

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

MARCOS PAULO DIAS LEITE RESENDE

**A POLÍTICA DAS ESCOLAS E A ESCOLA SEM PARTIDO:
UM ESTUDO SOBRE IDEOLOGIAS E VALORES NO SISTEMA DE
ENSINO DE CONGONHAS.**

Belo Horizonte
2018

MARCOS PAULO DIAS LEITE RESENDE

**A POLÍTICA DAS ESCOLAS E A ESCOLA SEM PARTIDO:
UM ESTUDO SOBRE IDEOLOGIAS E VALORES NO SISTEMA DE
ENSINO DE CONGONHAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Ciência Política.

Linha de pesquisa: Comportamento Político e Opinião Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Helcimara de Souza Telles.

Belo Horizonte
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO MARCOS PAULO DIAS LEITE RESENDE

Realizou-se, no dia 26 de fevereiro de 2018, às 10:00 horas, na Sala 3025 da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada "*A Política das Escolas e a Escola sem Partido: um estudo sobre ideologias e valores no Sistema de Ensino de Congonhas*", apresentada por MARCOS PAULO DIAS LEITE RESENDE, número de registro 2016653811, graduado no curso de RELAÇÕES ECONÔMICAS INTERNACIONAIS/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em CIÊNCIA POLÍTICA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Helcimara de Souza Telles - Orientadora (DCP/UFMG), Profa. Cláudia Feres Faria (DCP/UFMG), Prof. Malco Braga Camargos (PUC Minas).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2018.

Profa. Helcimara de Souza Telles
Orientadora (DCP/UFMG)

Profa. Cláudia Feres Faria
(DCP/UFMG)

Prof. Malco Braga Camargos
(PUC Minas)

Esta dissertação é dedicada a todos os educadores que orientam seus esforços, cotidianamente, em prol da construção de uma sociedade mais justa, na qual a Educação de qualidade não seja mais entendida como o privilégio de uma elite interessada em se diferenciar por meio da exclusão. Em tempos tão sombrios para a frágil democracia brasileira, persistir com o sonho de uma Educação realmente emancipadora tem sido um ato de resistência.

AGRADECIMENTOS

Jamais conseguirei contemplar em meus agradecimentos todos aqueles que contribuíram com minha formação tanto pessoal quanto acadêmica. É preciso sempre reconhecer que só alcançamos nossos resultados através da colaboração de muitas pessoas e instituições. Quando nos referimos especialmente ao ambiente acadêmico, essa rede de influências parece ainda mais complexa. Portanto, disponho-me a agradecer, por ora, àqueles que julgo terem sido fundamentais para a concretização deste projeto.

Em primeiro lugar, agradeço sempre aos meus pais por terem dedicado suas vidas como alicerces para os filhos. Mesmo em momentos muito difíceis, jamais deixaram de lutar pela nossa educação e pela garantia de uma série de condições que nos deram a oportunidade de seguir nossos sonhos. Esse agradecimento é extensivo aos meus irmãos, cúmplices e amigos em todos os momentos. Serei eternamente grato por todo esse amor.

Devo agradecer muito à Ana Flávia pela sua presença em minha vida. Sua paciência, sua sabedoria e seu amor me ofereceram a oportunidade de depositar em seu colo todas as minhas angústias e esperanças. Sem dúvida, Ana Flávia foi minha principal conselheira e minha melhor amiga.

Agradeço muito a toda a equipe do gabinete do Vereador Lucas Bob e, especialmente, ao próprio Lucas Bob, que foram sempre meus parceiros e incentivadores.

Sou muito grato a todos os meus colegas da pós-graduação pelas sugestões e ensinamentos oferecidos. Com toda a certeza, esse trabalho traz como característica a colaboração coletiva.

Devo meus agradecimentos à Universidade Federal de Minas Gerais e ao Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas que, por intermédio de todo o corpo técnico, professores e funcionários terceirizados, proporcionaram a mim as condições básicas para o aprendizado. Meu especial reconhecimento e agradecimento à Professora Doutora Helcimara de Souza Telles por ter se dedicado a me orientar e a me indicar os melhores caminhos.

Não poderia deixar de mencionar e de agradecer à Professora Doutora Marlusa Gosling pela sua grande contribuição à minha carreira acadêmica. Por ser minha grande incentivadora desde a graduação, sempre merecerá o título de “minha mãe acadêmica”.

Por fim, manifesto toda a minha gratidão a cada trabalhador que, através de seu suor, possibilitou o financiamento de meus estudos em uma Universidade pública, gratuita e de qualidade. Espero poder retribuir de alguma forma essa preciosa dádiva.

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo
(Paulo Freire).*

RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir o papel da escola na formação dos valores políticos dos alunos. A escola é aqui reconhecida como uma instituição inerentemente política dada a sua inserção na estrutura social e econômica de qualquer comunidade.

O referencial teórico parte do debate entre duas diferentes perspectivas acerca do papel da escola. De um lado, situam-se aqueles que defendem a neutralidade política nas escolas e, inclusive, a institucionalização de mecanismos que inibem os professores de se expressarem politicamente nas salas de aula. A essa perspectiva associam-se a corrente de pensamento positivista e os grupos sociais conservadores que suportam o modelo educacional tradicional – especialmente os defensores do Movimento Escola sem Partido. Do outro lado, apresentam-se os defensores de um modelo educacional guiado pelo objetivo de fomentar nos alunos a capacidade de se estabelecer uma leitura crítica sobre a sociedade e os conteúdos escolares. Essa abordagem não apenas acredita ser natural que uma escola seja politicamente posicionada, como também fomenta o debate político dentro do universo educacional.

Dessa forma, o principal objetivo dessa pesquisa é identificar os valores predominantes nos agentes políticos e pedagógicos inseridos no Sistema Municipal de Ensino de Congonhas, Minas Gerais. Conduzi entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação, diretores escolares e professores. O conteúdo foi analisado seguindo-se os parâmetros da Análise Crítica do Discurso.

Palavras-chave: educação; valores políticos; ideologia política;

ABSTRACT

This research aims to discuss the role of school in the constitution of student's political values. School is recognized as an inherently political institution due to its insertion into the social and economic structure of every community.

The theoretic reference comes from the debate between two different perspectives about school's role. On the one hand are those who support a political neutrality on schools and the institutionalization of mechanisms that inhibit teachers' political expressions in classroom. The positivist approach and conservative movements that support the traditional educational model are attached to this perspective – especially the supporters of “Movimento Escola sem Partido” (School without Party Movement). On the other hand are those who support an educational model guided by the goal of fostering in students the capacity of establish a critical view about society and school's contents. This approach not only believes to be natural that school can be politically positioned, but also promote a debate inside the educational environment.

Therefore, the mainly goal of this research is to identify the predominant values of political and educational agents of Congonhas' Municipal Educational System. I conducted an interview with managers of Municipal Secretariat of Education, school directors and teachers. The content was analysed by a Critical Discourse Analysis approach.

Keywords: education; political value; political ideology;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	5
1.1. A educação como dominação ideológica	5
1.2. A Pedagogia Liberal	15
1.3. A Pedagogia Progressista	25
CAPÍTULO II – A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	32
2.1. A Educação como moldura social: panorama histórico	32
2.2. As estruturas do Movimento “Escola sem Partido”	47
2.3. A escola toma partido	56
CAPÍTULO III – DISCUSSÕES METODOLÓGICAS	67
CAPÍTULO IV - O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM CONGONHAS	90
4.1. Uma breve contextualização	90
4.2. O Sistema Municipal de Educação em Congonhas	91
4.3. O Plano Municipal de Educação	99
4.4. Uma análise crítica dos discursos presentes no Sistema Municipal de Educação em Congonhas	107
4.4.1. Para que serve a escola?	108
4.4.2. Há, então, algum espaço para a política na escola?	125
4.4.3. A escola educa	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXO 1 – ENTREVISTA COM SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONGONHAS	146
ANEXO 2 – ENTREVISTA COM DIRETORA ESCOLAR	158
ANEXO 3 – ENTREVISTA COM DIRETOR ESCOLAR	176
ANEXO 4 – ENTREVISTA COM PEDAGOGA	187
ANEXO 5 – ENTREVISTA COM PROFESSORA DE HISTÓRIA	195

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira assiste, principalmente desde o início da segunda década do século XXI, a uma intensificação da polarização política. De um lado, concentram-se os defensores da ideologia de esquerda e, de outro, concentra-se uma “nova direita” (TELLES, 2015), ascendente das críticas à corrupção revelada com as denúncias do mensalão e da operação Lava Jato. Associados a essa nova direita, destacam-se os movimentos conservadores que reativaram e deram novas roupagens às antigas pautas tradicionais da sociedade brasileira.

Segundo Brugnago e Chaia (2015), a intensificação da polarização política pode ser considerada como resultante do fortalecimento da direita no país. O acirramento das disputas só se deu claramente quando essa nova direita passou a se organizar e a tomar as ruas em protestos, especialmente após o encerramento das manifestações de 2013. Ainda lembram que o Congresso Nacional eleito em 2014 pode ser considerado o mais conservador dos últimos 50 anos, sendo o reflexo da sociedade que representa.

Segundo Antônio Augusto de Queiroz [...] diretor do DIAP (Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar), o Congresso Nacional eleito em 2014 é o mais conservador desde 1964. Alguns números são colocados pelo DIAP para justificar essa afirmação. Dos 513 candidatos eleitos, temos 257 candidatos financiados pelo agronegócio, que normalmente vão contra causas como direitos indígenas, preservação de florestas e regulamentações no uso de defensivos agrícolas. Deputados ligados à Polícia são 55; estes vão trabalhar por questões como redução da maioridade penal e fortalecimento de instituições questionáveis como a Polícia Militar. A bancada evangélica atingiu 82 representantes diretos da igreja; são estes que normalmente trabalham contra direitos de homossexuais e direitos da mulher. Em contrapartida, deputados defensores das causas sociais se encolheram, e deputados relacionados a frentes sindicais foram reduzidos de 83 para 46 (BRUGNAGO; CHAIA, 2015).

Criou-se no imaginário brasileiro a ideia de que o governo petista, atrelado a setores nacionais e internacionais que defendiam o socialismo, iria implementar no Brasil uma nova organização produtiva e política “comunista”. A família tradicional brasileira parecia estar sob ataque e, de pronto, alarmou-se pelo medo criado. A mídia, principal porta-voz desse grupo, encarregou-se de focalizar seus esforços na denúncia contra os “perigosos inimigos” que ameaçavam sua hegemonia. Esse discurso é anterior até mesmo à eleição de Lula em 2002. Recuperaram-se fantasias de tempos muito remotos, construídas por setores políticos ainda posicionados numa sociedade mundial dividida pela Guerra Fria.

No fundo, esse discurso não precisou ser criado pelos políticos, ele foi criado pela própria população com base em seu imaginário histórico. O PT, inimigo comum, precisava ser apresentado como uma ditadura radical para poder dar ao imaginário explicações mais claras sobre o porquê da necessidade do medo. A solução seria simplesmente apresentar um golpe comunista sendo gradualmente aplicado, porém

sem nenhuma explicação clara de como esse golpe estaria sendo aplicado e sem qualquer apresentação de características reais que demonstrem o governo como um regime comunista (BRUGNAGO; CHAIA, 2015).

A politização dos valores conservadores, em contraposição à política do PT, fomentou um espírito de disputa em todos os campos. Contudo, dentre as pautas mais recorrentes no novo cenário político brasileiro, destacam-se aquelas relacionadas às diretrizes da Educação. As políticas educacionais constituídas no plano federal e discutidas com toda a sociedade refletiram em acirrados debates que não se concentram exclusivamente nas questões relacionadas ao método de ensino, à organização curricular, à estrutura de investimento e às estratégias de desenvolvimento econômico-social. A nova batalha teve importantes transbordamentos para o plano ideológico/valorativo, que permeia todos os campos de discussão sobre as políticas educacionais.

O exemplo mais representativo dessa disputa ideológica na Educação pode ser considerado aquele protagonizado pelo Movimento Escola sem Partido – EsP –, que inseriu as pautas conservadoras dessa “nova direita” nos debates sobre a Educação e que tornou ordinária a discussão sobre os conteúdos ensinados pelas escolas brasileiras.

A ideologia do EsP fecundou por ter encontrado na polarização política e na ascensão da “nova direita” um terreno fértil para a disseminação de seus ideais. Sua popularização nas redes sociais, potencializada pelo amplo acesso da classe média brasileira à internet e pelo apoio dos novos movimentos sociais de direita, fez com que suas reivindicações alcançassem grande entrada nas instituições políticas representativas e se transformassem, inclusive, em Projetos de Lei, demonstrando seu grande potencial político.

Como veremos adiante, os ataques do movimento se dirigem especialmente ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Essa anteposição talvez se justifica pelo fato de esses últimos partidos concentrarem representantes que são declarados defensores de um modelo de ensino pautado pelo fomento ao pensamento crítico, com fortes vieses sociais.

Esta pesquisa traz como plano de fundo o debate acerca do papel da escola na formação política dos alunos. O debate se estrutura entre, de um lado, os grupos e os movimentos sociais que defendem a “neutralidade política nas escolas” – confundida, como veremos no desenvolvimento do trabalho, com a manutenção do *status quo*, dos valores tradicionais, incluindo a defesa de mecanismos legais que proíbam os profissionais da Educação de expressarem certas opiniões políticas no exercício da profissão – e, de outro lado, os grupos e

os movimentos sociais que defendem a liberdade de expressão política associada à promoção de um Ensino social e politicamente crítico nas escolas brasileiras.

Pela natureza das relações aqui estudadas, considero necessário esclarecer que nesse trabalho assumo, de partida, uma postura normativa. Como exponho ao longo do trabalho, as premissas aqui adotadas contestam teoricamente a perspectiva de que a Educação possa ser um espaço neutro politicamente.

Considerando-se a impossibilidade de se apresentar uma neutralidade política, o tratamento teórico e a análise empírica dos modelos educacionais terão como ponto central a averiguação da existência de um conjunto de valores entre os agentes políticos da Educação, os gestores e os educadores. Assim, será possível avaliar a natureza do Sistema Educacional de Congonhas, Minas Gerais, à luz da hipótese que se reporta ao argumento mais comum dos movimentos sociais que propõem a neutralidade do Ensino, quer seja, *H1: as escolas públicas são instituições que estão sendo usadas para doutrinar os alunos de acordo com uma ideologia de esquerda*. Para além disso, nesta pesquisa será discutida a hipótese secundária *H2: há o predomínio de valores progressistas entre os educadores e os agentes políticos da Educação* (PARO, 2002).

Antes de tudo, é preciso reconhecer que as sociabilidades da juventude na sociedade ocidental se circunscrevem a duas instituições fundamentais: a família e a escola (SPOSITO, 2005). Apesar desse protagonismo da família e da escola, alguns autores defendem a ideia de que há uma crise nessas instituições devido a uma crescente perda da “eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade” (ABAD, M.; 2003), garantindo uma maior importância da subjetividade na formação dos padrões normativos dos jovens. Contraditoriamente, as pesquisas de opinião têm revelado o apego da juventude aos valores tradicionalistas e ao individualismo, o que impede que esses jovens se distanciem dos valores hegemônicos da sociedade adulta (com referência nos pais e professores) em direção a uma abertura para valores coletivistas, associativos e solidários associados pela literatura às novas gerações (SPOSITO, 2005). Sendo assim, ainda é pertinente estudar as possíveis relações estabelecidas entre os jovens e os adultos nessa formação valorativa. Neste primeiro momento, escolhi analisar as possíveis relações estabelecidas exclusivamente com a escola, por entender que é essa instituição que se concentra no centro dos debates que tomei como ponto de partida.

É mister, portanto, investigar a que ponto a escola é realmente capaz de “doutrinar” e se as escolas têm colocado em prática, ainda que sigilosamente, um projeto de moldura política e moral de seus alunos. Seriam as nossas escolas um instrumento de formação de cultura política

e de propagação de ideologias orientadas por finalidades ideológicas específicas? Quais finalidades seriam essas?

CAPÍTULO I – VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1. A educação como dominação ideológica

Em um primeiro olhar sobre o ambiente escolar revela-se como sua função elementar tudo aquilo que se relaciona à promoção, à construção e à disseminação de saberes, dos quais se nutrem os estudantes e através dos quais os docentes operam. Ainda que alguns teóricos da educação concedam a essa relação de ensino alguma assunção de transversalidade do saber, a escola ainda é vista como um ambiente no qual aquilo que é conhecido por alguém é transmitido aos demais com algum grau de autoridade sobre a verdade revelada. O conhecimento ao qual me refiro parece ainda ser aquele que é dado, comprovado, metodologicamente testado e didaticamente processado para que seja oferecido aos que ainda não o possuem, a fim de se gerar um acréscimo de saber, um ponto a mais no conhecimento agregado. E é assim que a Educação é tratada pelo Sistema de Ensino hegemônico: um estoque que deve ser ampliado de acordo com o estabelecido e amplamente aceito.

O “corpo executor” das atividades da escola – especialmente a direção e os docentes – assume, para tanto, uma posição de autoridade por meio da qual preserva seu papel no sistema, distinguindo-se dos demais integrantes como o corpo detentor do saber – da verdade – com o qual irá se contrapor aos mitos e ao desconhecimento. O Ensino ainda é constituído em ciclos conformados por uma relação na qual um lado fica responsável pelo processamento das informações estocadas, pela construção do saber, pela assimilação e pela transmissão didática, e o outro lado dedica-se à estocagem de informações, para que um dia – após passar por um longo caminho hierárquico, seriado e seletivo – possa advogar para si alguma autoridade intelectual respaldada por mecanismos de certificação, realimentando o ciclo descrito.

Para ser ainda mais preciso nos termos, o mais correto seria descrever esse processo de estocagem de conhecimento como sendo uma espiral ascendente. O conhecimento é compreendido como sendo um trabalho coletivo com o qual os alunos devem ser expostos e para o qual a formação acadêmica individual promete sua contribuição, o seu acréscimo. Apoiar-se no conhecimento consolidado para poder dar sua contribuição é o valor imperativo de qualquer sistema educacional atual. Pelo menos é isso que se espera de alguém que se dispõe a aceitar os modelos vigentes. Assimilar, reproduzir e contribuir são os macroprocessos do sistema Educacional historicamente observado.

No entanto, não se pode considerar esses macroprocessos como uma estrutura rígida e universal. As instituições escolares, como qualquer instituição social, estão inseridas em redes de relacionamento que trazem os constrangimentos peculiares da sociedade que as circunda.

Em igual medida, as sociedades que circundam as escolas são influenciadas por estas de diferentes maneiras, a depender, basicamente, da intensidade da relação e do grau de autoridade socialmente depositado. Estabelece-se entre a identidade social e a identidade escolar uma causação circular.

A escola, instituição formal de ensino, é também instituição formal de moldura social. Nesse ambiente, o conceito de “disciplina” toma conotações que vão muito além da separação didática dos campos de estudo, transformando-se, portanto, em exercício contínuo de ações organizadas, não somente no que se refere ao conteúdo, como também no que se refere à postura social. O aprendizado, portanto, é mais do que um fenômeno atrelado à esfera subjetiva do indivíduo, é também um fenômeno carregado por elementos intrincados na teia das relações sociais. O aprendizado é um esforço subjetivo, é certo, porém condicionado ao social. Além disso, é também uma atividade disciplinada, seguindo métodos e “caixas organizadoras” de tipos de conhecimento socialmente elaborados.

Até aqui, parece não haver revelações surpreendentes. Qualquer pessoa é capaz de reconhecer que a Educação que forma um chinês é muito diferente daquela que forma um indivíduo nascido e criado em Manhattan. E isso se dá não apenas por conta das escolhas metodológicas ou do conteúdo administrado pelas escolas, é preciso afirmar. A associação entre o conteúdo administrado por uma escola e a realidade social que circunda o processo de aprendizado irá, inexoravelmente, acarretar apreensões de conceitos e práticas completamente peculiares. Mais do que isso: todo o esforço educacional estará no sentido de preservar essas apreensões aplicáveis aos anseios daquela sociedade específica.

Da mesma forma que o aprendizado é espacialmente moldado, variando de acordo com as culturas das sociedades localizadas em regiões distintas, com formações culturais circunscritas a determinada geografia, também o é temporalmente. Aqui a diferenciação se torna ainda mais clara, podendo assumir desde a concepção de que o conhecimento “evoluiu” ao longo dos anos, de forma mais ou menos acelerada, até mesmo assumindo-se a concepção de que as sociedades se transformaram continuamente, o que levaria a distintas apreensões sociais do conhecimento gerado. As relações psicossociais variaram ao longo dos anos, ocasionando diferentes formas de explicar e entender os fenômenos diversos. Pode ser observado, por exemplo, que nos países “ocidentais” o processo de secularização do conhecimento acelerou-se nos últimos três séculos, enquanto em parte do Oriente Médio as explicações para os fenômenos possuem uma natureza relativamente mais tradicional e religiosa. Veja que nessa comparação – insuficiente e incompleta em muitos casos específicos, é preciso dizer – há tanto uma diferenciação temporal sobre as apreensões de mundo (como

sugere o processo de secularização) quanto espacial (Ocidente *versus* Oriente Médio). Partindo de uma posição de fala “ocidental”, parece-nos que a secularização é uma tendência “evolutiva” de nossa sociedade de tal modo que as sociedades secularizadas podem ser compreendidas como sendo mais evoluídas que as sociedades tradicionais e religiosas. Mas não o é! A objetivação do conhecimento de mundo é sempre um processo incompleto, arraigado em uma normatividade socialmente condicionada. Habermas (2013) possui a opinião de que “a crença científicista em uma ciência que possa um dia não apenas complementar, mas *substituir* a autocompreensão pessoal por uma autodescrição objetivante, não é ciência, é má filosofia”.

Dito tudo isso, fica mais claro o argumento de que o processo de transmissão de conhecimento está inserido em uma teia de relações sociopolíticas, tanto em termos da configuração institucional desenhada por uma complexa estrutura normativa e administrada através da organização burocrática do Sistema de Ensino, quanto pela inserção das instituições educacionais em uma realidade social diversa e dialética.

Tomando como base o exposto por Durkheim (1973), toda sociedade constroi um sistema educacional para fazer reproduzir nos novos integrantes – os educandos – as ideias e práticas sociais tomadas como ideais pela geração de cidadãos anterior que, em algum momento, inseriu-se nesse mesmo processo. Toda sociedade procura construir um modelo de cidadão ideal e caberá à Educação introduzir nas crianças a necessidade de se enquadrarem nesse modelo (LUCENA, 2010). Para Durkheim (1973),

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial que a criança, particularmente, se destine.

Segundo sua perspectiva, a posição do mestre exige a imposição de disciplina, não para seu conforto durante as lições, nem apenas porque necessita ensinar ao aluno o modo mais adequado de se aprender, mas, principalmente, porque precisa implantar no aluno um comportamento que responda à ordem social vigente e que o faça um adulto civilizado, apartado de um comportamento selvagem e controlado pelas paixões, como naturalmente são as crianças. A educação, através de um processo autoritário, tem como objetivo primordial ensinar aos jovens as normas estabelecidas numa convenção social que farão do indivíduo um ser mais humanizado, grandioso em suas ações perante seus pares (*Ibidem*).

Nesse sentido, é essencial compreender a função do Estado na configuração de um modelo educacional. Assim como o conjunto normativo é positivado sob a tutela do Estado através das leis, de tal modo que exista uma orientação padronizada sobre o comportamento

dos indivíduos forçando-os a agir em prol do interesse coletivo, é também necessário padronizar-se o Ensino, a fim de se moldar o comportamento de toda a comunidade em torno de princípios comuns. Ao Estado caberá determinar os princípios gerais e a forma de atuação de todas as escolas para que seja garantida uma universalidade do comportamento tido como ideal, aglutinando toda a sociedade em torno de um só padrão. A tutela do Estado sobre a Educação, para Durkheim, é a única forma de garantir que os interesses coletivos se sobressaiam em relação aos interesses individuais. É isso que faz da sociedade uma verdadeira comunidade.

