integrar a todos no trabalho educativo desenvolvido. A organização escolar que busque propiciar a criação de canais de participação, de instâncias deliberativas que contemplem o seu coletivo, rompendo com o individualismo e a prática sacralizada da competição, mostra-se muito interessante. Tal procedimento deve ir desde a sala de aula

[escolha de metodologia, dos temas, objetivos etc] à direção da escola [coordenação pedagógica, corpo docente, direção etc], democratizando toda a gestão escolar, transgredindo a hierarquia que sufoca o poder instituinte dos indivíduos, especialmente o de alunos e professores.

O papel da escola na formação para a cidadania está diretamente vinculado ao projeto político da sociedade que se quer ver instalada. Desse modo, a luta pela escola e pela escolarização de qualidade atrelam-se à opção política e social dos atores sociais (em especial, dos profissionais em educação), que será refletida na proposta pedagógica posta na prática. Da escola é esperado um relacionamento íntimo com a dinâmica das lutas populares.

É imprescindível também, agir na formação dos profissionais em educação, de modo a que possam ter instrumentos para lidar com as demandas da sala de aula e da sua própria participação cidadã. Para tanto, a universidade pública tem papel fundamental, no entendimento de André (1994) com o qual concordo, *“além de implementar práticas mais eficazes de formação de futuros professores, poderia oferecer espaço e recursos para um processo contínuo de capacitação docente, organizado em parceria com as secretarias de Educação”*.(p.75)

Temas como direitos humanos, pertencimento étnico e consciência racial, ética, cidadania, aparato legal (leia-se Constituição, leis, instituições públicas, rede de organismos nacionais e internacionais etc), precisam aliar-se aos demais amplamente pleiteados, como é exemplo a tecnologia. A proposta curricular que integre tais temáticas, deve iniciar-se nas primeiras séries escolares e estender-se aos demais segmentos de formação.

O trabalho pedagógico emancipador não pode mais ser visto como uma exceção dentro da escola, a ação isolada deste ou daquele professor. A qualidade do ensino só se efetivará quando a competência e a responsabilidade forem generalizadas (conjunto de professores, corpo de especialistas, direção, pessoal de apoio etc). Isto implica também na mudança do status das disciplinas na grade curricular e na proposta pedagógica como um todo. Não há porque prevalecer a idéia limitante de que esta ou aquela disciplina tem conteúdo formativo e, outras conteúdo meramente instrumental. A educação é tarefa de todos, inclusive de todos os ramos do saber, a multirreferencialidade [e a agregação dos conteúdos culturais aos já

tradicionais da educação], a interdisciplinaridade são caminhos a serem percorridos pelas escolas na busca de assegurar uma efetiva formação.

A efetivação de um projeto de formação da cidadania implica no exercício da autonomia, da participação e do poder instituinte de que é dotado todo ser humano. Com esta nova racionalidade, a proposta de educação - o currículo -, deve voltar-se ao desenvolvimento e a prática de atributos e competências (P.Levy), de habilidades e virtudes [valores fundamentais universais], desde o início da vida escolar, que visem a instituir um “novo cidadão” auto-determinado e voltado à construção de uma vida coletiva sã.

A ética norteadora do processo é aquela que possibilite a harmonização entre o homem e seu meio ambiente [transgredindo as formas de limitação impostas: física, material, social, cultural, racial, nacional ...], isso se dá numa atitude *proativa* [pugna por novos direitos], no esforço pela convivência com a dessemelhança e com o diverso - sem o componente da comparação -, e na crença inabalável da sublimidade de todo ser humano, base da educação para a paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAPIRACA, José. A Escola e a Construção da Cidadania. In: **Escola e Cidadania:aprendizado e reflexão**. NUNES, Clarice (org). Salvador: OEA,UFBA,EGBA, 1989, p.53-60.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educasativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

ARROYO, Miguel G., Educação e Exclusão da Cidadania. In: **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** - São Paulo: Cortez: Autores Associados. 2ª. ed. , 1988.

_____. Experiências de invovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA. Antonio F. (org.) .**Currículo: políticas e práticas**. Campinas SP.: Papyrus, 1999 p. 131-154.

APPLE, Michael. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA. Marisa Vorraber. (org). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. RJ DP&A, 1998.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. **Educação, Sociedade e diversidade cultural**. In: Revista da FAEBA, Salvador, n.4, jul/dez.1995.

BARBOSA, Joaquim G. **Educação para a formação de autores-cidadãos**. In: BARBOSA, Joaquim G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFScar, 1998.

BARCELLOS, Carlos Alberto (org.) **Educando para a Cidadania : os Direitos Humanos no Currículo Escolar**. RS Ed. Pallotti, 1992.

BERTRAND- Albala, Luis (org); tradução Mônica Saddy Martins. **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papyrus; Brasília: UNESCO, 1999.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **A Cidadania Ativa – Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular**. 3ª ed. , Ática, SP, 1998.

BERWING, Aldemir. **Cidadania e Direitos Humanos na mediação da escola** – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997 . (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Dissertação de Mestrado)

BORGES, Ângela e DRUCK, Graça. **Crise global, terceirização e a exclusão no mundo do trabalho**. Caderno CRH, n.19, jul/dez, 1993, p.22-45

BRAGA, Júlio (org). **Religião e Cidadania**. Coleção Cidadania Bahia: EGBA/UFBA, 1990.

BRASIL. 1988, Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, Assembléia Nacional Constituinte, 292 p.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, 436p.

BUFFA E., ARROYO, M.G. e NOSELLA, P. – **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** SP. Cortez, 1995

BURNHAM, Teresinha Fróes. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar.** Em Aberto, Brasília, v.12, n.58, p.3-13, abr./jun 1993

_____. **Currículo, conhecimento e diversidade cultural.** Texto apresentado na M.R> na Conferência Nacional de Educação para Todos, MEC, Brasília, 29/08 a 02/09/94

_____. **Relatório Parcial de pesquisa- PIBIC-** Análise do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Salvador: NEPEC/FACED/UFBA., 1996.

_____. **Rede cooperativa sobre currículo e trabalho**– projeto integrado de pesquisa. Salvador: NEPEC/FACED/UFBA, 1996

CANCLINI, Nestor G. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** - Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1995.

CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo.** Tradução Álvaro Cabral 2^aed. Campinas SP.: Editora da UNICAMP, 1984

CHARLOT, Bernard. Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 97 1996. p. 47-63.

COLES, Robert. **Inteligência moral das crianças.** Sônia T. Mendes Costa (tradução). – Rio de Janeiro: Campus, 1998.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COUTINHO, José Maria. **Por uma Educação Multiculturalista: uma alternativa de cidadania para o século XXI.** Revista da FAEEBA, Salvador, n.8, jul/dez, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo.** RJ. DP&A, 1998

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O Que é Cidadania.** – Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Ed. Brasiliense, 3^a ed., 1998.

COVEY, Stephen R.. **Os sete hábitos das pessoas muito eficazes.** São Paulo, Editora Best Seller, 28^a ed., 1989

D'ANGELIS, Wagner Rocha. **Organização Popular e Prática da Justiça.** Centro Heleno Fragoso pelos Direitos Humanos. Curitiba, 1992

DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1994, 194p.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas. SP. : Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DOISE, Willem. Que universidade para os Direitos Humanos ? In.: BERTRAND- Albala, Luis (org); tradução Mônica Saddy Martins. **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papyrus; Brasília: UNESCO, 1999. p. 105-111

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Currículo: estratégia institucional de poder e saber**. Salvador, Encontro do INEP, 1994. P. 1-19 (mimeo)

FAGUER, Jean-Pierre. Os efeitos de uma “educação total”: um colégio jesuíta, 1960. In.: **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 58, jul. 1997. P. 9-53.

FAZENDA, Ivani. (Org.).**A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. 2^a ed. Campinas, SP.: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis)

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: Uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. 18^a ed. – São Paulo: Saraiva, 1990.