No entanto, a natureza dessa relação entre a escola e a sociedade que a circunda parece ainda não ser uma discussão encerrada. Mais genericamente, podemos situar o debate entre duas amplas concepções: a que defende uma Educação desprovida de questões ideológicas e a que considera impossível essa dissociação entre o processo de aprendizado técnico/teórico e o processo de ideologização (de assimilação de valores e de concepções sociopolíticas). Afinal, a escola é um espaço político?

Max Weber apresenta uma posição bastante clara nesse sentido. Segundo o pensador, se o professor adota para si um discurso dotado de conotações políticas durante suas preleções, suas ideias “não são arados usados para a preparação do terreno para o reino do pensamento contemplativo, mas espadas contra os adversários: meios de combate”. Sendo assim, sua posição é claramente de defesa da suposta neutralidade do docente nas suas conduções analíticas. Ao cientista e ao professor, caberia, portanto, apenas apresentarem os fatos a partir de um conjunto de ferramentais teóricos e analíticos desenvolvidos para que o aluno pudesse, a partir de seus próprios esforços intelectuais, construir uma conclusão que lhe pareça mais apropriada.

diz-se, e eu subscrevo tal posição, que a política não pertence à sala de aula. Ela não pertence a esse espaço por parte dos estudantes. [...] Todavia, a política também não pertence às salas de aula no que concerne ao docente (WEBER, 2015).

Por outro lado, para a corrente de pensamento crítica, por exemplo, o Estado, por ser dominado por uma elite econômica, não pode assumir essa pretensa neutralidade. Segundo Paro (2002), os movimentos que surgem contra a politização dos conteúdos oferecidos pela escola, na verdade, exercem a função social de respaldar o exercício de uma ideologização característica dessa elite dominante. Para o estudioso, ao dizerem que a escola deve ser afastada de qualquer disputa política, esses movimentos sociais colocam a política como um elemento externo ao universo da escola e ignoram o fato de que a construção do saber possui conotações políticas intrínsecas ao próprio processo de educar.

Aqui se ressalta uma nova concepção sobre o processo de Educação. Enquanto a perspectiva, digamos, weberiana considera o processo de educação como possível e necessariamente afastado de concepções políticas, a escola crítica – declaradamente adotada na minha condução analítica – adota a concepção de que é impossível se afastar de uma *práxis* política na condução do processo de desenvolvimento do saber. A seleção de conceitos, de métodos de análise, de teorias e até mesmo de objetos de pesquisa e de reflexão são carregados de elementos que configuram uma postura política perante aquele elemento que inevitavelmente é dotado de simbologias e naturalmente posicionado dentro de uma teia de relações sociais tantas vezes dialéticas.

Paulo Freire (1981) poderia classificar as tentativas de normatização da prática pedagógica rumo a uma pretensa neutralidade ideológica como “medo da liberdade”. O “perigo da conscientização” das massas através de um ensino qualificado para o livre pensar representaria para a classe “opressora” a perda de seu controle sobre as já consolidadas e naturalizadas “doutrinações” e “ideologizações” do trabalhador. A consciência crítica, portanto, não apenas libertaria o educado das amarras sociais impostas pela exclusão ao universo dos letrados, mas também os conduziria a uma autonomia intelectual que poderia ser caracterizada pelos “opressores” como anarquia. Assim, a “classe opressora” proclama-se seriamente como a defensora da liberdade; “liberdade que se confunde com a manutenção do *status quo*”. Introspectivamente, a elite política e econômica encara a consciência crítica com um medo disfarçado, uma vez que, se a conscientização leva à discussão sobre esse *status quo*, para a “classe opressora” existe aí uma ameaça.

Essa ideia reflete, em grande medida, a teoria elaborada por Antonio Gramsci (1999-2002), para quem as instituições erigidas sob a coordenação e a ação ativa do Estado refletem exclusivamente os interesses da classe dominante: a classe capitalista. Essas instituições, inclusive a escola, encarregam-se da tarefa de cristalizar na sociedade os imperativos morais e valorativos que nutrirão as posições dialéticas dos indivíduos tanto na esfera produtiva quanto nas relações sociais. A sua referência pode ser estendida a um universo de ideologias que transcendem mesmo as questões epistemológicas no ambiente de educação, abrangendo, inclusive, imperativos doutrinários acerca das funções das tecnologias, das relações pessoais com a técnica e com o espaço, da inserção pessoal nos processos produtivos e até mesmo do papel social do saber. Para a perspectiva gramsciana, as concepções burguesas agirão hegemonicamente sobre quaisquer concepções antagônicas, no sentido de tentar sobrepujá-las. O objetivo final dessas instituições, portanto, não é nada menos que a preservação do *status quo*, ou seja, nada aquém da tentativa de se cristalizar uma “hegemonia”.

O projeto de Ensino Popular e Socialista, por exemplo, busca romper com os ditames sociológicos do modelo de Ensino capitalista ao elevar o trabalhador ao centro dos movimentos sociais e, conseqüentemente, às posições predominantes da nossa sociedade naturalmente dialética, dentro da qual a escola assume posição fundamental. A emancipação plena do homem se concentra, para essa vertente, nas mãos das classes populares, cujos interesses sociopolíticos foram relegados em todos os processos revolucionários constituídos antes do século XX. A classe popular, antes entendida como rebanho a ser conduzido, passa a assumir o protagonismo dos movimentos sociais e a buscar a defesa de seus interesses em todos os âmbitos da sociedade moderna. Para tanto, a emancipação humana seria promovida através da supressão de quaisquer interesses antagônicos a esse objetivo, como um exercício de emancipação, de libertação das amarras que prendiam o último estrato da sociedade às posições de dominados, que impediam esse último estrato de conduzir a história em favor de uma verdadeira comunidade, na qual prevaleceria o imperativo de promoção da igualdade ou, ao menos, o esforço pela supressão da dominação econômica e social.

A peculiaridade dessa corrente de pensamento está na aceitação da sociedade como sendo dialética. Traz-se a compreensão de que a sociedade naturalmente deverá ser palco de lutas entre interesses antagônicos. O Estado, de acordo com essa concepção, irá refletir a configuração de forças presentes na sociedade, de tal forma que irá acomodar em seu interior um conflito constante entre diferentes padrões normativos. A Educação seria, portanto, uma das ferramentas utilizadas para essa luta ideológica. Para essa corrente marxista, seria através da ocupação dos polos de disseminação de ideias que a sociedade se direcionaria ao atendimento dos interesses populares.

Segundo Telles (2007), para essas correntes de pensamento, a atual organização da estrutura educacional (capitalista) decorre de uma articulação racionalmente orientada por uma classe que, interessada na manutenção de suas posições privilegiadas dentro da divisão social do trabalho e condicionada pela preservação de seus retornos financeiros dentro da esfera da produção, lançaria mão do Ensino como um instrumento de promoção da máxima produtividade do trabalho e da satisfação das necessidades do mercado.

Ainda que concorde com a ideia de que a escola é parte de um processo que cristaliza um conjunto de ideologias marcadas por interesses políticos, Telles (2007) defende a tese de que no Brasil não se pode falar de uma estrutura educacional conformada por uma dominação classista, muito menos por uma dominação dita burguesa. Para Telles (2005), a implementação desse “projeto de exclusão” da classe dos proletários ou, em outras palavras, desse projeto de

manutenção de privilégios, “deve prever um conjunto de condições sócio-políticas que favoreçam a expansão do modelo”.

A mais importante dessas condições seria a existência de um Estado controlado por um grupo coeso e dotado de força econômica e política que os possibilite agir de forma racional a fim de colocar em marcha um grande movimento coordenado de dominação (principalmente ideológica), no qual a Educação seria um dos instrumentos. Mas, esclarece Telles (2007), a história brasileira se apresenta de forma oposta a essa primeira condição, visto que não se pode dizer que nossa estrutura sociopolítica é integrada por uma elite coesa e capaz de organizar a sociedade em torno de um projeto político que atenda exclusivamente a seus interesses mais imediatos. A estrutura política brasileira, segundo seu argumento, parece historicamente autonomizada em relação à esfera econômica e à configuração social, fazendo com que o Estado brasileiro não atenda aos modelos clássicos marxistas, ou seja, o modelo de um “Estado como expressão de classe”. Ainda diz: “o projeto educacional [brasileiro] ‘falhou’ exatamente pela desarticulação das elites econômicas, que não se ocupavam das tarefas profissionais da política e não produziram um projeto coeso de ‘modernização’” (*Ibidem*).

Por outro lado, as demandas por um projeto inclusivo eram muito limitadas, principalmente pela incapacidade de a classe popular se articular em torno de uma identidade coletiva e de articular recursos estratégicos para participar – diretamente ou por representantes – dos processos democráticos e de construção de políticas públicas que atendessem suas pautas políticas e efetivassem seus direitos políticos e sociais.

Ainda segundo Telles (2005), o projeto de construção e de consolidação do sistema educacional brasileiro se concentra nas mãos de uma elite política autointeressada. Nesse jogo, a Educação brasileira parece estar refém de um grupo político que enxerga a prestação dos serviços públicos como um meio de maximizar as chances eleitorais, dentro de um esquema de ação clientelista e patrimonialista.

As ponderações trazidas por Telles (2005) nos oferecem importantes esclarecimentos sobre os meandros do processo de decisão política e de implementação de serviços pelo Estado, incluindo a Educação. Contudo, cabe-nos indagar: se essa elite, ainda que desarticulada com sua classe, domina a condução da política nacional e, mais além, busca a manutenção de sua posição privilegiada nos processos decisórios e na estrutura social, sua atuação não seria invariavelmente condicionada pelo seu real desejo de manutenção do *status quo*? E a manutenção desse *status quo* não seria dependente da manutenção de um padrão normativo ou de uma ideologia própria para a condução dos processos de socialização dos cidadãos aos quais a Educação serve como um dos principais instrumentos? Em meio a essa configuração de

interesses, a proposição articulada de um sistema educacional “libertador” que atendesse aos anseios políticos, econômicos e sociais não de uma elite, mas da massa dos trabalhadores, seria facilmente acolhida pelos agentes componentes da estrutura estatal detentores da capacidade de veto nos processos decisórios?

Se para essa última pergunta nos parece sugestivo que a resposta seria um “não” e para aquelas duas primeiras a resposta seria um “sim”, cabe ainda falarmos em um sistema educacional orientado por uma dominação ideológica traçada, talvez, não por uma estrutura orgânica, ou um projeto articulado de supremacia sobre o controle do social, mas por um movimento que se constrói nas subjetividades daqueles com interesses correspondentes a uma posição social. Esse comportamento pode ser depreendido do conceito de “solidariedade mecânica” elaborado por Émile Durkheim, o qual define aquele tipo de comportamento social condicionado pelos interesses comuns e pelos valores religiosos e tradicionais compartilhados em uma sociedade. Uma solidariedade inorgânica, sem articulações conscientes, portanto “mecânica”.

Para se apreender melhor a argumentação por ora apresentada, é preciso compreender o conceito de ideologia. Para Noberto Bobbio (1998), o poder se distingue entre poder econômico, poder político e poder ideológico, ainda que por diversas vezes se exerçam em conjunto, de forma consorciada. O último conceito, centro de nossa análise, define-se como a capacidade de modificação do comportamento alheio através das ideias e de acordo com os interesses da autoridade que as dissemina. O poder ideológico seria, portanto, estruturado em cima da “influência que as ideias formuladas de um certo modo, expressas em certas circunstâncias, por uma pessoa investida de certa autoridade e difundidas mediante certos processos, exercem sobre a conduta de seus consociados”. Sartori (1969) faz uma distinção entre dois significados de “ideologia”. O primeiro, segundo o estudioso, refere-se ao conjunto de valores, crenças ou ideias de qualquer tipo que se associam a determinada configuração social (época, posição de classe, nacionalidade) e que vêm a constituir a visão de mundo das pessoas. O segundo conceito se refere à ideologia política: um conjunto estruturado e coerente de ideias que se destina a servir de guia para a ação política. Reis (2000) distingue os conceitos ressaltando que o primeiro se refere a um dado da situação social dos indivíduos ou coletivos, portanto inorgânico, enquanto o segundo se refere a um componente voluntário e eventualmente lúcido do comportamento dos agentes numa determinada ação política. Um sendo social, portanto em algum grau determinístico; outro sendo político, portanto voluntário e deliberado. No presente trabalho, apesar de tocar em situações nas quais o segundo conceito se torna muito marcante – especialmente quando me refiro aos movimentos políticos –, há o predomínio da

primeira concepção, principalmente quando analiso os discursos presentes nos documentos e nos agentes do sistema educacional congonhense.

Em vista disso, a escola deve ser levada à análise como um instrumento político ontologicamente condicionado por ideologias, como um meio de exercício do poder ideológico, portanto. Nesse sentido, a instituição escolar deve ser encarada como um instrumento potencial de construção ou de consolidação de uma cultura política sobre seus alunos, como já vem sendo considerado pelas teorias do comportamento político (DIAMOND,1994). O seguinte argumento também resume bem essa ideia:

A educação é necessariamente normativa. Sua função não é só ensinar, ou transmitir conhecimentos ou saberes, mas também integrar-se a uma cultura, quer dizer, nos costumes, tradições, crenças, língua, atitudes, modos de pensar e viver. E isso não é possível de realizar senão a partir de uma proposta de valores. Corremos o risco de cair num erro grave que é o de pensar que a criança e o adolescente se irão apropriando dos valores na ‘escola da vida’; que estes, como a tolerância, são aprendizados que já ‘nos são dados’ pela experiência cotidiana e não necessitam ser contemplados em programas escolares (LOPES, 2007).

Nesse ponto, é importante frisar que o processo de consolidação de uma ideologia no sistema educacional como um todo é conformado por forças transversais, ou seja, ainda que não seja identificada a imposição de um programa claramente orientado a determinados fins e de acordo com ideologias específicas, as experiências cotidianas e a imersão das escolas num ambiente social faz com que seus processos internos estejam influenciados pelos macroprocessos sociopolíticos exógenos. A “hegemonia” é o resultado de uma inter-relação entre a sociedade e as instituições, num processo “retroalimentador” por essência.

Segundo Barroso (1996, *apud* MOTTA, 2007), as escolas possuem uma “autonomia relativa” na condução de suas atividades em diferentes domínios (administrativo, pedagógico, institucional, etc). Além da “autonomia decretada”, ou seja, a autonomia prevista pelo ordenamento jurídico e pelos planos de educação emanados do poder público, as escolas desenvolveram aquilo que o estudioso chama de “autonomia construída”. MOTTA (2007) esclarece que essa autonomia corresponde ao jogo de dependência e interdependência que os membros de uma organização, no caso a escola, desenvolvem entre si e o meio que os envolve, permitindo a estruturação de ações que atendem a objetivos coletivos próprios. Destarte, a autonomia da escola está intrinsecamente associada à “resultante” dos interesses (políticos, profissionais, pedagógicos e gestionários) envolvidos no processo como um todo (BARROSO, 1996, *apud* MOTTA, 2007). A legitimação de uma política educacional e de uma concepção de educação é alvo de uma complexa teia de relações de poder (MOTTA, 2007) que envolve desde os interesses dos alunos, até os interesses dos pais, dos professores, dos diretores, dos

funcionários, dos membros da comunidade local, dos donos de instituições particulares de ensino e do poder público em suas diferentes esferas (local, estadual e nacional).

Motta (2007), ainda esclarece que muitas vezes as escolas não são compostas por grupos orgânicos, ou seja, seus membros muitas vezes não estão articulados em torno dos mesmos objetivos, valores, crenças, expectativas comuns, mas apenas compartilham do mesmo local de trabalho, ainda que nutram uma relativa dependência recíproca.

É preciso, portanto, destacar que o ambiente das escolas não é, de forma alguma, um espaço pacífico e estabilizado do ponto de vista ideológico, pois os agentes em interação possuem bagagens, formações e ideais diversos que são postos em dialética não apenas com o mundo externo, com as outras instituições, mas também com aqueles que compartilham o mesmo espaço. Os conflitos verticais (da direção com o corpo docente, da direção com o corpo administrativo, do corpo docente com o corpo administrativo) convivem com os conflitos horizontais (entre os professores, entre os funcionários da administração, entre diretores, vice-diretores e supervisores). Sendo assim, seria mais pertinente uma proposta de classificação que avaliasse os indivíduos ou, pelo menos, a predominância dentro de uma instituição escolar, sem que trate a escola como um corpo indivisível e homogêneo.

A complexidade dessa análise aumenta quando levamos em consideração que o corpo discente é exposto, na maioria das vezes, a uma estrutura escolar na qual a lição é compartilhada entre vários professores, cada qual trazendo as reflexões e metodologias específicas das disciplinas em que são especialistas, umas mais técnicas, empiristas, cartesianas, outras mais abertas a múltiplos pontos-de-vista, dialógicas, filosóficas. O aluno é, portanto, conformado pela resultante de uma complexa teia de relações, tanto daquelas concatenadas à sua realidade sociopolítica particular, quanto daquelas atreladas à sua imersão no ambiente escolar.

Ressalto que qualquer conclusão obtida através da análise dos dados coletados nessa pesquisa, ou qualquer classificação feita, é apenas uma proposta que parte do meu olhar como pesquisador. Não há aqui qualquer pretensão de se oferecerem conclusões deterministas ou qualquer anseio por se encerrarem os debates. Na verdade, a grande proposta dessa pesquisa talvez seja a de mostrar que os debates geralmente traçados nas disputas políticas que vivenciamos (como aquele capitaneado pelos adeptos da “Escola sem Partido”) são muito superficiais e pouco fidedignos com o ambiente escolar brasileiro.

De qualquer maneira, para estabelecer um diálogo com essa pauta é preciso haver um esforço de investigação sobre a natureza das ideologias presentes nas escolas sob análise e a relação de predominância entre categorias teóricas que dialogam com esse debate. Para isso, irei partir da classificação proposta por Libâneo (1989), a qual separa a prática pedagógica em

duas categorias mais genéricas: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista; bem como em sete tendências inseridas nessas duas categorias: i) tradicional, ii) renovada progressivista, iii) renovada não-diretiva e iv) tecnicista, todas referentes à Pedagogia Liberal; e v) libertadora, vi) libertária e vii) crítico-social dos conteúdos, estas se referindo à Pedagogia Progressista.

As tendências pedagógicas refletem muito mais que uma mera classificação de distintos métodos de ensino, de organização do Sistema de Ensino, de formas de se alcançar o conhecimento e conduzir o processo educacional. As diferentes tendências refletem também as concepções de mundo, as ideologias, as compreensões sobre o papel do ser humano, sobre suas peculiaridades, sobre suas funções sociais e sobre seu comportamento ideal perante a sociedade (MIGUEL, 2007).

as tendências pedagógicas realizam-se quando são expressas na práxis; isto é, elas necessitam da condição de materialidade. São conceituadas no âmbito ideológico porque, ao expressarem-se, manifestam através de uma ação orientada, o predomínio de um conjunto de ideias sobre educação que traduzem também a hegemonia de uma determinada classe social. A formalização das tendências se dá como políticas educacionais que, para serem aceitas e vividas pela sociedade necessitam das condições de cultura e de desenvolvimento que as gerem ou acolham (MIGUEL, 2007)

Vale deixar aqui o mesmo alerta dado pelo professor Libâneo: as tendências não costumam aparecer em sua forma pura e nem sempre são mutuamente excludentes, haja vista que a prática escolar é sempre muito complexa. Ainda assim, a classificação proposta oferece ferramentas analíticas suficientes para apontar as relações existentes entre as práticas pedagógicas e os interesses ou ideologias naturais do ambiente sociopolítico ao qual os agentes escolares estão inseridos. Portanto, servirão como parâmetros analíticos que conduzirão o movimento que parte do plano abstrato para o concreto, a fim de se explicitarem as características mais genéricas do objeto ao qual me debruçarei: as escolas.

1.2. A Pedagogia Liberal

A denominação “liberal” que se dá a essa corrente de pensamento sobre a condução pedagógica e sobre o papel social da Educação pode gerar inúmeras confusões ao leitor mais atento, o que faz essa escolha terminológica não ser a mais apropriada. Aqui não me refiro especificamente a uma eventual inadequação entre o entendimento comum sobre o termo e o conteúdo das prescrições presentes nessa linha de pensamento, mas unicamente pelo fato de que o termo nos leva sempre a uma imprecisão causada pelas suas múltiplas conotações. Ainda assim, seguirei a indicação do professor Libâneo (1989) por considerar que essa denominação já se cristalizou no debate que pretendo apresentar.

Antes de tudo, portanto, creio ser necessário explicitar que o termo “liberal” aqui utilizado não se refere a qualquer pensamento associado ao liberalismo político, no sentido de que não traz propostas de associação entre a Educação e a forma de representação política no Estado. Tampouco se refere ao liberalismo ético, que carrega consigo um grande arcabouço de princípios associados à garantia dos direitos individuais apartando-se de uma sociedade conservadora. Portanto, caberia, talvez, um melhor enquadramento ao conceito de “liberalismo econômico”, historicamente identificado com os pensamentos de uma estrutura social nascida com a ascensão ao poder da burguesia europeia que, além de outros princípios fundamentais, preza pela manutenção da ampla liberdade de o indivíduo realizar suas transações econômicas com a mínima interferência do Estado. Esse conceito estaria, portanto, muito amparado nos defensores da manutenção da estrutura produtiva capitalista.

Dessa forma, em um primeiro momento, é possível apresentar a corrente de pensamento da pedagogia liberal como sendo aquela associada a uma concepção de escola e de uma condução educacional que, no mínimo, respalda a manutenção de uma estrutura econômica com organização produtiva capitalista. Apesar de se apresentar esse entendimento mais genérico, logo poder-se-á notar que as características peculiares dessa corrente de pensamento não se esgotam nisso, fazendo-se necessária uma explicação mais aprofundada sobre os divergentes métodos, conteúdos e relações sociopolíticas presentes na condução pedagógica característica de suas diferentes tendências.

Para a corrente pedagógica liberal, a escola se apresenta como uma instituição essencial para a garantia das condições básicas de produção, pois é ela que ocupa a função de preparar os indivíduos para a inserção qualificada na divisão social do trabalho (PARO, 1999). Como consequência disso, a Educação passa a ser compreendida como um dos principais fatores determinantes na divisão da sociedade em classes, pois aqueles que possuem uma educação mais rebuscada e uma melhor qualificação para o trabalho geralmente ocupam os melhores postos na divisão social do trabalho e, conseqüentemente, possuem maiores chances de se situarem nas classes com renda mais elevada. Além do mais, a escola é também compreendida como o principal meio de elevação da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, como o caminho para se auferir maiores rendas.

É também na escola onde se aprendem os valores culturais individualistas que tomam uma posição de grande relevância na sociedade capitalista. Uma das características mais marcantes dessa configuração ideológica é o discurso da meritocracia. Portanto, as aptidões individuais desenvolvidas por intermédio, principalmente, da Educação, associadas à sobreposição dos interesses individuais sobre os coletivos, servem como fatores legitimadores

da posição social auferida pelos indivíduos. O tempo e o esforço dedicados à qualificação profissional e ao aperfeiçoamento do trabalho, ou a estruturação intelectual e técnica que servem de base para as escolhas dos indivíduos na esfera da produção – possibilitando, por exemplo, o empreendedorismo –, respaldam o posicionamento dos indivíduos na estrutura de classes. Os bem-sucedidos econômica e financeiramente são entendidos como aqueles que se esforçaram e se qualificaram para isso, e os pobres, fracassados, estariam nessa posição por falta de maiores empenhos para aproveitar as oportunidades que a sociedade capitalista oferece.

No entanto, como salienta Libâneo (1989), “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”. Como também explana Fischer (1998), muitos críticos ao sistema de meritocracia (Bourdieu, por exemplo) defendem que o sistema educacional, que tem a responsabilidade de sancionar, de validar as aptidões de cada indivíduo funcionaria “como um mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar”. Ainda reforça: “a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente a de fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade, quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente”.

Na **tendência liberal tradicional** a qualificação do indivíduo é entendida como o desenvolvimento de uma cultura sofisticada, rebuscada, de acordo com os princípios humanísticos. A Educação tem o papel de transmitir ao aluno o máximo de informações e de normatividades sociais que irão lhe conferir uma qualificação intelectual. A relação entre o professor e o aluno é, portanto, hierarquizada e comumente descolada das suas práticas cotidianas. Ao professor cabe o papel de transmitir as “verdades” no maior volume possível e ao aluno cabe o esforço por assimilar o conteúdo de forma passiva.

O termo “tradicional”, segundo Correia (1997), pode tomar três sentidos diferentes. Pode significar, se se fala de processos educacionais, (i) transmissão ativa de conhecimentos, em oposição ao papel ativo dos alunos na construção do conhecimento. Se se fala de conteúdo, significa (ii) a referência no patrimônio cultural já constituído, da tradição, em oposição ao que há de moderno. Por fim, se se refere à origem, fala-se (iii) do recurso aos métodos antigos comumente usados “e que os pedagogos de hoje consideram que nada mudam do que existe” (CORREIA, 1997), opondo-se, portanto, aos métodos inovadores.

Valoriza-se muito o domínio de várias línguas (até mesmo das línguas mortas – como o latim), o conhecimento sobre a cultura clássica, sobre a filosofia rebuscada, sobre as normas de etiqueta, o desenvolvimento da prática discursiva e a ampliação do vocabulário com palavras

sofisticadas e pouco utilizadas pelo linguajar popular. O sujeito culto é entendido como aquele que possui uma maior sofisticação intelectual do que o sujeito que possui apenas os conhecimentos práticos.

Os conteúdos refletem o patrimônio cultural consolidado pela tradição. Essa tradição pode ser objetivada em “herança e constituída pelas obras das gerações que nos precederam e das quais a ação do tempo deixou subsistir somente o que define o homem em sua essência” (NOT, 1988, *apud* CORREIA, 1997). A tradição faz com que o homem abandone sua animalidade para fazer parte de uma humanidade civilizada, “definida pela liberdade e pela razão” (*Ibidem*).

A tradição também pode ser objetivada em “produções sociais que modelam o indivíduo pela pressão que exercem sobre ele” (NOT, 1988, *apud* CORREIA, 1997), um processo no qual a Educação tem como objetivo adequar os indivíduos ao que é pedido pela sociedade (CORREIA, 1997) e permitir que o aluno se qualifique para ocupar um espaço na divisão social do trabalho já consolidada, um espaço que seja condizente com sua bagagem intelectual ou técnica. Essa concepção, como salienta Not (1988, *apud* CORREIA, 1997), está muito identificada com a linha de pensamento durkheimiana.

Sendo assim, a tendência pedagógica tradicional entende que todos aqueles que se esforçarem possuem a oportunidade de se tornarem sujeitos cultos e, conseqüentemente, terão uma melhor posição social. Já aqueles indivíduos que não se esforçarem o suficiente para adquirir uma boa bagagem intelectual irão se dedicar a superar as dificuldades cotidianas através do trabalho braçal, procurando, de preferência, o Ensino Profissionalizante.

O método mais comumente adotado pelas instituições que seguem a pedagogia tradicional é aquele que se baseia na exposição verbal da matéria e na demonstração. “O aluno silencioso ‘acompanha’ pensosamente a longa explicação do professor, apenas entrecortada por perguntas ‘penalizadoras’ das faltas de atenção ou por admoestações disciplinadoras” (CORREIA, 1997). Ao professor cabe a exposição das suas reflexões e análises de acordo com alguns passos:

- a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos (LIBÂNEO, 1989).

O processo de transmissão, segundo Not (1991, *apud* CORREIA, 1997), toma como base dois pressupostos: “o primeiro é o de que se pode a partir do exterior, exercer sobre alguém uma modelação da sua inteligência ou do seu saber”; o segundo “que tem como possível a transmissão do saber daquele que sabe para aquele que o ignora”.

Como método de controle sobre o processo de aprendizagem, constitui-se um sistema de recompensas e punições sobre os alunos, que serão administradas de acordo com os resultados obtidos por testes objetivos que forcem os alunos a se dedicarem aos processos sob sua responsabilidade: a reprodução de exercícios repetitivos e a memorização dos conteúdos. Seus valores estão muito próximos daquilo que Apple (2002) chama de “neoconservadorismo”. Apple (2002), analisando as escolas estadunidenses, argumenta que “entre as políticas que têm sido propostas por esta teia ideológica encontramos o currículo nacional, os testes nacionais, o ‘regresso’ aos ‘standards’ elevados, a revivificação da ‘tradição ocidental’ e o patriotismo”. Além disso, “é uma corrente profundamente assente na apreciação romântica do passado, um passado onde o ‘conhecimento real’ e a moral se impunham, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’, e onde as comunidades estáveis guiadas pela ordem natural nos protegiam da deterioração da sociedade” (*Ibidem*). Contudo, os métodos tradicionais ou neoconservadores se afastam das teorias neoliberais em um ponto: a atuação do Estado. Para os primeiros, é necessário um Estado forte intervencionista que garantirá o cumprimento das normas educacionais tradicionais e, para o segundo grupo, a política educacional deverá estar entregue ao mercado (às empresas educacionais) que, por força da competição, estarão condicionadas à auto-regulação e à garantia dos padrões de qualidade.

Segundo Libâneo (1989), a pedagogia liberal tradicional é a mais predominante na história educacional do Brasil e geralmente é muito presente nas escolas religiosas, militares, ou nas escolas que adotam uma orientação clássico-humanista ou humano-científica.

A concepção de que o indivíduo deve se esforçar em acumular uma considerável bagagem cultural para ser considerado qualificado também está presente na **tendência liberal renovada**. Porém, a novidade aqui é a centralidade do aluno no desenvolvimento de suas aptidões, através da autoeducação, partindo de suas vivências, necessidades e interesses. Diferentemente da pedagogia tradicional, o aluno passa a ser o responsável pela reflexão e pela análise da realidade, ainda que se sirva dos métodos e da interferência pontual do professor. A passividade do aluno característica da tendência tradicional é substituída por uma predominância da sua participação no processo educacional, por sua atividade. A tendência liberal renovada se apresenta de duas formas: progressivista (ou pragmatista) e não-diretiva.

A **tendência liberal renovada progressivista** é bastante conhecida através do movimento da escola nova, liderado por Anísio Teixeira (influenciado por Montessori, Decroly, Piaget e outros).

Para essa tendência, a escola tem como função elementar proporcionar ao aluno a capacidade intelectual para refletir sobre o meio social ao qual está inserido, adequando-se às características de sua vida para que possa se adaptar de acordo com os interesses peculiares do aluno sem deixar de considerar os constrangimentos e as demandas da sociedade que o circunda. Como decorrência disso, não é possível definir um conteúdo de ensino específico, pois caberá ao aluno desenvolver as habilidades cognitivas que possibilitarão sua reflexão sobre os problemas a serem solucionados/processados/refletidos por ele. Segundo Libâneo (1989), “trata-se de ‘aprender a aprender’”.

Montessori, assim como Decroly, elaborou suas propostas pedagógicas a partir de observações com crianças deficientes (e posteriormente em crianças sem deficiências) com base em uma formação médica. Assim, Montessori enfatizava em sua teoria as questões biológicas e psicológicas associadas ao desenvolvimento e ao aprendizado da criança. Propunha a adequação do ambiente escolar às capacidades das crianças, organizando os materiais de acordo com seus interesses e adaptando as mobílias de acordo com suas características físicas, tudo com o objetivo de permitir às crianças a completa exploração do ambiente. Dessa forma, dava-se ênfase às experiências sensoriais e motoras das crianças, aguçando-se seus sentidos e integrando-se aos objetos que as cercavam de acordo com seus interesses, seu ritmo e suas capacidades. O respeito à liberdade e à independência do aluno é, portanto, uma condição central para o método de ensino montessoriano.

Segundo Decroly, a criança parte de uma descoberta sobre o mundo de forma global, ou seja, ela não aprende fatos isolados, mas relaciona os objetos e acontecimentos à sua volta de forma concatenada com o todo. À escola caberia proporcionar às crianças o meio adequado para despertarem seus interesses e direcionarem suas atenções para as descobertas mais específicas, seja através da observação diária dos fenômenos da natureza, das ações dos homens e dos animais, seja através do esforço pela adaptação ao meio, etc. Dessa forma, o aprendizado partiria dos interesses e do contato das crianças com os diversos objetos. Em um primeiro momento, as crianças observavam um determinado fenômeno, procurando identificar, com a intermediação do professor, as causas e os efeitos de determinada ação ou fenômeno. Em seguida, seria proposto à criança estabelecer associações entre o conhecimento novo e os conhecimentos anteriormente adquiridos, a fim de estimular a criança a tirar conclusões de ordem intelectual ou moral a partir da experiência. Por fim, prosseguia-se à expressão desse

conhecimento, decifrando-o, codificando-o e tornando-o acessível aos outros. Cada assunto (ou centro de interesse) passaria, portanto, a estar associado com outros, estabelecendo-se, a partir da experiência de cada aluno, relações lógicas.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo do ser humano é determinado por um mecanismo evolutivo – aqui é preciso resgatar a relação íntima da teoria piagetiana com as teorias biológica evolucionistas – ativado pela ação e interação do organismo com o meio – processo conhecido como “auto-regulação” – de tal modo que os novos conhecimentos vão sendo assimilados pela organização cognitiva anterior (processo de equilíbrio). Essa assimilação se dá em patamares. O curioso é que na teoria piagetiana, o mecanismo evolutivo não é modificado ou influenciado pelas interações socioculturais (SOUZA; KRAMER, 1991). O caminho de desenvolvimento é quase que natural – lançando mão aqui da conotação biológica do termo.

Quanto à sua influência na pedagogia, pode-se destacar a sua contribuição para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, os adeptos da teoria (construtivista) de Piaget deslocam sua atenção para o universo da criança enquanto responsável pelo seu processo de aprendizado. Ao professor caberia compreender as interações estabelecidas entre as crianças e os objetos ou os meios, a fim de identificar suas assimilações. Mais que isso, caberia ao professor provocar conflitos cognitivos para que as crianças possam, através de reequilibrações, fazer suas descobertas, assimilá-las à sua organização cognitiva e adquirir conhecimento, tudo em um processo autônomo de solução dos próprios conflitos e desafios (SOUZA; KRAMER, 1991). Se pudéssemos titular a principal teoria contribuinte ao movimento escolanovista brasileiro, a teoria de Piaget seria prontamente aclamada, é certo.

No entanto, não podemos desconsiderar também o papel de Dewey nesse processo. Dewey (1971), coloca as experiências como um elemento central da sua teoria sobre a Educação. “Há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”. Para o pensador, devem ser considerados elementos teóricos fundamentais ao processo educacional: o princípio de continuidade (“*continuum* experiencial”) e o princípio da interação.

Ao se lançar o princípio de continuidade, assume-se uma relação entre uma experiência presente, as experiências passadas e as experiências futuras. “Toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (*Ibidem*). Já o princípio de interação assume a importância das relações estabelecidas entre as condições das experiências, as condições objetivas (o meio) e as condições internas (aos indivíduos).

No processo educacional, caberia ao professor apenas a interferência das condições objetivas (no meio) a fim de proporcionar aos alunos o ambiente favorável para a construção de saberes amparados em suas experiências e motivados por suas necessidades e capacidades.

Portanto, o principal método de ensino passa pela ideia de “aprender fazendo” (*learning by doing*), ou seja, através de processos de tentativas e erros, de experiências, reflexões e descobertas a partir dos problemas que se apresentam cotidianamente ao indivíduo e do grupo ao qual se insere, com interferência mínima do professor no processo de desenvolvimento da criança. Portanto, as atividades em grupo são fundamentais no processo educativo, obedecendo-se os princípios da solidariedade, da participação e do respeito às regras do grupo. Libâneo (1989) apresenta os seguintes passos básicos desse método:

- a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

A **tendência liberal renovada não-diretiva** caracteriza-se primordialmente pela sua preocupação com os aspectos psicológicos dos estudantes, com suas atitudes em relação a si mesmos e ao ambiente com o qual se relacionam. Nesse sentido, para essa tendência, os procedimentos didáticos, os materiais para ensino ou até mesmo o conteúdo informacional oferecido pela escola possuem pouca importância frente à necessidade de se construir uma escola na qual o autodesenvolvimento e a realização pessoal representam a principal preocupação. Como diz Libâneo (1989), “o resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia”.

Conhecida por muitos como Abordagem Centrada na Pessoa, a tendência liberal não-diretiva tem como principal expoente Carl Rogers. Para Rogers (1977), “todo organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento”. Portanto, destaca-se a primazia dos aspectos naturais na determinação do desenvolvimento pessoal, o que confere ao indivíduo grande autonomia no processo de aprendizado. A experiência e a integração ao ambiente social ao que se insere, consideradas as questões psicológicas e sentimentais, são os principais fatores determinantes do processo de desenvolvimento do ser humano.

O professor, para essa tendência, deve se portar como um facilitador, alguém empenhado em auxiliar o aluno na própria organização do conhecimento adquirido de forma

autônoma, de acordo com os interesses próprios do aluno e com aquilo que lhe faz bem. O professor assume para si a postura de alguém que queira apenas ajudar o aluno no autodesenvolvimento preservando uma boa relação pessoal, sem constrangimentos sobre o aluno. O professor também é alguém que aprende muito nesse processo e sua relação com o aluno deve ser pautada pelos princípios de preservação da autenticidade, de empatia e consideração positiva incondicional.

Carl Rogers (1978) fixa os princípios básicos dessa abordagem tendência pedagógica:

- a) Os seres humanos têm natural potencialidade para aprender;
- b) A aprendizagem significativa se efetiva quando o aluno percebe que o conteúdo a estudar se relaciona com seus próprios objetivos pessoais.
- c) O aluno é o verdadeiro sujeito, autor, da aprendizagem;
- d) É por meio de atos (atividades) que melhor se efetiva uma aprendizagem significativa para o aluno e um processo de ensino também significativo para o professor;
- e) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente de seu processo;
- f) A aprendizagem auto-iniciada, que envolve toda a pessoa do aprendiz, tanto seus sentimentos quanto sua vontade e inteligência, é a mais durável e impregnante, levando à auto realização;
- g) A independência, a criatividade, a autoconfiança são fatores de aprendizagem; quando a autocrítica e a auto-avaliação são mais importantes, são mais valorizadas do que a avaliação feita por outrem;
- h) A aprendizagem mais útil socialmente (isto é, a que leva a uma integração social) é uma contínua abertura à experiência, à incorporação dentro do indivíduo do processo de mudança;

Já a **tendência liberal tecnicista** considera que o papel central da escola é oferecer ao aluno um trabalho de treinamento organizado para que adquiram os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para que os indivíduos se insiram na estrutura social capitalista através da qualificação profissional e de um comportamento adequado. Esse comportamento segue um padrão cientificamente observável e é compreendido como o mais adequado para se inserir plenamente nessa sociedade de mercado. Em vista de tudo isso, a escola deve oferecer a seus alunos um conhecimento objetivo, rápido e preciso, alcançado através de um aperfeiçoamento da prática educacional alcançado por meio de estudos direcionados para tal fim.

O conteúdo oferecido pelas escolas que seguem esse direcionamento tecnicista se estrutura a partir de uma sequência lógica e psicológica materializada em manuais, livros didáticos e em outras mídias, a fim de se transmitir o conhecimento objetivo e técnico da forma mais eficiente possível. Sendo assim, abre-se pouco espaço para os aspectos subjetivos dos alunos, condicionando-os a comportamentos que geram eficiência no aprendizado e administrando-lhes apenas aquele conteúdo pertinente para a inserção eficiente do treinado no

mercado de trabalho e na sociedade capitalista global. São os passos básicos desse método de ensino:

a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (LIBÂNEO, 1989)

Uma tecnologia educacional é desenvolvida, portanto, para propiciar os melhores métodos, a sequência de conteúdos ideal, as técnicas de microensino, o conteúdo dos módulos mais adequados para o aprendizado eficiente, etc. Tudo rigorosamente testado e constantemente avaliado pelo professor.

Libâneo (1989) acredita que essa tendência, apesar de ter sido assimilada pelas políticas nacionais, principalmente durante o governo militar, nunca fora bem aceita ou praticada pelos professores brasileiros, predominando uma prática “ecclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada”.

Saviani (1987) discorda, de certa forma, da ideia de ausência da tendência tecnicista da história educacional brasileira. Partindo de uma classificação diferente, contudo entrecruzada com a proposta de Libâneo, Saviani (1987) propõe a seguinte cronologia das tendências educacionais no Brasil, segundo sua classificação¹:

até 1930: predomínio da tendência ‘humanista’ tradicional; de 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências ‘humanista’ tradicional e ‘humanista’ moderna; de 1945 a 1960: predomínio da tendência ‘humanista’ moderna; de 1960 a 1968: crise da tendência ‘humanista’ moderna e articulação da tendência tecnicista; a partir de 1968: **predomínio da tendência tecnicista** e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la (SAVIANI, 1987, grifo meu)

Portanto, segundo Saviani (1987), com a consolidação do Governo Militar autoritário a tendência liberal tecnicista ganhou proeminência na estruturação das diretrizes pedagógicas no Brasil. Particularmente, considero pertinente esse entendimento, pois a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, de 1971, personificava o esforço pelo Ensino Profissionalizante, com grandes projetos de confecção cuidadosa de manuais e procedimentos de controle do processo educativo com o objetivo de se construir um modelo educacional eficiente/racionalizado orientado para a elevação da produtividade do trabalho com vistas à melhor inserção no mercado capitalista, colocando o ser humano na posição de recurso humano em um mercado de trabalho voltado para o capital internacional globalizado (MIGUEL, 2007).

¹ Não tenho interesse em abordar mais a fundo neste trabalho a classificação proposta por Saviani por entender que a classificação de Libâneo a contempla em grande medida.

1.3. A Pedagogia Progressista

O termo “progressista” é outro que nos oferece grandes dificuldades de compreensão à primeira vista, muito por conta de sua polivalência – naturalmente associada às diferentes concepções de “progresso”. Pode-se, por exemplo, partir da noção de progresso presente no pensamento kantiano, o qual estabelece como objetivo máximo da humanidade o reinado dos princípios morais sobre o comportamento humano e a perfeição do comportamento com base em uma ética definida em torno de um “imperativo categórico”. Na filosofia cristã, podemos encontrar a noção de progresso como sendo o estágio no qual há a aproximação plena do homem comum ao comportamento exemplar de Jesus Cristo. Para tantos outros, a ideia de progresso se confunde com o alcance de um estágio no qual prevaleça a justiça, de onde decorrem inúmeras outras concepções sobre quais caminhos se deve tomar e o que é considerado como justo para nossa sociedade. Aqui se apresentam inúmeros outros caminhos a serem adotados, desde os atrelados à organização econômica (comunismo ou capitalismo, por exemplo), até aqueles associados à forma de condução política (democracia – em suas diferentes formas de apresentação – ou teocracia, e outros), ou até mesmo aos valores (seguindo os princípios da meritocracia, ou da equidade, etc).

Outro problema com o conceito é o sentido que se dá à direção da transformação. Enquanto os positivistas, por exemplo, enxergam o progresso como uma linha contínua unidirecional e evolucionista, que parte de um estágio de pouco desenvolvimento intelectual rumo a um horizonte no qual a racionalidade e o conhecimento pleno sobre todas as coisas impera sobre a sociedade, pode-se também compreender o progresso como sendo um ciclo no qual se almeja o retorno a um estágio de emancipação do homem, tendo como exemplo Adão e Eva no paraíso (aqueles que inauguram – de acordo com a cosmogonia judaico-cristã – a história da humanidade), ou ainda se apresenta a ideia de progresso como sendo um movimento espiralado, como se apresenta a filosofia de Vico, na qual a história configura-se como uma alternância contínua entre três eras (a dos sentidos, das fantasias e da razão), reafirmando a constante decadência da sociedade (BINETTI, 1998).

O que há de comum nessas concepções é a noção de mobilidade, que em questões sociopolíticas estão sempre associadas à ideia de melhorias e de transformações em direção a ideais e objetivos bem definidos. O que torna impreciso o termo é justamente a variedade de objetivos e de ideais a serem perseguidos. De todo modo, essa transformação é adotada como um princípio em si mesmo, tomando historicamente a conotação de anteposição ao conservadorismo das elites políticas e econômicas. Portanto, adota-se a compreensão de que a

corrente de pensamento progressista a que se fará referência aqui é aquela que busca partir da reflexão crítica sobre o *status quo* vigente a fim de buscar suplantá-lo por uma estrutura social mais horizontalizada e, principalmente, liberta da dominação dos interesses das classes historicamente hegemônicas.

A pedagogia progressista é identificada, nesse sentido, com a sua postura crítica em relação à realidade sociopolítica vivenciada pelos agentes envolvidos no processo educacional. A Educação toma a conotação de uma ferramenta inserida no processo de emancipação do indivíduo orientada para o progresso social, ou seja, para a supressão das desigualdades e das condições degradantes das classes sociais subalternas. A partir do conhecimento crítico e da inserção da escola nas lutas sociais inerentes a uma sociedade injusta do ponto de vista social, sugere-se a construção de um conteúdo instrucional que capacita o indivíduo ao questionamento da estrutura econômica (capitalista) e das estruturas sociopolíticas condicionadas a respaldar essa estrutura. A pedagogia progressista subdivide-se de acordo com três tendências fundamentais: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

A **tendência progressista libertadora** é famosa por priorizar as práticas educacionais não-formais, ou seja, o Ensino apartado do ambiente “fechado” de uma escola. No entanto, muitos de seus pressupostos foram incorporados por educadores que atuam dentro das instituições educacionais formais, de acordo com a estrutura organizacional exigida pelas autoridades da Educação. Nesse sentido, fala-se de uma tendência que fora adaptada às exigências formais, preservando a sua essência principiológica.

A função mais elementar da escola que segue a tendência progressista libertadora é a transformação social a partir do conhecimento crítico sobre a realidade que permeia o universo dos agentes inseridos no processo educacional. Busca-se, portanto, aprender a partir de uma realidade dada para que se possa transformá-la. É aqui que se revela uma diferença fundamental em relação à pedagogia liberal: a função da escola não é proporcionar os conhecimentos e os meios adequados para o aluno se adaptar à sociedade e se inserir nela de forma disciplinada, mas construir uma proposta de transformação da sociedade através da compreensão crítica sobre seus problemas e suas opressões. Antes de se preocupar com a inserção do indivíduo em uma posição social privilegiada, por meio da sua qualificação de acordo com a divisão social do trabalho característica do sistema de produção capitalista, a escola progressista libertadora busca suprimir a divisão social do trabalho injusta e desigual inerente ao sistema capitalista.

Sendo assim, tanto a Educação Tradicional – ou “Educação bancária”, nas palavras de Paulo Freire – quanto a Educação Renovada, servem à dominação capitalista, pois não têm como objetivo revelar a opressão incrustada nas relações do homem com a natureza e com os

outros homens. Além disso, a Educação Tradicional não tem como objetivo tornar o educando um agente fundamental no processo de construção do conhecimento, mas tão somente transferir para ele o conhecimento, a verdade já revelada. Disso decorre o diagnóstico de que a prática tradicional não proporciona ao indivíduo a conscientização sobre sua realidade, mas apenas “deposita” nele aquilo que foi refletido e construído por outrem numa realidade sociopolítica diferente.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. [...] Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar essa situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (FREIRE, 1981).

Os conteúdos característicos dessa tendência pedagógica são abstraídos da realidade sociopolítica dos alunos. Sendo assim, não há um conteúdo específico que deve ser oferecido no processo de aprendizado dos alunos, pois cada um irá apresentar um conjunto de objetos peculiares à sua interação com a realidade, com sua experiência de vida: os “temas geradores”. Dessa forma, os materiais de aprendizado devem ser elaborados pelos próprios alunos, com a orientação dos educadores – uma orientação essencialmente dialógica, horizontal.

Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações problemas codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador (FREIRE, 1980)

Como bem ressalta Maria Elena Gutierrez de Sá (2007), Paulo Freire considera que o conhecimento não se limita apenas à relação sujeito-objeto, mas a um “circuito” estabelecido entre os indivíduos inseridos no processo de aprendizado coletivo e cooperativo, de tal forma que a relação passa a ser “sujeito-objeto-sujeito”, considerando, portanto, a interação social com os outros sujeitos, sem considerar, também, a presença importante do professor coordenador.