FERNANDES, Maria Estrela A. . **A avaliação escolar e o processo de Construção da Cidadania – que cidadania ?**. In : Avaliação Escolar: um processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania. SEC-SEDUC; Ceará, 1996 . (Conferência proferida na Seminário sobre as Práticas Avaliativas nas 1as. Séries das Escolas Públicas)

FONTES, Isaura Santana. **A contradição fecunda – O processo do currículo do curso de Pedagogia da FES-UNEB**. UFBA, Salvador, 1999. Dissertação (Mestrado)

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Cidadania e Formação Técnico-Profissional: desafios neste fim de século**. In SILVA, Luiz Heron da (org.). Reestruturação Curricular: mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.137-165

_____. Os Delírios da Razão - Crise do Capital e Metamorfose Conceitual No Campo Educacional. In GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: o neo-liberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.77-108

GARRETÓN, Manuel Antonio. Cidadania, Integração nacional e educação, ideologia e consenso na América Latina. In.: BERTRAND- Albala, Luis (org); tradução Mônica Saddy Martins. **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papyrus; Brasília: UNESCO, 1999. p. 87-102

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ: Zahar, 1973

GENTILI, Pablo. **Adeus à Escola Pública - A desordem neo-liberal, a violência do mercado e o destino da Educação das maiorias**. In GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão: o neo-liberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.228-252

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. In: MONTERO, Paula. Globalização, Identidade e diferença. Revista Novos Estudos, n.49, nov. 1997.

GILBERT, Rob, Cidadania, Educação e Pós-Modernidade, in SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios Contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 , p.21-48.

GINTIS, Herbert. Pontos de vista/controvérsias. A escolha da escola: questões e opções. In: BERTRAND- Albala, Luis (org); tradução Mônica Saddy Martins. **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999. p. 15-34

GIROUX, Henry A e SIMON, Roger. Estudo Curricular e Política Cultural In: GIROUX, Henry A **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GENNARI, Emílio. A educação em tempos de qualidade total. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n 181, mai/jun. 1999.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação e Cultura: pensando em cidadania**. RJ: Quartet, 1999.

GOUVÊA, Antonio F., Política Educacional e Construção da Cidadania. In SILVA, L.E. da (org.) **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.204-236

GRIGNON, C., **Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular**. Educación y Sociedad, n.12, 1994

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. RJ: Tempo Brasileiro, 1989.

HIRATA, Marisa C. **Jardineiros sem flores: o cuidar-cuidado com o adolescente não-cidadão na perspectiva da cidadania**. Salvador, 1995. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia.

IANNI, Octávio. Globalização e diversidade. In: FERREIRA, Leila da Costa e VIOLA, Eduardo (Orgs.) **Incertezas de sustentabilidade na Globalização**. Campinas SP. , Editora da UNICAMP, 1996.

INGLENHART, Ronald. Diferenças de geração no comportamento dos cidadãos: o papel da educação e da segurança econômica no declínio do respeito pela autoridade na sociedade industrial. In: BERTRAND- Albala, Luis (org); tradução Mônica Saddy Martins. **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999. P. 45-58

LANDO, Amir. **Cidadania: dos conceitos à realidade brasileira**. Revista Educação Brasileira. Brasília, 15 (30): 1993. P. 11-23.

LEITE, Elenice M.. Educação, Trabalho e desenvolvimento: o resgate da qualificação. In: **EM ABERTO**, Brasília, ano 15, n.65, jan/mar. 1995 p. 5-17

LIGOURI, Laura M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith (org.) **Tecnologia Educacional: políticas, história e propostas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais**. Revista da FAEEBA, Salvador, n.6,p.119-133, jul/dez. 1996.

_____. **A raiz e a flor. A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo**. In: NOESIS, v.1, n.1 Salvador: NEPEC/PPGE/FACED, 2000.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. SP.: Cortez, 1997.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação In: BARBOSA, Joaquim (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998 p. 21-33.

MATTA, Roberto da, **A casa e a rua**. 5ª ed. RJ: Rocco, 1997

MELO, Josué da Silva. **A cidadania na prática pedagógica**. FACED/UFBA. 1992 (Dissertação de Mestrado).

MONTERO, Paula. **Globalização, Identidade e diferença**. In: Revista Novos Estudos, n.49. nov. 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis RJ. Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP, Papirus, 1999.