É que a relação de conhecimento não termina no objeto, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Prolonga-se a outro sujeito, tornando-se no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito (FREIRE, 1992).

A **tendência progressista libertária** possui uma característica bastante peculiar: assume para o propósito de discutir a configuração institucional da escola em primazia em relação ao conteúdo. A escola, em primeiro lugar, é compreendida como uma instituição burocrática configurada por uma hierarquia funcional (TRAGTENBERG, 1988) que segue as mesmas formas de organização e o mesmo conteúdo epistemológico que o sistema de produção capitalista. Viana (2008) coloca a “alienação” como um conceito importante para se compreender os efeitos da configuração institucional da escola do tipo tradicional/burguês. A alienação é definida como “uma relação social caracterizada pela heterogestão, ou seja, pelo controle da atividade de um indivíduo por outro. Sendo assim, na cadeia hierárquica do Sistema Educacional, a escola responde aos interesses do Estado e, conseqüentemente, aos interesses do capital. Os professores e funcionários são dirigidos pela burocracia escolar e os alunos respondem às ações diretivas emanadas diretamente pelos professores, quando em sala de aula, e pela burocracia escolar, quando fora da sala de aula. Digo diretamente, pois indiretamente, como elo final dessa corrente de relações, os alunos acabam por estar sujeitos às determinações emanadas pelo topo da burocracia: o capital e o Estado (creio que podemos, ainda, considerar o capital como o topo da hierarquia, se considerarmos o Estado como instituição responsiva a seus interesses).

A proposta fundamental dessa tendência seria, portanto, provocar nos alunos uma transformação de personalidade que os oriente no sentido de buscar uma forma libertária e autogestionária de construção da escola, principalmente fomentando-se a participação coletiva na criação de instrumentos de decisão e de transformação, tais como as assembleias, os conselhos, as associações, os processos de eleição, etc. Através da participação ativa nos processos de reflexão e decisão sobre a escola, na proposição de mudanças institucionais e na discussão coletiva, os alunos seriam formados para uma atuação mais qualificada nas instituições externas inseridas na sociedade. A escola, portanto, é o ponto de partida para uma transformação mais geral da sociedade rumo a uma sociedade autogestionada, apartada da burocratização de um Estado que controla e retira a autonomia dos cidadãos.

É preciso entender que a tendência progressista libertária concentra suas reflexões na configuração institucional da Educação, apresentando um tom mais político, mas não deixa, obviamente, de esclarecer seus pontos de vista sobre a definição dos conteúdos a serem oferecidos na escola. Como salienta Libâneo (1989), “a autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político”, ou seja, a escola possui, segundo essa tendência, o dever de fomentar a participação dos indivíduos nos processos decisórios coletivos e nos fóruns horizontais de discussão *interna corporis* para ensiná-los a

serem ativos na transformação das instituições da sociedade de forma mais ampla. A participação política é, portanto, o meio e o fim. “A autogestão pedagógica somente pode ser uma preparação para a autogestão social. Esta constitui o objetivo final” (LOBROT, 1973). Mais além, as transformações propostas na gestão da Educação objetivam preparar os indivíduos para as transformações na gestão da esfera produtiva.

A autogestão social aparece como um ideal. Com efeito, tem como objetivo resolver o problema humano essencial, a saber: o da produção, ou, se se prefere, o da transformação do mundo pelo homem. Com efeito, visa levar os indivíduos a participar ao máximo no processo de produção, impedi-los de serem alienados, impedi-los de terem atividades que lhes sejam estranhas. Permite, da melhor forma, satisfazer as necessidades humanas essenciais que visam a criação, a invenção, a iniciativa, a investigação, a comunicação humana (LOBROT, 1973).

Mais além disso, matérias são disponibilizadas aos alunos para oferecerem conhecimentos específicos e científicos de acordo com suas necessidades e interesses individuais, porém não possuem caráter compulsório. Maior valor é dado aos conteúdos que surgem das discussões coletivas e que são solucionados através das trocas horizontais (sem relação hierárquica de poder e dominância) de experiências de vida dos indivíduos inseridos dentro do grupo. Destarte, a relação professor-aluno é não-diretiva, cabendo ao professor orientar e contribuir no âmbito das reflexões coletivas.

Os estudos de C. Freinet merecem destaque como os mais influentes relacionados a essa forma de pensar, segundo Libâneo (1989). Freinet elaborou uma teoria sobre a prática pedagógica baseada na cooperação, aliando a atividade, o desejo de aprender e a livre expressão (D’ÁVILA, 1992). Sendo assim, todo trabalho e todo esforço educacional estariam atrelados a atividades coletivas em comum, através das quais os indivíduos construam com corresponsabilidade uma realidade social. As aulas deveriam, para ele, seguir o modelo de oficinas nas quais haveria trocas de experiências entre os alunos e nas quais se desenvolviam os princípios de cooperação e autodisciplina (excluindo-se quaisquer tentativas de imposição externa de disciplina). Como diz Maria Helena Gutierrez de Sá (2007), “a inteligência é então coletiva, o que indica a direção de uma potencialização da sensibilidade, da percepção, do pensamento, da imaginação devido à forma de cooperação e coordenação”.

Já a **tendência progressista “crítico-social dos conteúdos”** se apresenta como defensora de um modelo de Educação no qual a escola assume o papel de difundir conteúdos atrelados à realidade social dos indivíduos circunscritos ao seu raio de ação, atuando como disseminadora dos princípios de democratização e de socialização, bem como uma promotora

da equalização do acesso aos conhecimentos básicos que tenham real aplicabilidade na vida dos alunos.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1989).

Os conteúdos oferecidos pela escola devem obedecer ao princípio de aplicabilidade ou de associação próxima aos significados histórica e socialmente construídos por determinada coletividade e transmitidos aos alunos de forma a proporcioná-los os subsídios básicos para a inserção ativa nessa sociedade complexa. Diferentemente de outras correntes, aqui não se consideram antagônicos as culturas eruditas e populares, mas apenas se preza pela construção do conhecimento a partir de um conhecimento desorganizado sobre a realidade social para um conhecimento sistematizado por meio da intervenção do professor.

A função do professor, portanto, seria a de conectar os conteúdos às experiências concretas dos alunos (o que se denomina “continuidade”) e de proporcionar as condições básicas para o aluno refletir sobre sua realidade histórico-social de forma crítica, ultrapassando o conhecimento superficial divulgado pela ideologia dominante (o que se denomina “ruptura”). Parte-se, portanto, do conhecimento para se fomentar o engajamento político, evitando-se o inverso para que não haja uma sobreposição dos interesses políticos sobre a construção do saber, o que poderia ser considerada uma forma esdrúxula de ideologização.

Para se alcançar o objetivo de concatenação entre os conteúdos e a realidade experimentada pelos alunos, a escola deve adotar, para tanto, métodos que se afastem de dois extremos: um que transmita unidirecionalmente o conhecimento através de procedimentos nos quais a relação entre professor e alunos seja verticalizada, e outro que coloque o aluno na posição de construtor autônomo do saber, com mínima interferência do professor.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relacionada a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada (LIBÂNEO, 1989)

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos afasta-se da defesa da não-diretividade como método de ensino, pois considera uma diferenciação na posição entre professor e alunos quanto ao domínio do conhecimento. Sendo assim, caberia ao professor fomentar o conhecimento considerando a realidade histórico-social à qual seus alunos se inserem, colocando-os no centro da definição das abordagens e conteúdos, sem, no entanto, abandonar sua posição de mediador ativo no processo de concatenação da teoria com a prática

(e *vice-versa*), para que se possibilite a transformação consciente das relações sociais – em especial as relações de dominação – vivenciadas pelos alunos. Segundo Snyders (2007),

No que se refere à questão dos fundamentos teóricos, essa proposta tem como princípio norteador o método dialético. Porque o método dialético é a oposição de dois contrários quando se pode chegar a uma síntese. Dois contrários se opõem e se chega a uma síntese. No nosso caso específico, os contrários que tendem a se opor são a cultura escolar e a cultura e o modo de vida dos alunos. A síntese buscada é aquilo que se poderá passar da cultura elaborada, da cultura escolar para as crianças. A dialética não se resume somente a uma oposição; há dialética quando dois opostos podem chegar a uma síntese. Síntese que envolve continuidade e ruptura. A continuidade consiste em participar, e a ruptura, em fazer avançar/progredir esta cultura. Mas, se a ruptura for muito forte, os alunos, sobretudo aqueles com dificuldades, não acompanham e se desligam. Se não houver bastante ruptura, os alunos não progredem, e se tem a impressão de que eles poderiam ter ficado em casa, não era nem necessário vir à escola.

Portanto, podemos destacar alguns pontos importantes nessa fala. Em primeiro lugar, Snyders rejeita as propostas das abordagens não-diretivas, pois considera que é necessário, de alguma forma, aceitar a dialética entre as realidades histórico-sociais vividas pelos alunos e os conteúdos necessários oferecidos pelas escolas. Contudo, não se pode entender essa dialética como simples oposição. É preciso, destarte, encontrar uma “síntese”: de um lado, aquilo de ordinário, presente na realidade do aluno e que deve ser conhecido e discutido na escola (continuidade), e de outro lado, aquilo que se pode abstrair e aprofundar teoricamente (ruptura), apresentando conteúdos formais adicionais, através de uma maior sofisticação da discussão, aceitando, assim, uma maior formalização – uma “cultura elaborada”. Ainda segundo Snyders, “a escola deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer e fazem fora da sala de aula”.

Esse será o referencial teórico que servirá de base para a investigação que se propõe neste trabalho. A partir da classificação proposta por Libâneo (1989) e dos debates que se desdobram das diferentes concepções valorativas sobre a educação brasileira, será possível oferecer diagnósticos e propostas para o Sistema Educacional de Congonhas – e, possivelmente, para além dele.

CAPÍTULO II – A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

2.1. A Educação como moldura social: panorama histórico

Analisando-se a história da educação, é possível identificar que o Sistema de Ensino sempre foi e sempre será um poderoso instrumento de moldura social, partindo de uma concepção hegemônica sobre a sociedade em direção aos novos indivíduos em processo de civilização e de moldura social. Ao apresentar esse panorama histórico, é possível perceber que a dominância sobre o processo educacional, ainda que por vezes configurada por estruturas não orgânicas, é circunscrita a um conjunto normativo característico de uma elite empenhada pela consolidação de um determinado *status quo*.

Na Grécia Antiga, berço de nossa civilização, já se materializava a relação que descrevo acima. Apesar de o método socrático de Ensino ser tratado pelos estudiosos da história do conhecimento como sendo mais objetivamente orientado do que os métodos de Ensino Espartano e Sofista – o primeiro fazendo prevalecer o perfil belicoso do Estado e o segundo os esforços individuais orientados ao “sucesso” –, ainda assim cristalizaram-se as relações de moldura social nas quais o plano subjetivo dos educandos era constrangido por uma moral sociologicamente constituída.

Platão formula um modelo educacional que segmenta a sociedade de acordo com quatro ciclos de formação, orientando os indivíduos a uma divisão social do trabalho amparada no nível educacional. O primeiro nível estabeleceria uma seleção em que os menos aptos seriam direcionados à produção e ao exercício das atividades econômicas. No segundo nível, os menos aptos para os estudos seriam selecionados para o exercício militar e os mais aptos prosseguiriam sua instrução. No terceiro nível educacional se localizam os administradores, responsáveis pela operacionalização e pela burocracia estatal. No nível mais alto de educação, em que o estudo aprofundado da filosofia se torna imprescindível, localiza-se a classe dirigente da sociedade: a dos filósofos legisladores. A divisão social do trabalho, de acordo com a lógica Platônica, seria condicionada pela qualidade da Educação de tal forma que o conteúdo apresentado dentro do processo educacional condicionaria as aptidões para a prática social. A sociedade ideal, portanto, seria aquela em que os filósofos governassem, os cientistas administrassem, os guerreiros protegessem e os agricultores sustentassem. Além disso, na teoria platônica a política legítima e justa é alcançada apenas através da educação do governante.

Aqui aparece de forma mais nítida a utilização da Educação como instrumento de posicionamento social, de forma que o Sistema de Ensino seja construído sob as bases de um modelo utilitarista. Mais do que um meio de seleção das aptidões individuais para cada tipo de

trabalho, estabelecendo-se uma divisão social do trabalho através de níveis educacionais rígidos, a Educação é enxergada como certificado ou credencial para determinadas práticas civis, como o exercício da condução do poder público.

Também assumiu essa função sociológica o modelo romano, que fazia da prática civil o objetivo maior do Sistema Educacional. Antes de formar o indivíduo para a prática especulativa ou para as reflexões metafísicas, o Sistema Educacional romano presava pela formação do indivíduo para prática social, compreendendo-se desde a formação destinada ao exercício profissional, até a formação destinada a inserir o indivíduo dentro da ética romana. O objetivo da Educação, dessa forma, seria preparar o indivíduo para os negócios e para a sustentação econômica e política do imenso império, sempre se amparando na constituição de um sistema baseado na família. Surge desse modelo a dupla dimensão do conceito de “educação”, sendo uma dimensão correspondente à formação familiar, voltada para a conduta social baseada na moral dos antepassados, principalmente na moral paterna, e a outra dimensão correspondente à formação pública, destinada aos fins públicos, sejam eles profissionais, sejam eles civis – que atenderão aos objetivos do império (MELO, 2006).

Na Era Medieval, a Educação estava majoritariamente circunscrita ao ambiente clerical. Após o fim do Império Romano e com o esfacelamento da Europa em poderes regionalmente concentrados (feudos), a Igreja Católica conseguiu se estabelecer como único poder concentrado e homogeneamente organizado. Nesse ambiente, seu domínio se estendeu por meio do poder religioso (de ligar o mundo secular ao mundo espiritual), econômico (conquistado por meio de doações e de prestação de serviços) e intelectual. Como a única intérprete e guardiã dos textos sagrados e da filosofia clássica, a Igreja Católica consolidou seu domínio sobre o processo educacional, imprimindo sua normatividade religiosa como elemento central na instrução dos homens (CHAUÍ, 2000).

A partir do século XV assiste-se a uma reviravolta no projeto educacional. A razão e o método assumem o espaço antes reservado à fé, fazendo com que a educação catequética cedesse espaço para o Ensino Humanístico. O “Renascimento” representava a exaltação do homem e elevava a empiria ao posto fundamental da construção do saber. O novo espírito da sociedade era afeiçoado com a relativa emancipação do homem em relação ao plano da fé. O homem, ser concreto e cognoscível, assume desde então a ambivalente posição de investigador e de objeto investigado.

Contudo, faz-se necessário o esclarecimento de que a secularização e o domínio da razão e do conhecimento sobre os receituários morais da Igreja, objetivos tão propalados pelos intelectuais renascentistas, circunscreveria apenas a uma elite com claros anseios políticos. A

ascensão econômica dessa elite burguesa contrastava-se com o poder quase que absoluto do clero associado à nobreza. O progresso assistido no plano econômico seria, portanto, contrastante com o domínio ainda enrijecido no plano social. A tomada de espaço na intelectualidade e nos postos de disseminação de valores, mais destacadamente nas escolas, tornava-se estratégia fundamental da nova elite. A dominação econômica abriria espaço para a dominação ideológica com objetivos claros de ocupação dos postos de poder político.

Celso Furtado (1978) muito bem explicou a estratégia da nova elite econômica e política, a elite burguesa, quando diz que

a escolarização universal será uma das técnicas sociais de que se lançará mão para uniformizar o pensamento e preparar o homem comum para aceitar a “superioridade dos critérios racionais”, com base nos quais os que controlam a informação exercem efetivo poder.

Em vista disso, é natural a compreensão de que as revoluções burguesas, como a ocorrida na França, foram resultado, portanto, de todos esses aspectos conjugados, a fim de se estabelecer um novo modelo social respaldado por novos valores e imperativos. Palma Filho (2010) ainda lembra que uma das primeiras revoluções burguesas foi iniciada por Martinho Lutero (1483-1546), que logo culminou na transferência da Educação para o controle do Estado. Gadotti (1996) ressalta que para Lutero “a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, as quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada”, uma clara manifestação dos anseios pela dominação ideológica de um grupo social privilegiado sobre os demais.

Para o Brasil, o século XVI representou o estabelecimento dos primeiros e grandiosos esforços de consolidação do sistema colonial. Para tanto, era preciso empreender um amplo projeto de preparação do capital humano que se dedicaria à construção de uma nova sociedade subordinada à metrópole. A partir de então, os padres jesuítas – seguindo o *Ratio Studiorum*, de 1599, documento que ditava as diretrizes educacionais – foram encaminhados para a colônia a fim de executarem uma ambiciosa missão: converter os nativos ao cristianismo – e para isso era necessário ensinar a ler e a escrever – e educá-los para o trabalho. Os que tinham acesso a uma educação mais sofisticada eram filhos dos colonizadores e se inseriam em um tipo de educação extremamente formal. As bases do primeiro sistema de Ensino no Brasil estariam em consonância, portanto, com o projeto de exploração característico de uma relação de colonização e de subordinação (FÁVERO, 2000). Além disso, o grau de acesso à educação determinava a própria estrutura social (MIGUEL, 2007) e era também por ela determinada. Conforme salienta Miguel (2007), “está historicamente inserido na organização do nosso

sistema educacional: escola profissionalizante para os provenientes das classes menos favorecidas e cursos superiores para os filhos das classes dirigentes”.

No século XVIII, com a assunção do Marquês de Pombal à administração do império, o sistema de Ensino na colônia deslocou-se das mãos dos jesuítas para a autoridade do Diretor Geral de Estudos, a quem caberia desenvolver um sistema de Ensino secularizado e afastado dos objetivos catequizadores estabelecidos pelos religiosos. A escola, que antes servia à fé, passaria, portanto, a servir ao Estado (FÁVERO, 2000), em consonância com os planos pombalinos de industrialização e de modernização da atividade econômica da colônia.

No entanto, a escassez de investimentos em um Sistema de Ensino universal e a ausência de Universidades e de centros de estudos superiores na colônia – o que impelia os mais dedicados e economicamente aptos para os estudos a se mudarem para a metrópole – fez com que no Brasil se estabelecesse uma elite estudada dissonante e uma massa ignorante. Como decorrência disso, a concentração do direito ao aprendizado nas mãos de uma limitada parcela da população impossibilitou, em grande medida, a realização dos planos de modernização da atividade econômica da colônia.

Esse processo de desenvolvimento do nosso Sistema de Ensino acarreta para a cultura brasileira uma série de consequências, desde aquelas relacionadas à preservação dos imperativos sociais do antigo sistema de exploração, passando pela resistência de um sistema social verticalizado e elitista, chegando até o relativo atraso nas técnicas e nas atividades econômicas na colônia. Tudo isso fez com as ideias do iluminismo encontrassem no Brasil um terreno muito menos fértil do que nas colônias espanholas, por exemplo (FÁVERO, 2000). O fato de haver a necessidade de mudança dos estudantes para a metrópole fez com que menos pessoas tivessem contato com as novas ideias espalhadas pelo ocidente e que ampla parcela dessas pessoas estabelecesse vínculos pessoais com os interessados pela preservação do sistema de exploração colonial.

Mesmo com o espraiamento dos ideais iluministas, conformador do pensamento moderno, racionalista, não se pode advogar pela ausência de objetivos circunscritos a grupos sociais dominantes no processo de construção do conhecimento. O racionalismo cartesiano e o empirismo baconiano não fizeram do processo educacional menos pretensioso politicamente. As relações estabelecidas no Ensino ainda se revestiam de um domínio intelectual direcionado, pouco dialógico. Os declarados propósitos racionais não eram isentos de qualquer conotação política, pois eram frutos de um movimento que buscava a consolidação de uma nova estrutura de dominância social.

Nesse sentido, Furtado (1978) explica que o racionalismo aplicado à condução política levou à ampla aceitação dos conceitos de “progresso” e “desenvolvimento” – sendo absorvidos até mesmo pelos teóricos do “socialismo científico” – e que foram tomados como valores fundamentais na sustentação da legitimidade da nova estrutura social, desde que compreendido como um naturalizado anseio pela acumulação aplicável a todas as classes sociais.

Da mesma maneira que a ideia de progresso transformou-se em alavanca ideológica para fomentar a consciência de interdependência em grupos e classes com interesses antagônicos, nas sociedades em que a revolução burguesa destruíra as bases tradicionais de legitimação de poder, a ideia de desenvolvimento serviu para afiançar a consciência de solidariedade internacional no progresso de difusão da civilização industrial no quadro da dependência (FURTADO, 1978).

Com a República, amadureceu-se a compreensão sobre a importância de se fundar um novo Sistema Educacional. Segundo Jacomeli e Xavier (2003),

O Estado republicano, que era defendido, estava baseado no sufrágio universal e na formação do cidadão através da educação. O discurso liberal também propunha a igualdade política, assegurando representações no espaço político. Disso decorria a necessidade de instituir a obrigatoriedade do ensino e, conseqüentemente, a gratuidade como forma de obrigar as pessoas a frequentarem as escolas. Precisava-se formar a grande massa de brasileiros, a maioria de analfabetos, para consolidar o regime republicano através do sufrágio universal. Era necessário, portanto, universalizar a oferta de instrução pública e oferecer um mínimo de escolarização, pelo menos, para atender à necessidade colocada pelo voto. Estavam postas, assim, as principais propostas do movimento republicano para a instrução pública: a liberdade de ensino, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade.

Já no alvorecer do século XX, despontam-se duas correntes de pensamento antagônicas em seus propósitos de organização social e de configuração do sistema educacional: o positivismo, personificado em torno da figura de Augusto Comte, e o movimento popular e socialista, emoldurado pelos pensamentos de Karl Marx (PALMA FILHO, 2010).

A primeira corrente colocou a escola como agente primordial na moldura social, sendo, portanto, uma instituição responsável por garantir a ordem através da reprodução dos valores já consagrados pela sociedade, fazendo do indivíduo, portanto, um integrante passivo de um processo de socialização. No Brasil, a Educação serviu como elemento estratégico na construção de uma “identidade social” no âmbito nacional, com o desejo de se construir uma nova identidade moderna, apartada daquela sociedade brasileira agrária, escravocrata, interiorana. “O termo ‘educar’ se amplia conceitualmente como um recurso civilizador – a difusão de um padrão de moral e de costumes orientados para os novos tempos” (TELLES, 2007).

A segunda corrente de pensamento trouxe a perspectiva de um Sistema Educacional orientado para a plena emancipação do homem, sendo essa compreendida como a construção

de sociedade igualitária onde os trabalhadores convivem em um regime socioeconômico construído com base em relações sociais e políticas horizontalizadas. Antes de prezar pela manutenção da ordem social, essa corrente de pensamento advoga pela necessidade de um processo de transformação profunda da sociedade, a fim de atender as necessidades das classes que foram subordinadas aos interesses das elites ao longo da história. Para tanto, o Estado toma importante papel na constituição de uma rede pública de Ensino não apenas capaz de abranger as classes populares, como também capaz de oferecer uma Educação que atenda ao objetivo de imputar os valores sociais e o real desejo de transformação rumo a uma sociedade mais justa, com maior igualdade.

No Brasil, assistiu-se, principalmente na década de 1930, ao debate entre conservadores católicos e escolanovistas, a fim de se determinar os rumos que a sociedade em processo de industrialização iria tomar no tocante à Educação. Esse debate se acentuou à medida que os ideais liberais se espraiavam pelo país por meio dos intelectuais que haviam tido contato com os pensamentos que fermentavam pela Europa e pelos Estados Unidos. Em 1932 lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que apresentava inovações tais como: consolidação de um Sistema de Ensino comum e universal sob responsabilidade do Estado (uma instituição compreendida como sendo ideologicamente neutra), obrigatoriedade e gratuidade do Ensino, laicidade e coeducação. Esses são princípios inspirados no modelo de escola democrática concebido pela filosofia progressista de J. Dewey. Os escolanovistas procuravam superar o modelo de ensino conservador a fim de se implantar uma Educação condizente com as mudanças econômicas e sociais vivenciadas após o processo de industrialização e urbanização do Brasil, adequando a prática escolar à nova realidade essencialmente capitalista. A escola teria, portanto, a função social de preparar uma massa de indivíduos para a nova configuração produtiva. Para tanto, o aprendizado seria subordinado aos imperativos de racionalização de processos para se alcançar máxima eficiência (VIDAL, 2003).

O resultado disso foi um crescente desejo do Estado de expandir o Sistema de Ensino, reconhecendo suas deficiências, ainda que o principal diagnóstico fosse a presença de uma clara dicotomia entre um ideal de transformação da Educação nacional e sua pouca aplicabilidade, fazendo-se prevalecer ainda o modelo de ensino essencialmente tradicional (LIBÂNEO, 1989). Segundo Tollini (2002), a própria configuração política centralizada correspondente ao Estado Novo fazia com os ideais dos pensadores ligados ao movimento escolanovista não se tornassem efetivos, pois um dos eixos centrais dessa proposta era a adequação da escola às realidades sociais dos educandos, uma característica que seria alcançada apenas através da estruturação das diretrizes educacionais no plano local, ou seja, através da descentralização.

Apesar das duras críticas, é preciso reconhecer que durante a Era Vargas houve um grande esforço articulado entre o Governo Federal e os estados a fim de se expandir o número de escolas no país. O diagnóstico era o de que a falta de escolarização da população dificultava o avanço econômico do país rumo à industrialização. Como consequência desse diagnóstico, nota-se um esforço em ampliar o número de escolas na área rural durante esse período. Contudo, analisando-se a política educacional como um todo, é possível concluir que a educação brasileira teve um avanço qualitativo muito limitado, visto que a maior parte dos alunos matriculados não conseguia prosseguir nos estudos e o nível de alfabetização da população permanecia muito baixo (TOLLINI, 2002).

Ainda assim, Plank (2001) salienta que uma das principais características do Sistema Educacional brasileiro que se consolidava durante o governo de Vargas era a “divisão institucional entre a educação acadêmica para as crianças da elite e a educação elementar e técnica para as ‘classes menos favorecidas’”. O maior símbolo dessa política foi a criação do SENAI e do SESC, que absorviam as crianças das “classes menos favorecidas” para o ensino profissionalizante enquanto liberavam as escolas acadêmicas para a educação de uma elite bem definida. Nota-se, portanto, o alinhamento claro dos princípios educacionais com a política de manutenção do *status quo* da sociedade brasileira desse tempo. Em outras palavras, a formação educacional dos cidadãos se encaixaria na preservação da divisão social do trabalho já estabelecida em sua estrutura social.

A relação da escola com a configuração econômica do país torna-se mais clara com o avançar do século. A partir da segunda metade do século XX, com a anteposição entre os regimes socialista e capitalista, a rivalidade entre os modelos educacionais liberais e populares/socialistas se acentuou, fazendo com que a construção de um projeto educacional brasileiro também se inserisse na lógica dualista desse tempo. A opção política pelas alianças com a porção capitalista fez com que a Educação brasileira assumisse a função de reorientar a nação aos objetivos de desenvolvimento econômico através da elevação da produtividade do trabalho e da consequente ampliação da mais-valia relativa. Segundo Telles (2007), a Educação brasileira recupera nessa época a noção otimista de progresso ao assumir a função de promotora tanto do conhecimento científico, que incrementaria a produtividade tecnológica, quanto da qualificação da mão-de-obra.

Telles (2007) também nos apresenta o interessante debate traçado entre os privatistas e os educadores, acentuado no fim da década de 1940. De um lado, os privatistas defendiam o direito de livre escolha das escolas pelas famílias, pois apenas dessa forma poderiam direcionar suas crianças para instituições de Ensino que estivessem de acordo com suas crenças – já que,

para eles, o Estado não possuía crenças. De outro lado, posicionavam-se os educadores pela defesa de uma Educação Pública obrigatória e gratuita, bem como pela autonomia universitária nas questões didáticas, administrativas e financeiras.

Essa polarização ocasionou um cenário político pouco favorável à consolidação do primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviado ao Congresso Nacional pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, em 1948. A polarização entre os defensores de uma Educação centralizada, como estava sendo proposto pelo Ministro da Educação, e os defensores de uma Educação descentralizada, fez com que o projeto ficasse paralisado por um longo tempo. Vale ainda destacar que à frente do projeto contrário à expansão do ensino público gratuito ressaltam-se os nomes dos padres Evaristo Arns e Fonseca da Silva, e os intelectuais Gustavo Corção e Tristão de Ataíde. Do lado daqueles que defendiam a expansão do Ensino Público gratuito estão os intelectuais ligados à Universidade de São Paulo, do jornal O Estado de São Paulo e os integrantes do Manifesto dos Pioneiros, de 1932 (PALMA FILHO, 2005).

Em novembro de 1958, o deputado Carlos Lacerda, apoiado pela Igreja Católica, apresentou um substitutivo ao Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentando os princípios da “liberdade de Ensino”, contra a Educação Pública. Obviamente, o projeto foi duramente combatido pelos defensores Ensino Público gratuito, articulando-se, principalmente, em torno da panfletagem do jornal O Estado de São Paulo. Esse longo processo culminou em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conciliadora e, sobretudo, desatualizada em relação às transformações socioeconômicas do Brasil – haja vista que suas discussões duraram mais de uma década (PALMA FILHO, 2005).

Contudo, como salienta Tollini (2002), apesar dos avanços no discurso dos estadistas no período de redemocratização (1948-1964), no sentido de incorporar cada vez mais o anseio pela promoção da qualidade da educação em detrimento do imperativo de expansão do número de prédios escolares, os programas educacionais não foram bem-sucedidos. Poucos avanços práticos foram observados quando se analisam os indicadores qualitativos da Educação.

A nova configuração socioeconômica do Brasil levaria a um aumento da pressão para a melhoria do sistema de ensino. A urbanização acelerada e a industrialização fizeram com que as exigências de qualificação e de diversificação da mão-de-obra se acentuassem. Com isso, a Educação se tornou cada vez mais uma pauta emergencial, tida como condição elementar para a superação da crescente desigualdade social instalada no país. Contudo, o Estado não conseguiu lidar com esses gargalos e os indicadores de qualidade da educação não apresentavam avanços significativos a ponto de garantir para a classe popular – que

representava 83% da população brasileira – o acesso à mesma qualidade educacional que era proporcionada à elite econômica (TOLLINI, 2002).

É mister ressaltar que o objetivo de superação da crescente desigualdade social desse período deve ser compreendido simplesmente como o objetivo de qualificação do trabalhador para a inserção no mercado de forma qualificada. Em termos práticos, os enormes gargalos enfrentados pelo país à época, especialmente o que diz respeito ao acesso básico à Educação, ainda não permitia uma reestruturação da Educação de acordo com objetivos mais audaciosos – ou qualitativos, se puder ser melhor compreendido assim. Nesse período, o importante ainda era definir melhores estratégias para a promoção do simples acesso à Política Pública de Educação, e não a qualificação dos conteúdos avançados dessa política.

Em termos principiológicos, o elemento comum a todos esses momentos da história da Educação foi a prevalência de normativas sociais respaldadas em interesses sociologicamente bem definidos. O plano subjetivo sempre foi servo do interesse pela construção de uma sociedade ideologicamente orientada ao atendimento das vontades de uma elite politicamente engajada, mesmo que esse atendimento se desse por meio da privação do acesso à Educação. A educação (ou a ausência da educação), nesse cenário, serviu, ao lado da doutrinação religiosa, como um dos principais instrumentos de condução de um rebanho por pastores política e socialmente bem posicionados. Quando se fala em Educação como promotora da justiça social, mantém-se velada a noção de legitimidade da desigualdade e a máxima de que a Educação serve para que “os indivíduos tenham o direito e a oportunidade de revelar e desenvolver as suas capacidades até os ‘seus limites’ e, a partir daí, o sucesso e o fracasso correm por conta do esforço individual” (JACOMELI; XAVIER, 2003).

Apenas no começo da década de 1960 que se fortaleceram os “Movimentos de Educação Popular”, capitaneados, especialmente, pelos setores associados com o pensamento social cristão e marxistas. A principal finalidade desse movimento era fortalecer as bases de um Sistema de Ensino voltado para a promoção da participação política dos trabalhadores e do letramento básico como forma de inserção social (crítica). Paulo Freire foi um dos grandes expoentes desse movimento. Juntamente com outras pessoas, fundou o Movimento de Cultura Popular do Recife, que tinha como um dos objetivos divulgar a cultura popular.

Em 1962, Paulo Freire realizou uma experiência de alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte. A base metodológica de sua atividade pedagógica era partir da cultura popular para a construção de um conhecimento coletivo. A educação passaria, portanto, a ser construída a partir de dentro das realidades das classes populares em vez de ser proporcionada como algo externo que deve ser “depositada”. Paulo Freire propunha a conscientização em vez da

“educação bancária”. A liberdade das classes populares não se restringiria, portanto, ao método de ensino disciplinador tradicional, mas também à liberdade em relação à dominação do capital sobre o trabalho, condição *sine qua non* para a plena emancipação do indivíduo.

Quis o destino do país impor barreiras para a disseminação desse modelo de Ensino, pois foi no período ditatorial (1964-1985) que o Estado brasileiro assumiu um papel mais ativo na moldagem cultural e valorativa do ambiente educacional. O Decreto Lei Nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, é bastante representativo da relação entre o Estado brasileiro e a Educação ao considerar a relevância da Educação na configuração do sistema político, a ponto de enxergar a escola como uma zona especial que merecia vigilância perene do Estado, a fim de impedir seu uso como instrumento de incitação de práticas políticas e de formação de ideologias contrárias ao sistema autoritário vigente. A dominação falou mais alto do que a emancipação, e o indivíduo brasileiro foi afastado de quaisquer possibilidades de participar das orientações políticas e sociais da nação. A disciplina da ditadura sufocou todas as iniciativas direcionadas à conscientização social das classes populares e a proposta de Educação emancipadora sofreu duro golpe.

Nesse Decreto, imprimiu-se um esforço de criminalização de qualquer ato político que atentasse contra os princípios políticos do Regime Ditador. O seu inciso III do Art. 1º criminaliza qualquer professor, estudante ou funcionário escolar que “pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe”, ou, de acordo com o inciso IV, que “conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza”, ou ainda, de acordo com o inciso VI, que “use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública” (BRASIL, 1969).

A atenção especial direcionada à Educação não se apresentou apenas através exercício cotidiano de censura sobre os educadores e sobre as ações políticas nas Universidades, mas também ao esforço continuado de implementação de um ideal nacionalista e de uma prática cívica regrada. Segundo Telles (2007), o novo regime constituído pela força precisava auferir legitimidade através de uma política de crescimento econômico e de promoção do nacionalismo, executada, em grande medida, através da Educação.

No que tange ao objetivo de promoção do crescimento econômico, optou-se pelos programas de Ensino Profissionalizante e pela rápida alfabetização em massa da população (por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL), ambos com objetivo de preparar a população para o trabalho. “‘Produtividade’ era a palavra de ordem” (TOLLINI, 2002).

A crise do capitalismo da década de 1970 acentuou transformações importantes nas formas de organização produtiva – cujo principal fenômeno foi a perda de força do modelo fordista. As indústrias fragmentaram suas produções e cortaram gastos – especialmente com mão-de-obra – a fim de alavancarem suas taxas de lucro. A partir de então, a qualificação da mão-de-obra deixou de ser parte do processo produtivo interno da empresa capitalista e passou a ter sua oferta externalizada. O Sistema de Ensino assumiu cada vez mais a função de capacitação técnica da mão-de-obra e a educação passou a servir ao interesse neoliberal pela “empregabilidade”. “Com isso, desloca-se da infra-estrutura para a superestrutura toda a responsabilidade pelo fracasso profissional, ficando a educação como responsável pelos males do desemprego na sociedade produtora de mais-valia” (LUCENA, 2003).

Um Decreto-Lei da Junta Militar inaugura, em 1969, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, sendo exigido dos professores daquela disciplina uma certidão negativa de antecedentes criminais emitida pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).

A Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, em 1971, personificava o esforço pelo Ensino Profissionalizante, tendo como principal objetivo “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Aqui manifesta-se o auge dos ideais do Movimento da Escola Nova, revigorado através da associação com a pedagogia tecnicista, que lançava mão de manuais e procedimentos de controle do processo educativo a fim de se produzir um modelo educacional eficiente/racionalizado orientado para a elevação da produtividade do trabalho com vistas à melhor inserção no mercado capitalista. Merece especial atenção seu esforço em imprimir no Ensino brasileiro a qualificação profissional de acordo com as demandas por força de trabalho do mercado local e regional. Em seu artigo 5º §2º lia-se:

A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente renovados (BRASIL, 1971).

A adoção de um modelo de Educação Tecnicista objetivou, sobretudo, a inserir o cidadão brasileiro em um mercado de trabalho voltado para a competição capitalista globalizada. A globalização, portanto, deve ser entendida como a dominância do modo de produção capitalista em escala mundial e suas consequências podem ser sentidas não apenas na

transformação dos métodos e dos princípios da Educação. Ela trouxe para os países dependentes de tecnologia e que ainda não conseguiram fornecer sua população uma Educação universal de qualidade, o agravamento da diferenciação educacional entre as classes sociais, intensificando a desigualdade social (MIGUEL, 2007).

No início da década de 1980 ganham força os múltiplos movimentos em prol da universalização e democratização da escola e cresceram os desconfortos dos educadores quanto ao respaldo que se dava, através do ensino, ao modelo político e econômico que o país vivenciava. Nesse momento, portanto, destacam-se as obras que traziam uma proposta crítica em relação à Educação no país. O principal diagnóstico era o de que a Educação deveria ser compreendida como espaço de luta e um veículo para a eliminação das contradições sociais (LIBÂNEO, 1989). O governo, por outro lado, seguia com o projeto de fazer da educação um instrumento de fomento à sua legitimidade (TOLLINI, 2002).

Com a Constituição de 1988, proclamou-se a liberdade de ensino como princípio fundamental da Educação brasileira. Conhecida pelo esforço de conciliação de variadas posições ideológicas em seu texto, a “Constituição Democrática” fundamentou a Educação brasileira tanto no ensino público gratuito e universal, quanto no ensino particular, a fim de supostamente garantir uma ampla conciliação de valores (BOAVENTURA, 1992).

O seu Art. 205 declara que a Educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 surgiu de um contexto histórico que lhe transferia grande responsabilidade na conformação de um novo sistema capaz de conferir legitimidade à estrutura política democrática nascente. Arelado a isso, à Constituição coube o papel de assegurar a reprodução da força de trabalho com ampliação da produtividade do trabalho e a preparação de uma estrutura econômica capitalista moderna através da interveniência do Estado em variados aspectos econômico-sociais. A Educação se consolidou, portanto, como uma política pública que atenderia a dois propósitos fundamentais. De um lado, a Educação era compreendida como um instrumento de promoção dos direitos à cidadania, à equidade social e ao pertencimento a uma ordem jurídico-política democrática e, de outro lado, era compreendida como uma política voltada para a qualificação para o trabalho, tendo um claro papel econômico (NEVES, 2002).

No governo Collor (1990-1992), sobrepujou-se a concepção de que a Educação serviria como instrumento de modernização do país, seguindo, em grande medida, os princípios basilares do modelo educacional preconizado nos programas de governo ditatoriais. Nesse

governo, no entanto, a Educação não foi considerada como uma área de grande relevância estratégica (TOLLINI, 2002).

Do governo de Itamar Franco (1992-1994) em diante, além do desenvolvimento econômico, tomou relevância o papel da Educação como promotora do desenvolvimento social, compreendido, em grande medida, como redução das desigualdades de renda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promulgada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), caracterizou-se pelo esforço em expandir suas compreensões sobre o papel da Educação, inserindo os esforços de fazer do Ensino uma forma de cristalização do espírito de cidadania. Na prática, acabou por consolidar a percepção da Educação como um instrumento de qualificação para o trabalho, conforme o explicitado nos seus artigos iniciais.

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Através do Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), o presidente Fernando Henrique Cardoso consolidou a dissociação entre a formação técnica e o Ensino Médio. Segundo Oliveira e Gomes (2011), essa decisão reflete a persistente compreensão de uma parcela da população brasileira de que à classe trabalhadora deve ser reservada, prioritariamente, a capacitação para sua tradicional ocupação nos postos de trabalho manual e estritamente funcional. Para tanto, a Educação da classe trabalhadora deveria dedicar esforços para a inserção no mercado de trabalho de acordo com um tipo de função já predeterminado pela qualidade da educação que lhes é ofertada. Do outro lado, à parcela da população que é capaz de prosseguir nos estudos seria ofertada a opção pelo ensino científico e crítico. Portanto, os espaços de formação profissional e formação científica são compreendidos como sendo “intrinsecamente distintos, excludentes e inconciliáveis” (*Ibidem*).

Oliveira e Gomes (2011) defendem que esse pensamento reflete a articulação com um movimento internacional que compreende a Educação como um instrumento de readequação da estrutura produtiva rumo à inserção econômica do país à divisão internacional do trabalho fruto do processo de globalização econômica, fazendo com que o país se enquadre à economia global de acordo com suas vantagens comparativas historicamente estabelecidas, ainda que, na medida do possível, imprima esforços para industrializar-se em variados setores-chave na cadeia global de produção. Essa compreensão é capitaneada, principalmente, pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, instituições que incorporam muitas das premissas neoliberais emanadas pelo Consenso de Washington.

Ainda no plano dos valores emanados pela LDB de 1996, resgata-se a democracia como um princípio basilar da Educação, afastando-se de seu passado modulado pelos anseios de preservação do longo regime ditatorial. Seguindo essa linha, seu Artigo 3º, dentre outras coisas, persegue a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, a “gestão democrática do ensino público”, a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” e a “consideração com a diversidade étnico-racial”.

O Artigo 32 dessa lei acentua os valores e objetivos mais gerais do Ensino Público brasileiro no tocante à essencial formação dos indivíduos inseridos em nossa sociedade. Nas entrelinhas da lei, mais uma vez, assume-se o papel da Educação como importante mecanismo de inserção do indivíduo na comunidade de acordo com um modelo ideal de configuração ideológica. A Educação tem aqui sua atuação deslocada mais à frente daquela circunscrita à esfera da qualificação técnica pura e simples. Os legisladores encararam a necessidade de fazer do Sistema Educacional um instrumento de implementação de uma prática de moldura ideológica *explícita* – como argumento, é bom frisar que não deixaria de ser ainda que não fosse de forma explícita. E quais são esses objetivos?

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Chama a atenção o inciso IV ao considerar como objetivo fundamental do Sistema Educacional “o fortalecimento [...] dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. Aqui sobressalta-se, mais que tudo, o reconhecimento da importância de se educar para a tolerância ao diferente, na tentativa de suprimir os anseios por uma sociedade homogeneizada e ordenada de acordo com um só padrão de pensamento, fazendo da sociedade um ambiente múltiplo, não uniforme.

Quanto a esse aspecto, os governos petistas de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) incorporariam uma visão um pouco diferente sobre a Educação, principalmente no que concerne à cisão entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Por meio do Decreto nº 5.154, de 2004, o Presidente Lula restabeleceu a articulação entre o Ensino Técnico e a formação em um Ensino Médio voltado para a continuidade dos estudos científicos, reascendendo o debate acerca da função da Educação.

Outro aspecto importante do governo petista foi o foco no Ensino Profissionalizante. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a pretensão era reconstruir os princípios e fundamentos de uma formação dos trabalhadores a fim de alcançar uma emancipação dessa classe. O Ensino Profissionalizante, associado ao Ensino Regular, proporcionaria uma formação científica, mas também voltada para o trabalho e para a cultura, o que “promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural na educação brasileira”. Contudo, nota-se que essa política não alcançou o êxito esperado.

O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Plank (2001) argumenta que, ao avaliar as propostas para a condução das políticas públicas de Educação, é possível identificar questões que alcançaram absoluto consenso público, principalmente aquelas relacionadas às metas do Sistema de Educação. Como esclarece o pesquisador, os políticos de esquerda e de direita reconhecem o estado fragilizado da Educação brasileira e convergem na defesa da garantia de acesso universal à educação primária, de combate ao analfabetismo, de melhoria da qualidade da educação e até mesmo na ideia de que, se o Brasil pretende assumir uma posição de destaque entre os países mais desenvolvidos, há um “débito social” do país com as classes mais pobres. Contudo, há um debate quanto aos fins da Educação.

Os planos nacionais de desenvolvimento e as plataformas partidárias afirmam a importância da educação para a promoção da equidade, justiça social, participação política e integração nacional. As agências de cooperação internacional promovem o investimento em educação como promotor do desenvolvimento econômico. Os estudantes e seus pais valorizam a educação como um meio de realização pessoal e mobilidade social, enquanto outros valorizam-na como um meio de assegurar a continuidade cultural, a competitividade econômica e o controle social (PLANK, 2001).

É bem certo, portanto, que a Educação é atendida por diversas propostas, apesar de ser predominante o modelo educacional voltado para a adequação da mão-de-obra às transformações ocorridas na produção capitalista do país (SANFELICE, 2003). De todo modo, acredito ter exposto o suficiente para poder afirmar que a escola é, de fato, um espaço político, não pela possível atuação partidária dos atores envolvidos no cotidiano do ensino, mas pela natureza valorativa própria da Educação. Creio ter deixado claro que a Educação é um instrumento de dominação ideológica em qualquer ponto no espaço ou no tempo e que essa função é inerente a qualquer instituição que se pretenda normatizá-la ou dirigi-la. Em vista disso, reforço o argumento de que qualquer discurso que adote a neutralidade ideológica da escola como um padrão ideal a ser perseguido está tão somente divagando sobre o impossível. Qualquer normativa sobre a condução da Educação é, por essência, uma escolha política. Advogar pela neutralidade ideológica no Ensino é uma estratégia de dissimulação das classes dominantes. Sendo assim, a definição do que ensinar, de como ensinar e para quem ensinar cabe, sem sombra de dúvidas, ao resultado das lutas oriundas da dialética social. Como disse Machado de Assis, “ao vencedor, as batatas!”

2.2. As estruturas do Movimento “Escola sem Partido”

A argumentação adotada até aqui, como já é sabido, não é bem aceita por uma parcela da população. As reformas educacionais divulgadas pelo Governo Federal e discutidas no Congresso Nacional assumem batalhas que vão muito além do método de ensino, da organização curricular, da estrutura de investimento e das estratégias desenvolvimentistas. A nova batalha é também travada no plano ideológico.

O exemplo mais representativo dessa disputa ideológica na Educação pode ser considerado aquele protagonizado pelo Movimento Escola sem Partido – EsP. O EsP surgiu da iniciativa do advogado e procurador Miguel Nagib, em 2004. Seus esforços parecem ter se iniciado após sua filha ter comentado que o professor de história havia feito uma comparação entre as trajetórias de vida de São Francisco de Assis e Che Guevara. O católico conservador

viu nessa comparação um absurdo e o classificou como “doutrinação ideológica”. Após buscar apoio da direção da escola e de pais de alunos, e após ter se deparado com a falta de adesão à sua indignação, o advogado resolveu articular um movimento político mais abrangente (SALLES, 2017).

A ideologia do EsP encontrou adeptos na parcela conservadora da sociedade brasileira e da classe política. Seus integrantes assumem uma postura muito próxima dos entendimentos associados à pedagogia tradicional. Além de se preocuparem fortemente com a manutenção do *status quo* vigente, suas demandas se concentram na defesa de um modelo educacional pautado pela preservação das práticas tradicionais de ensino. Apesar de se dizer apartidário, o movimento concentra sua base de apoio em grupos políticos ideologicamente associados às políticas neoliberais, conservadoras e especialmente “antiesquerdistas”. Os ataques do movimento se dirigem especialmente ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

Dessa adesão decorreu-se uma série de proposituras de leis em todos os níveis da federação, desde o plano municipal ao federal. O projeto de lei pioneiro foi o PL 2974/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014) proposto pelo Deputado Estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC/RJ). O debate a nível nacional foi alcançado quando o deputado Izalci Lucas (PSDB/DF) propôs o Projeto de Lei n.º 867/2015 (BRASIL, 2015), sendo seguido pelo senador Magno Malta (PR/ES), quando propôs o PL 193/2016 (BRASIL, 2016b), buscando inserir o programa do EsP na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em maio de 2016 pela primeira vez entrou em vigor uma Lei que incorporava os princípios do EsP: a Lei Nº7.800/2016 (ALAGOAS, 2016), denominada “Projeto Escola Livre”, de autoria do Deputado Estadual alagoano Ricardo Nezinho (PMDB). O projeto também segue nas Assembleias Legislativas dos estados de Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal e Rio Grande do Sul.