_____. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP, Papirus, 1997.

NIEMI, Richard G. & JUNN, Jane. Que tipo de conhecimento é necessários para fortalecer a cidadania nos Estados Unidos da América ? In: BERTRAND- Albala, Luis (org); tradução Mônica Saddy Martins. **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999. p. 59-72

OAB – Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Comissão Nacional de Direitos Humanos: Conquistas e Desafios. 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948 – 1998.

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. RJ: Tempo Brasileiro, 1989. V.1.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 2ª ed. SP.: Brasiliense, 1994

OSOWSKI, Cecília. Ética e o modo de proceder Inaciano: implicações pedagógicas. In: **Estudos Leopoldenses**. Série Educação, v. 3, n. 5, 1999. p.41-57.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo, Etnia e poder: o silêncio que discrimina**. Htm/gtcur/tr976.

PITHA, Petr. A construção de um novo cidadão em uma sociedade pós-totalitária: uma abordagem educacional na República Tcheca. In: BERTRAND- Albala, Luis (org); tradução Mônica Saddy Martins. **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999. P.175-184

PRETTO, Nelson de Lucca. **Uma escola sem/com futuro**. Educação e Multimídia. Campinas. SP.: Papyrus, 1996.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. S.P.: Makron Books, 1996.

RESENDE, Lúcia Maria G. de. A perspectiva multicultural no projeto político pedagógico In: VEIGA, Ilma P. A e RESENDE, Lúcia Maria (org). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. SP: Papyrus, 1998.

ROUSSEAU, Jean- Jacques, 1712-1778. Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade dos homens; Discurso sobre as Ciências e as Artes/ Jean-Jacques Rousseau; Lourdes Santos Machado (tradução); ARBOUSSE-BASTIDE, Paul e MACHADO, Lourival Gomes - introdução e notas. – 4ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores)

ROMAN, Jöel. **Cidadania e Vínculo Social**. In: Cadernos de Pesquisa, n.96, fev.1996, p. 25-29.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.352

SANTO, Ruy César do Espírito. **Pedagogia da Transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Práxis)

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Ed. Apontamento, 1998.

SANTOS, Lucíola L.C.P & LOPES, José deS.M. . Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org). **Currículo: questões atuais**. SP. Papyrus, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

SILVA, T.T., Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios Contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.184-202

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados In: Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios Contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.184-202

SILVA, Zilá A P. Moura e Silva. Educação Continuada- Caminho da Cidadania. Acessado em 01-07-99. <http://www.bauru.unesp.br/fc/boletim/educon/educonci.htm>

SILVA, Jamile Borges da. **O significado social da Escola, do Trabalho e da Tecnologia para adolescentes em situação de cidadania**: um estudo de caso sobre a Fundação Cidade Mãe. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, 1999.

_____. **Novas Tecnologias e exclusão: quem são os tecnodesempregados**. Revista de Educação CEAP, Salvador, v.6,n.21,p.48-56, jun.98.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. São Paulo: Ed Revista dos Tribunais, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petropolis: RJ.: Vozes, 1995

SOUZA, Zoêmia núbia Sampaio de. **Cidadania e competência moral**; o conviver pedagógico: UFBA/UESC, 1997. – Dissertação (Mestrado)

SPOSITO, Marília P. . A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**. SP, 1993.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. As dimensões da participação cidadã. In: IVO, Anete Brito Leal (Org.) . **Democracia, Cidadania e Pobreza: a produção de novas solidariedades**. Caderno CRH, n.1. Salvador, Centro de Recursos Humanos/UFBA, 1997

TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In:. GONÇALVES, Maria A R. (org.) **Educação e Cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

WALKER, Zlmarian. **A Paz Mundial através de uma educação mundial**. Séria: Ano Internacional da Paz. N.2 Associação de Estudos Bahá'ís. Porto Alegre, 1986

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. S.P.: Escuta, 1994

DOCUMENTOS PESQUISADOS:

Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Odorico Tavares

Versões 1997 e 1999.;

Planos de curso e unidade dos professores do Colégio Estadual Odorico Tavares (Direito Aplicado, Gestão Empreendedora,

Ementários e proposta de conteúdos para as séries do ensino médio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia;

Proposta Pedagógica do Colégio Antonio Vieira – versão 1999.