Em novembro de 2017, o senador Magno Malta, a pedido do EsP, retirou seu projeto de tramitação no Senado. Segundo argumentam, na Câmara Federal há um projeto semelhante com maior chance de ser aprovado. Em março de 2017, o Ministro Barroso, do Superior Tribunal Federal, já havia concedido uma liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5537, impetrada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (Contee), que suspendeu integralmente a Lei 7.800 de 2016, de Alagoas. Para Barroso, essa lei

é tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem. Portanto, a lei impugnada limita direitos e valores protegidos constitucionalmente sem necessariamente promover outros direitos de igual hierarquia. [...] Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso

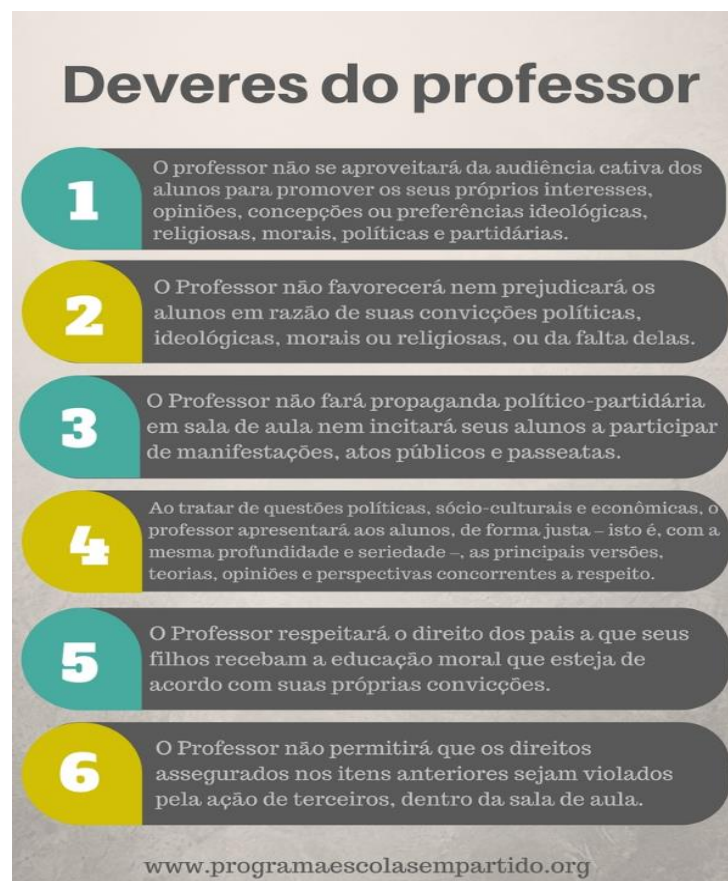
ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser 'vulnerável'. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza (JUSBRASIL, 2017)

Como diz seu texto, a Lei teria como objetivo vedar “a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam induzir aos alunos a um único pensamento religioso, político ou ideológico” nas escolas da rede pública estadual de Alagoas. O deputado e seus apoiadores alegaram que a iniciativa viria a garantir a pluralidade dos debates nas salas de aula. Segundo o Art.3º VI, a lei garante que o professor,

ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas das várias concorrentes a respeito, concordando ou não com elas (ALAGOAS, 2016)

O controle sobre essa doutrinação, como conta no projeto, ficaria a cargo dos próprios alunos e pais, pois há a previsão de se colocarem nas salas de aula avisos (ver Figura 1) informando os alunos sobre seus “direitos” e sobre as formas de denunciarem os professores que se comportarem contrariamente à Lei.

Figura 1 – Cartaz idealizado pelo EsP



Fonte: site do EsP (www.programaescolasempartido.org)

O Movimento do Escola sem Partido carrega uma característica importante: tem como estratégia principal a judicialização da relação entre os professores, os pais e os alunos. Em primeiro lugar, porque rege a prática pedagógica de tal forma que torna ilícito algumas formas de expressão intelectual. Como decorrência, porque incentiva um estado de policiamento na relação entre os mestres, os alunos e os pais. Por fim, porque tem como base argumentativa um linguajar jurídico, próprio do campo de atuação de seu idealizador: um procurador e advogado.

Na página oficial do EsP² é possível encontrar um parecer do coordenador do movimento e procurador, Miguel Nagib, pela constitucionalidade do Programa Escola sem Partido. Segundo Nagib, os deveres dos professores fixados pelo Programa do Escola sem Partido já existem e estão amparados na Constituição Federal e na Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Dessa forma, os professores já estariam obrigados a respeitá-los pois, caso contrário, estariam infringindo:

- a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF);
- o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, 'a', e 37, caput, da CF);
- o pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF); e
- o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV).

Portanto, para o coordenador do EsP, a violação desses deveres do professor configura “ato ilícito”, pois

- professor que se aproveita da audiência cativa dos alunos – isto é, da sua presença obrigatória em sala de aula – para promover suas próprias convicções e preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, viola a liberdade de consciência e de crença dos alunos, prevista no artigo 5º, VI, da Constituição Federal. Logo, pratica ato ilícito;
- professor que favorece, prejudica ou constrange os alunos em razão das suas convicções e preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, viola o art. 5º, inciso VIII, da Constituição, segundo o qual “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política”. Logo, pratica ato ilícito;
- professor que faz propaganda político-partidária em sala de aula ou incita alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas viola o princípio constitucional da impessoalidade e da neutralidade política e ideológica do Estado (CF, arts. 1º, caput, e inciso V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 34, VII, 'a', e 37, caput, e § 1º). Logo, pratica ato ilícito;
- professor que, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, omite ou distorce as teorias, opiniões e pontos de vista

² <https://www.programaescolasempartido.org/parecer>

discordantes dos seus, viola o artigo 206 da CF, que assegura o pluralismo de ideias e a liberdade de aprender dos alunos. Logo, pratica ato ilícito;

- professor que não respeita o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos viola o artigo 12, IV, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Logo, pratica ato ilícito.

Em seguida, argumenta que “compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios coibir a prática de atos ilícitos nas suas respectivas esferas político-administrativas” e, “se os Deveres do Professor já existem; e se eles decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, cabe aos Estados e Municípios adotar as medidas que julgarem adequadas para fazer com que sejam respeitados nos seus respectivos sistemas de ensino” (*Ibidem*). Em seguida, Nagib questiona os argumentos que defendem a incompetência dos Estados e Municípios para legislarem sobre a matéria ao afirmar que cabe a eles o “direito e o dever de tentar coibir a prática de *atos ilícitos* no âmbito dos seus respectivos sistemas educacionais”.

Mais à frente, Nagib argumenta que a Lei não aplica às escolas particulares e confessionais, por se tratarem de organizações regidas pelo direito civil, desde que os contratos assinados entre pais e escolas permitam o conteúdo moral/religioso. E, por fim, argumenta que a matéria é prerrogativa do Legislativo.

Seu parecer é questionado em diversos pontos por Penna (2016). Em primeiro lugar, rebate-se o argumento de que os princípios do EsP são os mesmos que aqueles emanados pela Constituição Federal de 1988. De acordo com Penna (2016), essa argumentação de Nagib ignora deliberadamente o impacto na hermenêutica jurídica causado pela seleção e destaque dado a apenas alguns trechos das leis evocadas em sua argumentação. Há, de fato, uma completa modificação do sentido dado à letra das normas. Isso se dá, por exemplo, quando em sua argumentação Nagib evoca apenas a liberdade de aprender enquanto parte do Artigo 206 – inciso II da CF, fazendo-se ignorar a parte constante no mesmo inciso que fala da “liberdade de ensinar, de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, bem como, acrescento, dá nova interpretação ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, como é dito no inciso III, considerando apenas o pluralismo que passa pelo crivo da família e ignorando o pluralismo oferecido pelo professor e respaldado pelas leis vigentes.

O programa "Escola Sem Partido" reafirma os princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender, mas ignora intencionalmente aqueles com os quais eles foram agrupados em incisos do artigo 206 da nossa Constituição. A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o

saber; por isso, foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para a relação entre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por que excluir a liberdade de ensinar e o pluralismo de concepções pedagógicas? Porque o movimento Escola sem Partido adota uma linguagem da aprendizagem que torna mais fácil excluir a dimensão educacional da escolarização. (PENNA, 2016).

A Advocacia Geral da União (AGU) também emitiu um parecer contrário à Lei aprovada em Alagoas. O documento de 20 de julho de 2016 faz parte do mesmo processo de Ação Direta de Inconstitucionalidade que tramitou no Supremo Tribunal Federal. Segundo o argumento presente no parecer, a aprovação de leis dessa natureza por estados e municípios atentam contra a competência exclusiva da União na definição das Diretrizes e Bases da Educação. Além disso, argumenta-se que a Lei desrespeita o princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assegurado pelo Artigo 206, inciso III, da Constituição Federal.

Em entrevista ao G1³, a Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Duprat, argumentou que o Programa Escola sem Partido “subverte a atual ordem constitucional” quando “confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e com isso, os espaços público e privado”, “impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, “contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a previdência de visões morais/religiosas particulares”. Ainda de acordo com a procuradora, “a criança vai para a escola porque a educação em casa é insuficiente, ela precisa conviver com outras visões de mundo”.

O Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH, 2017) também é contrário ao pleito do EsP. Segundo a Resolução nº7, de agosto de 2017, resolveu

Art. 1º MANIFESTAR SEU REPÚDIO a quaisquer iniciativas, públicas ou particulares, que tenham como objetivo restringir a liberdade de comunicação em ambiente escolar, no que se refere a assuntos ou temas da vida política local, nacional ou internacional ou cercear o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, previsto na Constituição;

Art. 2º REPUDIAR também quaisquer iniciativas, públicas ou privadas, que tenham por objetivo impedir a referência a gênero e sexualidade em ambiente escolar, bem como impedir programas voltados à promoção da igualdade e ao combate à discriminação em tais assuntos, respeitados, evidentemente, as necessidades e o conteúdo apropriado para cada idade (CNDH, 2017).

Na verdade, as características das leis embasadas no EsP provocaram imensa resistência em amplos grupos sociais, tais como intelectuais, sindicatos de professores, agrupamentos políticos e movimentos estudantis, que alegaram o cerceamento da liberdade intelectual dos

³ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/nao-ha-ensino-neutro-diz-procuradora-sobre-escola-sem-partido.ghtml>

profissionais da Educação. Para esses grupos, ao serem definidas punições aos professores contrários às normas contidas nos Projetos de Lei oriundos desse movimento, abre-se a possibilidade de desvios de finalidade por interpretações tendenciosas em relação ao mérito, acarretando um cenário de risco para os profissionais da Educação quando no exercício da função de ensinar. Segundo Frigotto (2016),

No chão da escola, a esfinge da “Escola sem Partido” e da “Liberdade para ensinar”, quebra o que define a relação pedagógica e educativa: uma relação de confiança, de solidariedade, de busca e de interpelação frente aos desafios de uma sociedade cuja promessa mais clara, para as novas gerações, é de “vida provisória e em suspenso”. Esta pedagogia de confiança e diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função para alunos, pais, mães: dedo-duro. Muito mais grave do que os vinte e um anos de ditadura civil-militar onde os dedo-duro eram profissionais.

Nagib questiona a liberdade de ensinar dos professores. Em entrevista ao G1 (G1, 2016), o líder do EsP afirmou que “a perfeita neutralidade não existe. Mas isso não exime o professor (ou autor de livro didático) do dever profissional de perseguir-la”. Além disso, argumenta que a

liberdade de expressão é a liberdade de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. Se o professor desfrutasse dessa liberdade em sala de aula, ele sequer poderia ser obrigado (como é) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina: poderia passar todo o tempo de suas aulas falando e divagando sobre futebol, religião, cinema, novela etc. Ora, o simples fato de o professor ser obrigado a transmitir certo conteúdo aos alunos já demonstra que ele não desfruta da liberdade de expressão em sala de aula (G1, 2016).

Nota-se o claro esforço em revestir a ideologia conservadora – um tanto quanto autoritária – de um sentimento de liberdade que contraditoriamente restringe a liberdade de ensinar. Ao direcionar à família a primazia sobre a definição das práticas pedagógicas, o movimento coloca a figura do pedagogo e do professor em plano subordinado e em condição de constrangimento. Limitação mais acentuada se estabelece quando se diz respeito a temas de natureza moral e quando posteriormente concentra sua atenção em temas específicos, tais como as questões envolvendo identidade de gênero e orientação sexual (SALLES, 2017; DE MELO, 2016), além de religião e violência (DE MELO, 2016).

O EsP carrega fortes características de um movimento ultraconservador, que visa à defesa de princípios tradicionais espelhados em uma moral religiosa, com forte oposição a partidos de esquerda, a ideologias progressistas e a concepções de família diferentes daquelas em moldes tradicionais (DE MELO, 2016; MACEDO, 2017; SALLES, 2017).

A “pluralidade” defendida pelo partido não se estende ao ensino religioso. Prova disso é a ausência de questionamentos do movimento quanto à decisão do STF de setembro de 2017 que julgou improcedente a ADI 4439 impetrada pela Procuradoria-Geral da República,

questionando o ensino confessional nas escolas públicas. A decisão permitiu, na prática, que as escolas públicas ofereçam o ensino religioso voltado para uma religião específica (as religiões cristãs dominantes em nossa sociedade). A “pluralidade” defendida pelo EsP parece se concentrar apenas no banimento do ensino das questões contrárias às suas pautas.

Na página que o movimento nutre na internet, o discurso conservador é bastante claro. Um exemplo, é uma matéria do jornal Correio Braziliense reproduzida pelo Movimento. O título em destaque é o seguinte: "No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores". Essa postagem se refere à matéria do jornal publicada em julho de 2016 cujo título original é: “Turma de escola do DF fez festa junina em que noivo foge com outro homem”⁴.

Diversas matérias são postadas a fim de “denunciar” a “doutrinação” nas escolas relacionadas às “ideologias de gênero” – essa expressão é típica dos grupos conservadores que acreditam na existência de um movimento político-ideológico cujo objetivo é orientar as “escolhas” das identidades de gênero dos indivíduos, especialmente em direção às relações homoafetivas. Os conteúdos das escolas direcionados aos esclarecimentos sobre as relações de gênero e sobre a orientação sexual são associados inclusive com o incentivo à pedofilia. É isso que sugere, por exemplo, a matéria de Percival Puggina cujo título é “A pedofilia vai à escola”⁵.

Na matéria “Nossos alunos na mira dos especialistas em educação”⁶, o movimento questiona o artigo de Isabella Elian, mestrandia em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, especialmente no trecho em que autora defende um modelo de educação que permita os “diálogos sobre as sexualidades e suas possibilidades” para que “a heterossexualidade deixe de ser encarada como um modelo de conduta”.

Em outra matéria, o movimento incentiva os leitores católicos a se articularem contra a “doutrinação ideológica escolar”. No artigo de Klauber Pires, intitulado “Pais católicos reagem!”, pode ser lido:

Doutrinação ideológica escolar, anti-catolicismo ou anti-cristianismo, educação sexual, pluralismo religioso, vacinação HPV e em breve, ideologia de gênero, são temas que estão se tornando comuns nas escolas brasileiras, entre as quais as próprias escolas católicas. Percebendo tais inovações metodológicas e curriculares, vários pais em Belém estão se unindo com a finalidade de resgatar a fé cristã católica nas escolas católicas: São os "Pais Católicos."

⁴ <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>

⁵ <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/581-a-pedofilia-vai-a-escola>

⁶ <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/541-nossos-filhos-na-mira-dos-especialistas-em-educacao>

Como se pode perceber, grande parte da energia do movimento é gasta na defesa do formato tradicional de família – um homem e uma mulher unidos pelo matrimônio para constituírem uma família –, uma pauta clássica dos movimentos conservadores. Mais adiante, apresenta-se o seguinte argumento:

veja um novo exemplo de livros que estão invadindo as salas de aula com o objetivo não só de disseminar o gayzismo e o bissexualismo mas também agora o de estimular crianças a partir de 9 e 10 anos a fazerem sexo [...] São livros que não ensinam apenas como colocar um preservativo no pênis. Eles ensinam que um casal homossexual ou bissexual deve ser aceito pelas crianças e que não há nada de errado se um coleguinha for adotado por dois "pais" ou duas "mães".

Nagib ainda diz, em artigo intitulado “Processem por dano moral as escolas e os professores que transmitirem aos seus filhos conteúdos que se choquem com os seus valores e convicções”:

Os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” É isso que estabelece o artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), da qual o Brasil é signatário. Ocorre que esse direito não vem sendo respeitado por nossas escolas. Burocratas e “especialistas” em educação decidiram educar nossos filhos por nós. Decidiram acabar com a formação moral que lhes damos em casa. Para eles, tudo não passa de “preconceitos” e “tabus”. Do MEC e das secretarias de Educação partem as diretrizes. Nas salas de aula, professores despreparados, perturbados ou pervertidos – é difícil saber – as colocam em prática.

Todo o conteúdo da aba (do *site*) “Educação moral” se destina a isto: a questionar os conteúdos morais ensinados em sala de aula, referindo-se especificamente àqueles relacionados à educação sexual e à defesa do respeito à diversidade de gêneros.

Outra aba do *site* se dedica a atacar os movimentos estudantis, especialmente a União Nacional dos Estudantes e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Aqui se apresenta um discurso político fortemente contrário aos partidos e movimentos de esquerda. Nessa seção, encontram-se artigos com os seguintes títulos: “Sai o tiozinho da UNE, chega a tiazinha da UNE. Ou: O PCdoB reúne os cartolas do movimento estudantil”, de Reinaldo Azevedo; “UNE: Idealismo é com os liberais; comunista gosta mesmo é de dinheiro...dos outros!!! Ou: Desdentados financiam a cachaça dos comunas”, também de Reinaldo Azevedo. A introdução da seção contém o seguinte texto:

O movimento estudantil é aliado histórico dos promotores da doutrinação política e ideológica nas escolas. Sua "rebelião juvenil" está a serviço dos partidos de esquerda, que dos bastidores o controlam há décadas, como o operador do brinquedinho ao lado [contém uma foto de um touro mecânico].

Nesta seção você vai conhecer a verdadeira natureza dessa impostura chamada "movimento estudantil"⁷.

Na página do movimento também consta um artigo de Miguel Nagib com o argumento a seguir:

O último desabamento foi provocado pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dias atrás, o historiador Marco Antonio Villa demonstrou, em artigo publicado no jornal O Globo, que, se a proposta do MEC for aprovada, os estudantes brasileiros que quiserem aprender alguma coisa sobre o antigo Egito, a Mesopotâmia e a Grécia; o Império Romano e o nascimento do cristianismo; a Idade Média, o Renascimento, a Revolução Industrial e até mesmo a Revolução Francesa serão obrigados a se virar por conta própria. Na sala de aula, terão de estudar os mundos ameríndios, africanos e afrobrasileiros; interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas; valorizar e promover o respeito às culturas africanas e afroamericanas. É um assombro (GAZETA DO POVO, 2016).

Uma forte característica do movimento é anteposição ao MEC, por vezes apresentando-o como uma das principais instituições representativas das políticas progressistas que devem ser combatidas.

Menos comentada, mas não menos importante, é a presença da famigerada ideologia de gênero. Como já se adivinhava, a perspectiva de gênero — cuja inclusão, nos planos de educação, foi rejeitada de maneira veemente pela quase totalidade das nossas casas legislativas — atravessa toda a proposta do MEC (GAZETA DO POVO, 2016)

Partindo dessa descrição da atuação do EsP, resta agora indagar se há, de fato, algo que justifique as denúncias do movimento contra uma política pública orgânica pautada pelos valores progressistas a fim de implementar no Sistema Educacional alguma forma de doutrinação política dos alunos orientada de acordo com os interesses de um partido político ou um agrupamento político específico. Afinal, como vem sendo construída a política educacional brasileira nos últimos anos e o que justifica o surgimento e o fortalecimento de movimentos conservadores como o EsP?

2.3. A escola toma partido

Quem vasculha o *site* do movimento “Escola sem Partido” fica com a impressão de haver uma política orgânica e fortemente partidária direcionada à revolução dos parâmetros pedagógicos no país. E fica também com a impressão de haver uma transformação conduzida pelo Partido dos Trabalhadores após a sua assunção à presidência do país. Mais ainda, sugere-se a consolidação de uma instrumentalização da Educação nacional para ações partidárias. Em

⁷ <http://www.escolasempartido.org/movimento-estudantil?limitstart=0>

vista disso, é preciso avaliar a constituição dos instrumentos formais que norteiam a prática educacional do país a fim de identificar elementos que comprovem a prática de cooptação do Sistema Educacional para fins partidários.

De acordo com as análises feitas por Moreno (2016), engana-se quem, acostumando com o debate ordinário, aponta a deflagração da atuação do EsP nesse intenso debate a uma mudança profunda nos direcionamentos dos currículos escolares após a ascensão ao poder do governo petista (2003-2016). Ao contrário, é preciso esclarecer que os currículos escolares sofreram poucas mudanças durante seu governo e mesmo aquelas ocorridas não representam uma ruptura clara em relação às concepções pedagógicas anteriores (MORENO, 2016).

As primeiras mudanças mais significativas em relação às diretrizes sobre a Educação viriam a ser expostas apenas durante a propositura do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que recendeu as discussões sobre a necessidade de se formatar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, essas transformações jamais podem ser vistas como um projeto de imposição de um modelo “socialista” ou “esquerdista” sobre o sistema educacional brasileiro, como pretende argumentar os adeptos ao EsP. Muito menos convincente é o argumento de que um partido político tenha dominado a construção do documento a fim de atingir seus objetivos político-partidários.

Em primeiro lugar, o argumento anterior justifica-se pelo fato de que a BNCC é um documento resultante, basicamente, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, portanto, anterior ao governo petista. A BNCC tem como objetivo indicar os conhecimentos e competências esperados dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem, fazendo-se cumprir o exposto nos artigos 205 e 210 da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 210. **Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental**, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, *grifo meu*).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, de 1996, ainda diz que

Artigo 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, *grifo meu*)

Em segundo lugar, porque as mudanças na Base Nacional Comum Curricular ocorridas durante o governo petista foram propostas resultantes de amplo debate entre especialistas e a

sociedade como um todo, o que deu origem à primeira e à segunda versões do documento. Como veremos mais adiante, após a ascensão da nova gestão do MEC (iniciada com o governo Temer), algumas alterações importantes foram efetuadas no documento sem essa ampla consulta, originando a terceira versão da BNCC, amplamente criticada pelo seu método pouco consultivo. Em suma, o processo se dividiu em cinco etapas básicas: I) publicação da proposta inicial elaborada por especialistas, em setembro de 2015; II) ampla consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; III) publicação da segunda versão, em maio de 2016; IV) realização dos seminários estaduais; entre junho e agosto de 2016; e V) encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (NEIRA; ALVIANO Jr.; ALMEIDA, 2016) após alterações realizadas pelo MEC.

A primeira versão da BNCC foi elaborada por especialistas em educação, formulando-se uma versão preliminar. Até mesmo nesse momento houve grandes divergências de opinião entre grupos amparados por paradigmas pedagógicos diferentes. Um intenso debate democrático se levantou entre conservadores – amparados, basicamente, pelo paradigma pedagógico tradicional – que buscavam uma formulação mais rígida dos conteúdos curriculares, com grande pressão pela cobrança de transmissão de conteúdos; e grupos progressistas que criticaram o documento por não propor mudanças mais significativas do currículo da educação brasileira (*Ibidem*).

Posteriormente, a primeira versão contou com mais de 12 milhões de contribuições providas de todas as regiões do país, além de propostas de mais de 9 mil educadores e especialistas em seminários realizados entre junho e agosto de 2016 pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A etapa final do processo consistiria no encaminhamento da versão final do documento ao Conselho Nacional de Educação para que este órgão pudesse discutir seus ajustes finais em audiências públicas em cada região do país.

Na primeira e na segunda versões, a BNCC foi elaborada com o objetivo de orientar a formulação dos conteúdos curriculares pelas secretarias estaduais e municipais. Contudo, o documento não tem uma proposta final de definição de conteúdo, pois prevê, segundo a LDB, que a base curricular deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais** da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, *grifo meu*).

O esforço se concentrava na formulação de um documento com diretrizes genéricas. A característica mais importante foi a colaboração coletiva e o amplo debate com a sociedade.

Portanto, não se pode dizer que as mudanças na BNCC ocorridas até então tenham sido direcionadas pela ideologia política de um governante, como defendia os movimentos políticos atrelados às diretrizes do Escola sem Partido. Parece totalmente descabida a afirmação de Nagib, constante no *site* do EsP, ao dizer que “o futuro da educação brasileira será decidido por duas dúzias de professores e burocratas nomeados pelo governo do PT”. Na verdade, os documentos produzidos atenderam ao princípio do pacto interfederativo na construção colaborativa de suas normativas.

Pereira (2009) argumenta que o currículo é composto por redes discursivas de significação, ou seja, é resultado de articulação complexa entre diferentes concepções sobre seu conteúdo, sobre sua formulação e sobre sua forma de implementação, tudo isso inserido em um movimento entre questões universais e particulares. “De um lado essas políticas do currículo são universalizantes” (...) “e de outro, essas mesmas políticas vão se desdobrando em demandas sobre as políticas do currículo de forma mais particularizada, as quais, ao se articularem em cadeias de (...) micropolíticas”, “se concretizam de forma associada nos sistemas federal, estadual e municipal; têm como ponto fixador a diferença que as constituem, (...) ou a ausência que as hegemonomizam contingencialmente” (PEREIRA; ALBINO, 2015). Isso faz com que o argumento de que há uma “monopolização” pelos partidos de esquerda nesses documentos seja completamente descolado da realidade.

Os documentos resultantes devem ser entendidos muito mais como um meio-de-campo entre dois lados fundamentais inseridos no debate nacional: de um lado, os movimentos sociais e acadêmicos que abarcaram as demandas por justiça social e equidade relacionadas a uma concepção crítica sobre Educação (com grande associação aos princípios da pedagogia progressista) e, de outro lado, as concepções (neo)liberais, que demandavam um projeto educacional pautado pela *accountability*, ou seja, pelo processo de responsabilização dos profissionais, pela avaliação, pela mensuração de eficiência e eficácia e pela tecnicidade na transmissão de conteúdos (MACEDO, 2017).

Não se pode afirmar categoricamente que há uma hegemonia sobre a constituição do documento. Da primeira para a segunda versão, Macedo (2017) argumenta que houve um fortalecimento relativo do campo progressista, principalmente por terem conseguido inserir no documento conteúdos mais voltados para a garantia de direitos. Isso se deu pela ascensão nos debates das entidades representativas da área de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (Cedes), Confederação

Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A articulação dessas entidades foi motivada pelo diagnóstico de que havia na primeira versão do documento um forte viés neoliberal, ou seja, uma forte presença das diretrizes pautadas pela *accountability*. Macedo (2017) destaca que o próprio documento admite a presença marcante dos movimentos sociais nas formulações presentes no documento: “os movimentos sociais têm importante papel na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a elaboração da BNCC” (BRASIL, 2016a).

Contudo, a segunda parte do documento permaneceu dando destaque às demandas por *accountability*. Nas definições sobre os currículos, aponta Macedo (2017), a racionalidade tecnicista se destaca, congregando-se um amplo projeto de constituição de modelos de elaboração curricular baseados na relação entre os objetivos enumerados e selecionados de acordo com parâmetros técnicos e a avaliação da consecução das metas educacionais objetivas.

o jogo político entre demandas críticas por justiça social e demandas neoliberais por *accountability* explicita afastamentos e aproximações entre elas. Se nos acostumamos a vê-las como antagônicas, sugiro que a defesa da necessidade de uma base curricular em nível nacional — de um currículo com certo nível de universalidade — as tem aproximado, criando equivalências (MACEDO, 2017).

Segundo Neira, Alviano Jr. e Almeida (2016), a segunda versão favorecia a construção de um indivíduo voltado para o social.

Tratava-se de alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagiria com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afligem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se. Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC.

A identificação dessa disputa no âmbito da BNCC fez aguçar o desejo de o EsP se fortalecer, pois lhe permitiu politizar uma série de conteúdos conservadores que respaldavam suas demandas históricas. Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o EsP conseguiu ainda ampliar sua interlocução com o Ministério da Educação e, associando-se a deputados da bancada evangélica neopentecostal, apurou sua mira sobre a Base Nacional Comum Curricular (MACEDO, 2017).

O movimento se concentrou em duas linhas de críticas: i) quanto à instância conformadora das deliberações e da configuração dos processos de discussão das propostas curriculares, e ii) quanto aos objetivos do processo de ensino. Em primeiro lugar, questiona a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC para a definição dos

parâmetros da BNCC, ao defender que a BNCC deve tratar apenas de currículos e não de direitos. Para o EsP, a instância deliberativa sobre direitos deveria ser o Congresso Nacional. Este deveria ser, portanto, o órgão responsável pela aprovação da BNCC, e não o CNE. Em segundo lugar, o EsP ataca os direitos inseridos no documento, colocando-os como uma pauta de esquerda, uma pauta socialista, que naturalmente deveria ser substituída por outras demandas com forte identidade neoliberal – demandas por *accountability* (MACEDO, 2017) e demandas relacionadas às alternativas pedagógicas relacionadas à corrente tradicional (objetividade, transmissão de conteúdo, disciplina, segmentação do conhecimento, tecnicidade, etc). Há, ainda, uma denúncia contra a “hegemonia da epistemologia marxista”, quando o movimento considera a inserção dos conteúdos relacionados às culturas periféricas no documento como sendo uma articulação da esquerda.

Os procedimentos de condução do processo de formulação do documento foram modificados com a ascensão do novo governo após o *impeachment* de Dilma Rousseff. A terceira versão da BNCC foi divulgada no dia 06 de abril de 2017 pelo Ministério da Educação e não esperou muito para receber diversas críticas.

Quanto aos princípios pedagógicos, as críticas se concentraram na tipificação das “competências”, um elemento que, vale destacar, já havia obtido espaço nas versões anteriores. De acordo com o documento,

os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BRASIL, 2017).

Em nota, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) questionou o engessamento e a centralização promovidos através do esforço em estabelecer competências diretivas sobre o processo educacional, interferindo na liberdade de formulação dos conteúdos pelas esferas estaduais e municipais. Segundo nota emitida pela instituição,

Se, por um lado, a BNCC não pode se confundir com roteiro pré-definido para professores aplicarem suas aulas com prescrição de conteúdos por anos/séries (estilo cartilha professoral), de outro, o objetivo da pedagogia escolar também não deve se pautar em currículos referenciados exclusivamente por competências. [...] Embora o MEC tente passar a ideia de consenso sobre a base conceitual da BNCC, ela está longe de ser unanimidade. Os/As trabalhadores/as em educação, por exemplo, rejeitam referenciais de competências na educação básica voltados para avaliações estandardizadas e para a formação exclusiva no mundo do trabalho. E essa última conotação deverá ficar mais evidente nas orientações curriculares da BNCC para o ensino médio. Outrossim, o debate sobre competências curriculares se associa à explícita orientação governamental de desprofissionalização do magistério, à luz das várias medidas já tomadas para se admitir a

contratação de professores por notório saber ou terceirizados e temporários, situações nas quais as competências se encaixam mais facilmente para orientar e avaliar o trabalho dos profissionais sem vínculos permanentes na escola (CNTE, 2017).

Segundo a ANPEd,

é preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos (ANPEd, 2017).

Outra vertente de críticas direcionou-se às questões político-ideológicas do novo documento. Uma das mais recorrentes foi a retirada do conceito de “gênero” e as questões relacionadas à orientação sexual. Segundo o MEC, a retirada da questão de gênero reflete uma opção política por um termo mais genérico, que abarcaria as diferentes perspectivas sobre as questões de gênero, de raça e de sexo. Em nota, a ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – declarou que “a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil”⁸. A CNTE seguiu a mesma linha de críticas. Segundo a entidade,

a CNTE se manifestou contrária, por meio de Nota Pública, à supressão de última hora feita pelo MEC no documento da Base no tocante à identidade de gênero e à educação sexual. Esses dois temas, extremamente sensíveis na sociedade e no cotidiano escolar, têm sido combatidos por forças conservadoras que desrespeitam a laicidade e a diversidade de gêneros, culturas e orientações sexuais, contribuindo para o recrudescimento do machismo e de inúmeras formas de intolerâncias contra grupos sociais e pessoas. E é lamentável que o MEC tenha se esquivado desse debate, que poderá criar graves lacunas na formação de nossas crianças e jovens relacionadas à tolerância e ao combate de opressões e preconceitos (CNTE, 2017)

Talvez, o maior rompimento com aquele processo amplamente democrático nas definições das diretrizes sobre a Educação se deu com a retirada do Ensino Médio da BNCC. Após a tomada do poder pelo grupo de Michel Temer, foi publicada a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que representou a maior alteração já ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NEIRA; ALVIANO Jr.; ALMEIDA, 2016), a fim de regulamentar o “Novo Ensino Médio”. O processo que corria um trâmite com ampla consulta e abertura ao diálogo foi substituído em sua fase final por uma medida provisória forçada pelo governo não eleito. Em declaração, a CNTE diz que

⁸ <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>

Embora o debate da BNCC tenha sido inaugurado com ampla participação social, a partir da etapa de consolidação do documento pelo MEC (sob a gestão do governo ilegítimo), a participação social foi estancada, chegando-se ao ponto de o Ministério ter rejeitado a presença de integrantes do Fórum Nacional de Educação na comissão de sistematização e de ter contratado – com dispensa de licitação – a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, ligada ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, para acompanhar os trabalhos complementares de sistematização da BNCC (CNTE, 2017),

“A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental”, pontuou a ANPEd em nota (ANPEd, 2017).

O aspecto antidemocrático da medida se reforça pela própria natureza do instrumento normativo que se lançou mão. A Medida Provisória é um instrumento normativo que confere ao presidente a capacidade de promulgar uma lei em caráter emergencial sobre aqueles assuntos sobre os quais tem a competência para atuar, condicionando-se ao ato a necessidade de consulta ao Congresso Nacional por meio de um Projeto de Lei. Portanto, nenhuma audiência pública ampla fora promovida como forma de se respaldar o ato presidencial. Nem foram consideradas quaisquer consultas antes realizadas com a sociedade no sentido de nortear a configuração do documento. A Medida Provisória agiu diretamente sobre a LDB de 1996 e mudou completamente o rumo do Ensino Médio brasileiro.

Se não se ouviu os atores antes inseridos nos debates acerca dos rumos da Educação brasileira, outrora na frente das discussões em curso, a quem se deu espaço de voz nesse novo processo decisório?

Segundo Ramos e Frigotto (2016), o documento incorpora as demandas de grandes grupos econômicos e financeiros sobre o projeto educacional brasileiro, reunidos em torno do movimento “Todos pela Educação”. Ainda de acordo com os autores,

Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas na verdade representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira. A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública.

As manobras jurídicas sobre o documento tomam corpo com a publicação, em 10 de outubro de 2016, da Portaria Ministerial n.1145, que tinha como base a Medida Provisória que reformava o Ensino Médio, fazendo-se instituir a política de ampliação da carga horária e de reforma dos conteúdos, tornando-a um Programa. Como destacam os mesmos autores, “mesmo

sendo ‘provisória’, a medida vai adquirindo concretude de modo a sugerir a inexorabilidade da aprovação e vigência de seu conteúdo” (*Ibidem*).

O resultado obtido com a MP foi a retirada da obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia e História da África e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, as duas primeiras disciplinas foram reincluídas através do Projeto de Lei de Conversão 34/2016, ainda permanecendo a exclusão das demais. Além disso, amplia-se a carga horária nas escolas a fim de abranger mais horas dedicadas aos estudos de língua portuguesa e matemática, tendo como finalidade primordial o atendimento aos anseios de melhoria nos índices internacionais de Educação. Isso quer dizer que a ampliação da carga horária não atende ao princípio da diversificação e flexibilização dos conteúdos. Ao contrário, enrijece a formação escolar nos conteúdos “duros”/tradicionais priorizados pelos índices. Obviamente, não se critica o ensino dessas disciplinas, mas tão somente o fato de os conteúdos “críticos” terem sido colocados de lado.

Outra importante modificação trazida pela reforma do Ensino Médio diz respeito à possibilidade de os estudantes escolherem os percursos acadêmicos. Sobre isso, Ramos e Frigotto (2016) pontuam:

é importante ver a regressão à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes escolheriam suas áreas de “vocação”: os ramos científico e clássico no ciclo ginasial. Isto resultou gerações divididas em dois grupos, a saber: os que nunca haviam estudado química e física, por exemplo; e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, dentre outros conhecimentos das ciências humanas. A formação técnica e profissional, por sua vez era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal). Gerações divididas conforme a dinâmica econômica e sujeitos partidos em suas capacidades e realizações.

A LDB viria a superar esse problema ao integrar o ensino técnico ao Ensino Médio. No governo FHC, através do Decreto 2208/97, novamente deparam-se esses dois percursos, fazendo com que o ensino técnico fosse oferecido de forma paralela, separada ou posterior ao Ensino Médio. Segundo Ramos e Frigotto (2016), quando ainda mais à frente essa dicotomia é rompida, fazendo-se com que o Ensino Técnico fosse integrado ao Ensino Médio sem prejuízo da formação geral, há um novo movimento das classes dominantes a fim de desconstruir essas conquistas e viabilizar os princípios constantes no novo documento, que preconizam os percursos diferentes e desconectados com a formação geral. “Tem-se, aqui, a regressão das regressões” (*Ibidem*).

Outro motivo de preocupação é levantado pelos autores: a desobrigação de as escolas oferecerem todos os percursos. Veja aqui que a “escolha” dos percursos está condicionada à capacidade de oferta das escolas. Ora, isso não pode ser considerado como uma oportunidade

de escolha de fato! Os percursos estarão disponíveis apenas se o Estado, dadas as opções ideológicas na alocação dos recursos para a Educação, assim permitir. As áreas de formação crítica, que constantemente sofrem com a falta de contratações de profissionais, não serão consideradas mais como gargalos a serem solucionados, pois essa opção estará condicionada às “capacidades de oferta”. Será o fim do Ensino das disciplinas de formação crítica nas escolas!

Ramos e Frigotto (2016) ainda alertam para outras questões presentes no PLC 34/2016. Abre-se espaço para a recomposição do currículo de forma facultada através de dois mecanismos já previstos: a) “os sistemas de ensino poderão compor ‘itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos’” (*grifo meu*); b) “os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluente do ensino médio cursar mais um itinerário formativo” (*grifo meu*)⁹. Como salientam os autores, a primeira possibilidade poderá ser usufruída pelas elites resistentes ao processo de fragmentação e de encurtamento do ensino que insistirão em negociar a reformulação da oferta dos conteúdos, e a segunda possibilidade atenderá, dadas as condições de oferta, aos estudantes que, após concluírem o ensino médio, constatarem o prejuízo ocasionado pela oferta direcionada de um percurso e que, para isso, deverão prolongar seus anos de estudo.

Os filhos da classe trabalhadora, portanto, na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato, na economia do mínimo e na responsabilidade transferida para uma instância abstrata e volátil que é o mercado (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Por fim, é preciso ressaltar que a terceira versão da BNCC, ainda que preze formalmente pela diversidade pedagógica, possui clara associação com a normativa de uma educação liberal, apresentando, como em toda a história brasileira, elementos comuns a diferentes tendências pedagógicas, da tradicional, à tecnicista ou à escolanovista. Comprova-se essa argumentação com base no esforço contínuo de quantificar e avaliar objetivamente o processo de aprendizado ao mesmo tempo em que questiona o conhecimento erudito, descolado das práticas e problematizações cotidianas.

Vale ainda destacar que as diretrizes da educação brasileira seguem um movimento global. Como destacam os documentos do MEC, tomam-se como base os critérios de qualidade e de definição de competências determinados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação

⁹ Respectivamente, parágrafos 3º. e 5º. do artigo 36, emendado pelo artigo 4º. do PLC 34/2016.

de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que coordena o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Para Freitas (2012), as políticas educacionais brasileiras têm se pautado pela natureza conservadora e neoliberal, e sua hegemonia parece ter sido consolidada mais por uma imposição política e econômica do que por evidências empíricas de que elas são capazes de resolver os problemas educacionais brasileiros. Muitas pesquisas em andamento têm problematizado as possíveis relações entre o modelo de quantificação do conhecimento com base em índices e testes sobre a melhoria da qualidade da educação escolar oferecida. A “educação de qualidade”, identificada com valores como competitividade, empreendedorismo, performance e eficiência tem demonstrado sua força mais como um conjunto de valores absorvidos e disseminados pelo senso comum do que como um modelo comprovadamente eficaz no desenvolvimento cognitivo da população.

Portanto, reafirmo que não se pode dizer que as diretrizes sobre a educação brasileira podem ser entendidas como sendo parte de um projeto de poder “comunista”, ou anti-capitalista, ou contrários aos valores tradicionais da família brasileira. O modelo educacional proposto tem sido muito mais de inclusão no sistema produtivo capitalista e no sistema de valores tradicionais do que de rompimento ou de questionamento.

A BNCC, centro de nossa análise, dever ser lida, antes de tudo, como um espaço que reflete essas disputas presentes em nossa sociedade e como um documento que é palco das flutuações e dos debates políticos. O mesmo pode ser dito a respeito dos ambientes escolares de nosso país. Ambos são frutos de nossa época. E apenas assim podem ser compreendidos.

CAPÍTULO III – DISCUSSÕES METODOLÓGICAS

O ambiente acadêmico das ciências sociais ainda vive sob um cisma entre os adeptos de uma abordagem qualitativa e aqueles que adotam os métodos mais matemáticos e estatísticos para o exercício da ciência. Não raramente, pesquisadores e estudantes tendem a se posicionar em um dos lados, estabelecendo uma relação dicotômica com as abordagens diferentes. Pesquisadores que usualmente lançam mão de abordagens mais qualitativas apontam, dentre os motivos dessa anteposição acadêmica, a atitude dos pesquisadores das principais escolas de ciência política do mundo, principalmente aquelas relacionadas à tradição estadunidense. Para aqueles pesquisadores, a visão neopositivista eleva a lógica estatística como o método mais adequado de se fazer ciência, colocando a reverência aos dados e à objetividade do pesquisador a serviço de um conhecimento imparcial, portanto “mais científico”. A crítica aqui se posiciona não contra os recursos metodológicos adotados, mas contra a postura antipática à pluralidade de métodos.

Tal atitude recorrentemente relatada provocou uma reação de acadêmicos que advogam o uso dos métodos qualitativos, acentuando suas vantagens e apontando ineficiências nas abordagens estatísticas. E isso é apenas a ponta do *iceberg*. O debate entre as abordagens quantitativas e qualitativas ganhou notoriedade na academia e hoje apresenta uma densa discussão não apenas epistemológica, mas também metodológica. Não somente os valores e as visões acerca da função da ciência ganham espaço nesses debates, mas também o uso das técnicas. A partir de agora buscaremos apresentar brevemente algumas dessas questões.

O livro *Designing Social Inquiry* de King, Keohane e Verba (1994) tem posição de destaque nesse debate. Nesse livro, os autores buscam romper com a ideia de que há, de fato, uma anteposição entre as abordagens quantitativas e qualitativas. O trabalho dessa equipe passou a ser conhecido como o mais proeminente esforço de trazer à tona os problemas de pesquisas qualitativas na tentativa de reaproximá-las dos preceitos metodológicos neopositivistas. Para esses autores, portanto, os *designs* de pesquisa quantitativos e qualitativos apresentam a mesma validade no estabelecimento de relações causais, desde que observados os critérios de validação e mensuração, considerando-os como rigorosamente os mesmos para qualquer tipo de abordagem. Na verdade, para esses autores, as diferenças entre os métodos qualitativos e quantitativos são apenas variações estilísticas em abordagens científicas e em técnicas que devem, necessariamente, lançar mão dos mesmos preceitos metodológicos na aferição dos dados com a finalidade de se produzir um conhecimento de igual “qualidade científica”.

Para King, Keohane e Verba (1994), o principal objetivo das ciências sociais é o estabelecimento de inferências causais e, secundariamente, a compreensão dos fenômenos através do estudo acerca dos efeitos de algumas variáveis sociais sobre outras. Para que um desenho de pesquisa se torne válido, ele deve obedecer ao menos dois critérios básicos: i) o pesquisador deve buscar levantar problemas de pesquisa que possuem alguma relevância empírica, que busquem solucionar problemas reais da sociedade ou que, ao menos, contribuam com a evolução do conhecimento científico, e ii) as explicações científicas sobre os fenômenos sociais devem estar no foco central da pesquisa, de forma que haja objetividade e que obedeça ao “princípio da parcimônia”, ou seja, que apresente conclusões imparciais sobre os fatos de forma simples, que busque levar um fenômeno a um escrutínio sistemático e exaustivo do cientista ao mesmo em que o simplifica, que o abstrai de um arcabouço contextual mais complexo. Dessa forma, o que determinaria a validade de um desenho de pesquisa não seria o estilo, a abordagem (se é quantitativa ou qualitativa), mas o atendimento a esses critérios e ao rigor do método.

Nesse ponto, uma crítica aos métodos qualitativos desenvolvidos pela ciência política nos últimos anos mereceu destaque no livro. Para King, Keohane e Verba (1994), os estudos qualitativos têm se preocupado pouco com a apresentação de recursos metodológicos mais rigorosos que ofereçam as condições científicas necessárias para a produção de inferências causais, estabelecendo-se, assim, um campo de pesquisa ainda pouco capaz de testar hipóteses e de construir teorias. Deriva-se disso o argumento de que um dos principais problemas dos estudos qualitativos nas ciências sociais é a insuficiência de casos analisados. Para eles, as ciências sociais têm se debruçado sobre poucos casos no levantamento de hipóteses e no estabelecimento de relações causais, um exercício que se mostra incompatível com as prescrições metodológicas preconizadas pelas técnicas estatísticas. É nesse ponto que diversas críticas ao livro surgiram.

Quando King, Keohane e Verba (1994) defendem que o principal problema das pesquisas de ciências sociais é a insuficiência na quantidade de casos analisados, dirige-se uma forte crítica aos estudos de caso e às pesquisas “*small-n*”. Para os autores, as pesquisas que não garantem uma ampla variabilidade na amostra não apresentam as condições necessárias para lidarem cientificamente com o tema e oferecerem inferências causais seguras do ponto de vista científico. Para os autores, as pesquisas com *small-n* não oferecem inferências causais válidas porque possuem mais inferências do que casos a serem analisados. Além disso, esses desenhos de pesquisa possuem forte viés de seleção e não garantem a confiabilidade necessária para que se generalizem os resultados encontrados. Nesse sentido, a solução apresentada por King,

Keohane e Verba (1994) seria a expansão da base de dados com a inclusão de mais casos, garantindo uma ampla variedade de contextos na amostra e possibilitando, assim, as generalizações. Além dessas recomendações, os autores apontam para a necessidade de se coletarem mais observações sobre a mesma variável dependente, de se registrarem variáveis dependentes adicionais e de se garantir a replicabilidade dos dados, obedecendo aos mesmos procedimentos de levantamento dos dados ao longo de toda a amostra.