Planos de curso e unidade dos professores do Colégio Antonio Vieira

Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino fundamental

QUESTIONÁRIO
RES PRIVATA

29.09.99

3º ano

1. Nome:
2. Bairro onde mora:
3. Natural de: Idade:
4. **Nível de escolaridade Pai** (00) 1º G (05) 2º G (27) 3º G NR (02)

Mãe (01) 1º G (05) 2º G (25) 3º G NR (03)

5. Porque você está estudando nessa escola ?

- (02) fica próximo à minha casa
- (27) a escola é boa
- (05) meus pais também estudaram aqui
- (11) porque me preparará melhor para o vestibular
- (02) outros motivos

6. O que você aprende nessa escola o fará um (a) bom (a)

- (02) profissional (06) cidadão (00) NDA
- () amigo (02) indivíduo (01) outros _____
- () chefe de família _____

- (01) profissional/amigo
- (01) amigo/chefe de família/cidadão/indivíduo
- (01) cidadão/indivíduo
- (06) profissional/amigo/cidadão
- (01) amigo/cidadão
- (02) profissional/amigo/chefe de família/cidadão/indivíduo
- (05) profissional/amigo/cidadão/indivíduo
- (01) profissional/indivíduo
- (02) profissional/cidadão
- (03) profissional/cidadão/indivíduo

7. Você trabalha ? (01) Sim (33) Não

8. Você tem acesso ao computador fora da escola ? (26) sim (08) não

E à Internet ? (23) sim (11) não

9. Há participação dos alunos na sala de aula? (31) sim (02) não (01) NR

ex.: grupos de estudo; tirando dúvidas com os professores; fazendo perguntas; questionando; intervenções; resolução de exercícios; apresentações; comentários; resolução de exercícios; pesquisas; trabalhos (seminários); estudo em grupos, levantando dúvidas

10. Que disciplinas mais lhe interessam na escola?

Matemática (18); Biologia (17); Química, Física, História (13); Geografia (10); Literatura (08); Inglês, Geo-Política (03); Português (02); Redação, Filosofia, Espanhol, Desenho, Música (01)

11. Qual (is) a(s) disciplina(s) tem o conteúdo mais aplicável à sua vida cotidiana?

Matemática (14); Física, Biologia (13); Química (08); Geografia (07); Português, História (04); Inglês (03); Geo-Política, Redação, Antropologia, Nenhuma, Todas (02); Gramática, Literatura (01)

12. Escolha uma das alternativas.

(14) o conteúdo das disciplinas é interessante

(06) o professor torna os conteúdos interessantes

(12) eu escolho o que é interessante para aprender em cada disciplina e estudo, independente do professor e da forma como ele ensina.

(01) NR

13. Você costuma expor suas idéias? (31) Sim (02) Não (01) NR

(07) sempre, entre meus amigos que pensam como eu

(01) na sala de aula

(17) sempre, se o assunto me interessa em qualquer grupo ou lugar onde esteja

(01) NR

14. Enumere por grau de prioridade os “lugares” em que você considera estar recebendo mais elementos para a sua formação pessoal

(2°) escola (3°) grupo de amigos

(1°) família (6°/7°) local de trabalho

(4°) livros (6°/7°) religião

(5°) meios de comunicação/informação (tv, cinema, Internet, rádio, impressos etc)

15. A sua postura pessoal na vida é:

(20) desafiadora (tudo pode ser diferente e eu posso mudar as coisas)

(07) realista (as coisas são como são e eu não posso mudar o que é)

(01) acomodada (aceito as coisas como são porque não depende de mim mudá-las)

(05) inconformada (reclamo de tudo, mas não sei o que posso fazer para mudar)

(01) NR

16. O que lhe diverte fazer?

Fazer esportes; ir a festas; conversar; viajar; estudar assuntos fascinantes; tocar instrumento; conversar com a família; namorar; dançar; ir ao cinema; sair com amigos/família; exercitar mente e corpo; futebol; praia; show; festas, internet; ouvir música; ler revistas; ajudar ao próximo; aprender coisas novas; estudar; jogar tênis; musculação; tv.

17. A sociedade tem regras

(01) as obedeco sem questionar porque aceito que são justas

(05) as obedeco porque são leis

(01) não as obedeco porque não as acho justas

(01) não as obedeco porque não participei da sua elaboração

(25) as obedeco mas questiono e gostaria de intervir para torná-las mais justas

(01) NR

18. Meu nível de participação (na família, a escola, na comunidade) é:

(03) mínimo

(21) bom

(08) alto

(01) não participo na hora de decidir

QUESTIONÁRIO
RES PUBLICA

29.09.99

3º ano

1. Nome:
 2. Bairro onde mora:
 3. Natural de: Idade:
 4. **Nível de escolaridade** **Pai** (09) 1º G (13) 2º G (05) 3º G NR (00)
Mãe (11) 1º G (07) 2º G (08) 3º G NR (01)
Pai e Mãe (07) 1º G (05) 2º G (04) 3º G
 5. **Porque você está estudando nessa escola ?**
(00) fica próximo à minha casa
(07) a escola é boa
(09) por razões econômico-financeiro
(01) porque fica próximo ao meu trabalho
(10) outros motivos
 6. **O que você aprende nessa escola o fará um (a) bom (a)**
(05) profissional (15) cidadão (01) NDA
(02) amigo (00) indivíduo (01) outros _____
(00) chefe de família
(01) profissional/amigo/chefe de família/cidadão
 7. **Você trabalha ?** (01) Sim (26) Não
 8. **Você tem acesso ao computador fora da escola ?** (11) sim (16) não
E à Internet ? (21) sim (03) não
(03) não responderam
 9. **Há participação dos alunos na sala de aula?** (26) sim (01) não (01) NR
ex.: apresentações; diálogo; debates; fazendo perguntas; opinando; conversa com o professor; exercícios; trabalhos; prestando atenção na sala; procurando compreender a disciplina; participando em conjunto.
 10. **Que disciplinas mais lhe interessam na escola?**
Matemática (17); História (160, Direito(11), Português (09)Biologia (07); Geografia (06); Computação (05); Física (03) Química/Inglês (02);
 11. **Qual (is) a(s) disciplina(s) tem o conteúdo mais aplicável à sua vida cotidiana?**
Matemática (10); Português(09);Direito (07) ; História (04); Informática/Biologia (03); Inglês/Geografia(01);Nenhuma(04)
-
12. **Escolha uma das alternativas.**
(08) o conteúdo das disciplinas é interessante
(07) o professor torna os conteúdos interessantes
(09) eu escolho o que é interessante para aprender em cada disciplina e estudo, independente do professor e da forma como ele ensina.
(03) NR
 13. **Você costuma expor suas idéias?** (26) Sim (01) Não
(05) sempre, entre meus amigos que pensam como eu
(01) na sala de aula
(19) sempre, se o assunto me interessa em qualquer grupo ou lugar onde esteja
(01) na sala, sempre que o assunto me interessa

14. Enumere por grau de prioridade os “lugares” em que você considera estar recebendo mais elementos para a sua formação pessoal¹

- (11) família
- (06) escola
- (05) livros
- (01) religião
- (01) meios de comunicação/informação (tv, cinema, Internet, rádio, impressos etc)
- (00) grupo de amigos
- (00) local de trabalho
- (01) escola/livros/família/meios de comunicação
- (01) escola/livros/meios de comunicação
- (01) livros/família/meios de comunicação

15. A sua postura pessoal na vida é:

- (18) desafiadora (tudo pode ser diferente e eu posso mudar as coisas)
- (03) realista (as coisas são como são e eu não posso mudar o que é)
- (01) acomodada (aceito as coisas como são porque não depende de mim mudá-las)
- (04) inconformada (reclamo de tudo, mas não sei o que posso fazer para mudar)
- (01) realista/desafiadora

17. A sociedade tem regras

- (01) as obedeco sem questionar porque aceito que são justas
- (04) as obedeco porque são leis
- (01) não as obedeco porque não as acho justas
- (00) não as obedeco porque não participei da sua elaboração
- (21) as obedeco mas questiono e gostaria de intervir para torná-las mais justas

18. Meu nível de participação (na família, a escola, na comunidade) é:

- (00) mínimo
- (24) bom
- (03) alto
- (00) não participo na hora de decidir

¹ Os alunos não entenderam a pergunta, ao invés de enumerar, assinalaram as suas opções.