Para Collier, Brady e Seawright (2004), é verdade que os pesquisadores das ciências sociais devem se preocupar com a busca de mais casos na construção de suas hipóteses causais, porém, o tamanho do N está longe de ser o principal problema de uma pesquisa e o fator determinante para definir um desenho de pesquisa como “determinado” ou “indeterminado”, como sugerem King, Keohane e Verba (1994). Esses autores parecem ter dado “peso demais” para algo que é contornável através de novas técnicas de pesquisa qualitativa. Na verdade, Collier, Brady e Seawright (2004) questionam até mesmo os conceitos de desenhos de pesquisa “determinados” ou “indeterminados”, visto que qualquer desenho de pesquisa tem algo de indeterminado, dada a incerteza relacionada às ciências sociais. Os estudiosos apontam, ainda, para a preocupante possibilidade de que pesquisadores demasiadamente condicionados pelas sugestões apresentadas por King, Keohane e Verba (1994) abandonem ou reformulem suas teorias a fim de apresentarem dados que possam ser convenientemente testáveis segundo a lógica quantitativa, em vez de se preocuparem com testes mais rigorosos acerca das teorias levantadas pelos pesquisadores. Os testes, nesse caso, é que devem se adaptar às teorias, não o contrário, como sugerem King, Keohane e Verba (1994).

Para Rezende (2011), as críticas de King, Keohane e Verba (1994) não parecem ser válidas, pois trazem soluções marcadas por um viés da visão quantitativista que não são capazes de lidar com as necessidades da prática científica qualitativa. Diferentemente de King, Keohane e Verba (1994), Rezende (2011) se apoia em Freeman (2008) ao diferenciar dois tipos de pesquisa científica: um que estaria voltado para análise estatística de dados e teste formal de hipóteses, como defendido por King, Keohane e Verba (1994), e outro que possui a finalidade essencial de formulação de hipóteses e confronto com realidade empírica, num formato não considerado por esses autores. Para Rezende (2011), “o segundo tipo de pesquisa depende largamente dos desenhos de pesquisa, da maneira específica de como os pesquisadores elaboram questões de pesquisa e refletem sobre os tipos de evidências empíricas que devem ser coletadas e os modelos causais (ou teorias) que são necessários para a análise”. Para tanto, esses desenhos de pesquisa exigem recursos metodológicos diferenciados e capazes de oferecerem

instrumentais analíticos diferentes daqueles usados apenas para a checagem dos dados empíricos.

Ainda segundo Rezende (2011), as duas tradições apresentadas se diferem em suas construções lógicas elementares. Enquanto a abordagem apresentada por King, Keohane e Verba (1994) obedece a um arcabouço normativo para a produção de inferências causais relacionado à lógica frequentista, a segunda abordagem se embasa nos princípios da lógica bayesiana. Na primeira, o modelo analítico é construído em cima de hipóteses causais que devem ser testadas a partir de um amplo conjunto de casos, de forma que não seja necessário um conhecimento aprofundado sobre cada caso e sobre os contextos mais amplos aos quais a amostra está inserida, mas apenas nos efeitos causais que algumas variáveis selecionadas exercem sobre uma variável dependente, ou seja, as correlações entre variáveis. Na segunda lógica, diferentemente, o conhecimento prévio sobre o contexto ao qual a amostra está inserida, bem como o conhecimento amplo sobre cada caso, torna-se crucial no levantamento de hipóteses e na construção ou refinamento de teorias. Uma categorização qualitativa baseada em um conhecimento aprofundado sobre os casos e os contextos é uma importante fonte de alavancagem (*leverage*) de uma teoria (COLLIER; BRADY; SEAWRIGHT, 2004). Nesse sentido, a lógica deixa de ser embasada no estabelecimento de correlações para se debruçar no entendimento acerca das “condições necessárias” para a existência dos fenômenos sociais estudados.

Sinteticamente, Rezende (2011) aponta três condições em que os métodos quantitativos não se prestam para a produção de inferências causais. Em primeiro lugar, as abordagens multivariadas quantitativas objetivam estimar os efeitos produzidos por um conjunto de dados, enquanto muitas vezes o objetivo da pesquisa é compreender as causas que produzem certos efeitos, o que só é possível através de uma análise mais detalhada sobre os mecanismos embutidos nos processos causais; uma análise, portanto, qualitativa. Nesse ponto, a preocupação do pesquisador seria com o “*como* as causas produzem certos efeitos”, mas não com os efeitos causais em si. Aponta-se claramente a suposição de que a causalidade é fortemente afetada pelo contexto e pelas condições específicas da produção do fenômeno social. Nesse caso, seria impossível empregar um grande número de casos, como sugerem King, Keohane e Verba (1994), o que obrigaria o estudioso a priorizar uma análise mais detalhada sobre um número restrito de casos. Rezende (2011) destaca ainda que os desenhos de pesquisa quantitativos desconsideram o problema da equifinalidade, ou seja, da múltipla causalidade. Ao se concentrarem apenas nos efeitos causais, esses desenhos de pesquisa acabam por desconsiderar a heterogeneidade de processos embutidos na relação causal. “Em grande parte,

a riqueza analítica dos modelos na pesquisa em ciência política comparada reside exatamente na suposição do grau elevado de heterogeneidade causal e conceitual entre as realidades estudadas” (REZENDE, 2011).

A segunda diferença entre as abordagens qualitativas e quantitativas apontadas por Rezende (2011) é a “singularidade” dos fenômenos sobre os quais a ciência política se debruça. A análise quantitativa, ao focar na análise de regularidades causais e na compreensão de fenômenos generalizados, não é capaz de oferecer condições técnicas para se compreenderem fenômenos raros ou descolados dos padrões normais. Nesse caso, apenas os estudos de casos e a pesquisa comparada “*small-n*” são capazes de oferecer uma análise científica mais apropriada.

Em terceiro lugar, Rezende (2011) destaca que a ciência política tem como peculiaridade uma natureza específica de suas explicações. Os fenômenos políticos possuem fortes ligações com o poder de agência e das instituições, o que levanta a necessidade de uma análise muito mais atenta aos detalhes inerentes ao processo causal. Para o estudioso, as análises que têm como objetivo tratar da agência e das instituições necessitam dar prioridade a desenhos de pesquisa que se atentam aos processos causais, contextos, contingências, escolhas, interações e outros elementos que só podem ser capturados em essência pelos desenhos de pesquisa qualitativos.

As divergências também revelam contraposições entre diferentes epistemologias. Essa concepção de ciência marcada pelo seu modo universalizante, com independência ao contexto histórico e temporal, é marcadamente modernista – da ciência moderna. A objetividade científica é compreendida como aquilo que confere ao saber o afastamento de influências não acadêmicas, tais como a política e os valores (NICHOLSON, 1990). Os pós-modernistas, explica Nogueira (2001), descrevem esses ideais modernistas sobre a ciência como questões inerentemente políticas e incapazes de se legitimarem como universais. Os ideais modernistas passam a ser entendidos como naturais de um tempo histórico e uma região geográfica específicos. Segundo Nogueira (2001), os pós-modernistas questionam as crenças derivadas do iluminismo, tais como:

(I) a existência de um self estável e coerente; (II) a Razão permitir um conhecimento objetivo, de confiança e de fundamentação universal; (III) o conhecimento adquirido pela utilização correta da Razão ser verdadeiro, isto é, representar algo real e não mutável (universal) acerca da mente e da estrutura do mundo natural; (IV) a possibilidade de o conhecimento poder ser, quer neutro (estabelecido na base da Razão universal e não em interesses particulares), quer socialmente benéfico; (V) a ciência como exemplo do correto uso da Razão, sendo o paradigma para todo o conhecimento “verdadeiro”. A ciência como neutra nos seus métodos e conteúdos mas socialmente benéfica nos seus resultados. A possibilidade do seu processo de descoberta poder utilizar as leis da Natureza para os benefícios da sociedade. A ideia de que para

a ciência evoluir, os cientistas têm de ser livres para servir as regras da Razão em vez de favorecerem interesses exteriores ao Discurso racional; e (VI) a linguagem ser, em certo sentido, transparente; a ideia de que os objetos não são linguisticamente ou socialmente construídos e que se tornam presentes na consciência através do uso correto da linguagem.

Parte dessas compreensões é assumida pelos estudiosos aderentes à Teoria Crítica. Para eles, é necessário basear a ciência social em elementos teóricos alternativos, que tenham atenção à natureza da sociedade como sendo uma totalidade histórica em vez de um agregado de determinantes mecânicos ou funções abstratas (*Ibidem*). Segundo Azevedo (1995, *apud* NOGUEIRA, 2001), os teóricos críticos assumem as seguintes características:

(I) a crítica radical às noções tradicionais de ciência e prática científica, essencialmente ao positivismo e às suas aplicações nas ciências sociais, nomeadamente a ideia de objetividade científica e de neutralidade. Do mesmo modo, a ideia de medida e de variáveis pressupõe que a sociedade humana pode ser analisada em termos de factos objetivos e leis, ignorando que muitas vezes o que é tomado como sendo um facto empírico, pode não ser mais que “uma construção social baseada em influências históricas, culturais e políticas” (Azevedo, 1995, p.30). Um dos objetivos das teorias críticas é tentar demonstrar que aquilo que surge como “natural e “eterno” são apenas meras produções sociais. Criticam também a não reflexividade característica da ciência tradicional. Estas perspectivas focalizam a sua atenção não só no modo como as pessoas constroem as suas realidades mas também como os cientistas provocam ou fazem “nascer” as suas “realidades” científicas (não se pode por isso separar observador de observado); (II) a crítica às instituições sociais existentes; (III) a proposta de algumas linhas de ação para a libertação social e individual.

Em paralelo, é preciso também apresentar a visão “crítica social”. Esse movimento, personalizado por Michael Foucault, traz para o plano primeiro da análise a relação entre poder e saber. Para Foucault (1972; 1979), o “conhecimento” nada mais é do que a versão de um fenómeno que foi tomada por uma sociedade inserida em certo espaço e tempo como sendo “verdade”. As mudanças de compreensão sobre a “verdade” observadas ao longo de nossa história deve ser compreendida à luz das relações de poder e das mudanças na sociedade em si, e não meramente como um progresso natural da ciência. O poder deve ser, portanto, compreendido como um efeito do discurso e o modo como se define o mundo ou qualquer objeto, associando-se às normatividades associadas à compreensão sobre o mundo, deve ser compreendido como algo natural desse poder. E mais além: esse poder não deve ser compreendido, segundo Foucault, como sendo propriedade de uma pessoa ou grupo social, mas como sendo possível a todas as pessoas que estejam dispostas a entrar nas disputas sociais através do discurso.

É nesse último ponto que divergem os estruturalistas e pós-estruturalistas. Para essas correntes, o poder está associado ao domínio dos recursos na sociedade. Grupos sociais poderosos tendem a ditar as normas sociais e a impor sua verdade. O que diverge os estruturalistas dos pós-estruturalistas é a compreensão destes sobre os significados impostos. Para os pós-estruturalistas, os significados são contestáveis, abertos ao questionamento e tem no uso da linguagem a principal ferramenta de mudança social (NOGUEIRA, 2001).

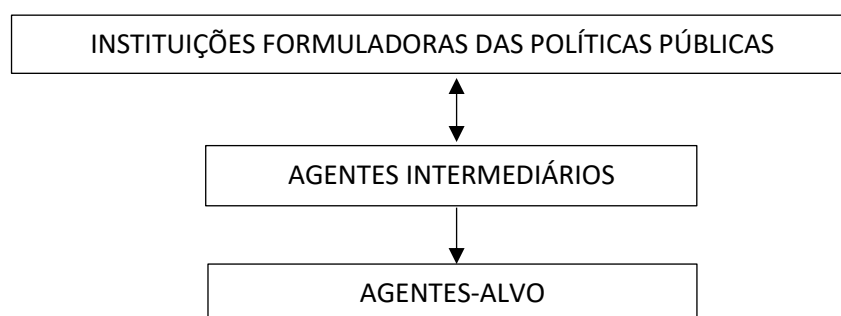
Todas essas reflexões ajudam a traçar os caminhos metodológicos para atender ao objetivos deste trabalho em particular. Se meu objetivo por ora é analisar quais são os valores políticos predominantes no Sistema Municipal de Ensino em Congonhas, não me resta uma alternativa mais adequada do que o uso de uma metodologia qualitativa, pois o que se propõe aqui, em última análise, é um estudo mais aprofundado do caso. Vale ressaltar que, apesar de eu acreditar que o estudo de caso proposto oferece uma compreensão muito ampla sobre todo o Sistema de Ensino brasileiro, permitindo reflexões da parte para o todo, formalmente é necessário reconhecer a impossibilidade de se afirmar uma perfeita generalização. A bem da verdade, estamos inseridos na ciência social, e como tudo que é social está condicionado pela diversidade e instabilidade do comportamento dos indivíduos, não é possível afirmar que as descobertas dessa pesquisa são estáveis, são generalizáveis, são exatas. Mais além: a proposta desse trabalho não é produzir uma inferência causal. Obviamente, a interpretação dos fatos, a identificação de certos padrões comportamentais e a exposição dos valores políticos predominantes no Sistema de Ensino de Congonhas pode suscitar no leitor uma série de conclusões de caráter causal, mas esse não é, volto a afirmar, o fim esperado para os esforços aqui empreendidos. Contudo, nada impede que este trabalho seja apenas um primeiro passo para o aprofundamento dos estudos sobre esse objeto mais genérico – o Sistema de Ensino Público –, pois, de fato, esse é o objetivo de longo prazo de uma ampla pesquisa que apenas se inicia.

Quando se fala em “doutrinação” na escola, estamos nos referindo a uma relação muito complexa entre as instituições formuladoras das políticas públicas e os agentes que as colocam em prática. No caso sobre o qual me debruço, há uma clara relação entre instituições normativas (formais e informais), instituições políticas, instituições educacionais, corpos burocráticos dentro e fora das escolas, educadores, pais e alunos. Podemos, teoricamente, dividir essas relações em três níveis fundamentais: 1) instituições formuladoras das políticas; 2) agentes intermediários; e 3) agentes-alvo. No primeiro nível, podemos alocar as normas existentes nos três níveis governamentais (nacional, estadual e municipal), bem como as instituições políticas (Ministérios, Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais, Poder Legislativo, Conselhos de

Educação, entre outros) e educacionais (direção escolar). No segundo nível, alocamos os agentes responsáveis por processar as diretrizes normativas emanadas das instituições formuladoras das políticas, fazendo-as aplicáveis ao processo de aprendizado. Estamos falando especialmente dos professores e pedagogos¹⁰. Por fim, na ponta dessa relação estão os alunos, que são também agentes do próprio processo educacional e o alvo principal de qualquer política educacional.

Chamo atenção para a direção das setas na Figura 2, ilustrativa do processo de “imposição de valores” pelo Sistema de Ensino. Em primeiro lugar, destaca-se que a relação entre as instituições formuladoras das políticas e os agentes intermediários deve ser entendida como bidirecional, pois as normas formais e informais, as instituições políticas e as instituições educacionais pautarão a conduta dos professores e pedagogos, estabelecendo normas e diretrizes de acordo com os comportamentos e resultados esperados. Como elaborei nos capítulos anteriores, esses comportamentos e resultados esperados são configurados por valores políticos. Por outro lado, os comportamentos e os resultados oferecidos pela ação dos professores induzirão reações políticas e administrativas das instituições, sejam reações de premiação e reforço, sejam reações de sanção negativa, por exemplo. Contudo, se se considera a natureza do processo de “doutrinação ideológica” (de imposição de valores), a seta entre os agentes intermediários deve ser unidirecional e de cima para baixo, pois os agentes-alvo (os alunos) “doutrinados” seriam agentes passivos nesse processo.

Figura 2 – Processo de imposição de valores



Elaboração própria.

Mas essa discussão merecerá melhor apreciação em trabalhos futuros. Analisar de forma satisfatória as relações existentes entre esses três níveis com os recursos e o tempo exigidos

¹⁰ Adoto aqui uma concepção mais restrita do conceito de Educação, pois é óbvio que poderíamos inserir como agentes importantes no processo educacional os pais, a Igreja, os partidos políticos, os grupos comunitários, os sindicatos, as empresas, etc. No entanto, especificamente para esse estudo optei por me circunscrever aos agentes responsáveis pela educação formal.

para uma dissertação de mestrado seria uma tarefa quase impossível, é preciso admitir. Dessa forma, a análise aqui proposta se circunscreverá ao primeiro e ao segundo níveis dessas relações: o nível das instituições formuladoras das políticas públicas e o nível dos agentes intermediários.

Portanto, para um futuro e mais completo estudo sobre a “doutrinação ideológica” através da Educação, sugere-se um primeiro passo: identificar os valores presentes nas instituições formuladoras das políticas e nos agentes intermediários. A pergunta mais genérica que se faz agora – “quais valores políticos são predominantes nas instituições formuladoras e nos agentes intermediários do Sistema de Ensino Municipal em Congonhas?” – será fundamental para no futuro pesquisarmos a correspondência dos valores políticos das instituições e dos agentes intermediários com os valores dos estudantes, o que pode ser entendido como a dita “doutrinação ideológica”. Ao fim, irei testar as seguintes hipóteses: *(H1) as escolas públicas são instituições que estão sendo usadas para doutrinar os alunos de acordo com uma ideologia de esquerda;* e *(H2) há o predomínio de valores progressistas entre os educadores e os agentes políticos da Educação* (PARO, 2002). Essas hipóteses derivam do argumento do Movimento Escola sem Partido, que tomo como ponto de partida para as discussões aqui apresentadas.

Dito isso, é preciso esclarecer quais são os procedimentos metodológicos adotados para identificar os valores políticos predominantes nas instituições formuladoras das políticas e nos agentes intermediários do Sistema de Ensino Municipal em Congonhas.

Inicialmente, farei uma breve análise do Plano Municipal de Educação, uma instituição formal-legal que rege a condução da política pública de Educação no Município. Nessa etapa da pesquisa, portanto, lanço mão da metodologia de Análise de Política. Segundo Serafim e Dias (2012), “a Análise de Política pode ser entendida como um conjunto de observações, de caráter descritivo, explicativo e normativo, acerca das políticas públicas, que corresponde, respectivamente, às perguntas a respeito de ‘o que/como é?’, ‘por que é assim?’ e ‘como deveria ser?’”. Portanto, o “dever ser” é um elemento importante da análise, pois assume-se de partida o viés não positivista dessa metodologia. A posição do pesquisador em relação ao objeto, ao oferecer uma análise de acordo com seu ponto de vista e com os conceitos que mobiliza, dita a natureza das conclusões propostas. Trata-se, portanto, de uma proposta argumentativa, e não apenas narrativa sobre os fatos. “*The job of the policy analyst, then, is not just to tell a narrative story. It is rather to translate a narrative into an argument, or to tease out the argument implicitly embedded in the story*” (FISCHER, 2003). Além disso, “a Análise de Política enfatiza aspectos como os valores e os interesses dos atores que participam do jogo político, a

interação entre eles, a arquitetura de poder e tomada de decisões, conflitos e negociações, etc” (SERAFIM; DIAS, 2012).

Além de analisar as pautas concretizadas nas políticas públicas, lançando propostas de interpretação sobre a natureza das decisões inerentes aos seus processos de formulação, ao pesquisador que propõe uma Análise de Política cabe também oferecer em sua proposta argumentativa uma reflexão sobre as razões pelas quais a política pública não adotou outras medidas que estabelecem diálogos com pautas sociais e políticas presentes no campo de discussão à qual se insere, por exemplo, buscando interpretações sobre as pautas não atendidas e sobre as pautas excluídas da agenda (SERAFIM; DIAS, 2012). A esse pesquisador, portanto, cabe falar das características presentes na política pública e das ausências. Sendo assim, “embora essa dimensão seja em parte especulativa, ela envolve uma reflexão que não pode ser desprezada, até mesmo porque constitui um importante exercício que pode levar ao aprimoramento da política pública” (*Ibidem*). Além disso, é importante destacar que, dada a indeterminação do universo empírico ao qual o pesquisador dedica sua análise, a Análise de Política busca mais conectar dados e teorias através dos argumentos elaborados pelo analista do que provar esses argumentos *per se* (FISCHER, 2003).

Já as informações sobre os agentes inseridos no Sistema de Ensino de Congonhas podem ser muito bem captadas através da Análise (Crítica) de Discurso das entrevistas semi-estruturadas, que se caracterizam pelo diálogo direto entre o pesquisador e o pesquisado, tendo como orientação perguntas previamente construídas e embasadas na teoria a fim de captar os elementos cruciais para a investigação. Diferentemente da aplicação mecânica de um conjunto rígido de perguntas – como é feito através de questionários – ou de uma escuta passiva – como acontece com as perguntas abertas –, as entrevistas semi-estruturadas possibilitam ao mesmo tempo algum grau de liberdade de resposta ao entrevistado e um direcionamento da conversa de acordo com o interesse científico do pesquisador. Apenas assim será possível captar as dimensões sob as quais mantenho interesse sem deixar de abrir possibilidades para explorar mais a fundo o que os agentes de fato pensam, sem superficialidades extremas.

Como bem disse Pierre Bourdieu (1999), o grande desafio de um pesquisador das ciências sociais é interagir com seu objeto gerando o mínimo de constrangimentos simbólicos capazes de afetar as respostas. Para tanto, é preciso que o pesquisador domine o processo de condução da pesquisa, elaborando estratégias que permitam que os dados sejam coletados da forma mais fidedigna com a realidade do entrevistado. Contudo, interagir com o entrevistado sem gerar interferências nos dados coletados é um esforço que, no limite, é impossível quando se trata do tipo de objeto sobre o qual debruçamos: o ser humano. A assimetria informacional

sobre os objetivos da entrevista muitas vezes se casa com a assimetria social existente no processo de diálogo estabelecido durante as entrevistas, especialmente quando o pesquisador é enxergado pelo entrevistado como alguém que ocupa uma posição superior na “hierarquia das diferentes espécies de capital”, incluindo do “capital cultural”.

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e dos efeitos que eles produzem também inevitavelmente (BOURDIEU, 1999).

Felizmente, a assimetria social baseada no capital cultural parece não ser o principal problema dessa pesquisa, pois estarei lidando com pessoas qualificadas e bastante instruídas. Todos os professores, diretores escolares e membros da Secretaria de Educação são pessoas com um grau de formação acadêmica o suficiente para minimizar qualquer assimetria possível entre os diferentes capitais culturais, possibilitando um diálogo mais horizontal.

A entrevista semi-estruturada tem, portanto este objetivo: “instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (*Ibidem*). Como o que se pretende nesta pesquisa é identificar valores específicos dos entrevistados de acordo com parâmetros pré-estabelecidos, é preciso que seja oferecida a oportunidade de os entrevistados exporem abertamente o seu ponto de vista sobre o que é indagado, sem, no entanto, deixar de balizar a conversa de acordo com o que se pretende coletar.

A escolha pela entrevista semiestruturada segue também uma estratégia metodológica mais ampla. Certamente seria possível aplicar um questionário com questões fechadas aos entrevistados escolhidos por mim, mas algumas coisas me fizeram optar pela abertura proporcionada pela entrevista semiestruturada. Em primeiro lugar, grande parte dos agentes entrevistados pertence à classe política de Congonhas. A Secretária Municipal e os diretores escolares de escolas públicas municipais são nomeações feitas diretamente pelo Prefeito. Sendo assim, administrar um questionário fechado poderia ocasionar uma grande taxa de dados ausentes (*missing data*) pelo medo de os entrevistados revelarem certos pontos de vista politicamente indesejáveis, o que, sem dúvida prejudicaria qualquer análise de dados. Isso, obviamente, por estar se tratando de uma amostra praticamente impossível de se preservar por completo o anonimato, visto que existe apenas uma Secretária de Educação, por exemplo, e visto que a realidade retratada pelo entrevistado pode ser facilmente associada com sua pessoa pelas especificidades dos fatos relatados.

Além disso, a posição do entrevistado na hierarquia do Sistema de Ensino é muito importante para a análise. Um questionário fechado me forçaria a agregar em uma mesma base de dados a opinião da Secretária de Educação e a opinião de uma professora, o que representaria uma grande perda de informações sobre o processo de imposição de valores no Sistema de Ensino como um todo. Como já salientei, as relações estabelecidas entre o nível das instituições formuladoras das políticas públicas e o dos agentes intermediários é muito importante para minha análise.

Um terceiro ponto daqui se desdobra: como pretendo avaliar as posições de acordo com os diferentes níveis, a adoção de um questionário fechado teria menor aplicabilidade analítica e comparativa pelo fato de inexistir um par a ser comparado no caso da Secretária de Educação. Mesmo no caso dos diretores escolares, em que o n é um pouco superior, ainda não seria o suficiente para haver conclusões estatísticas.

Bourdieu (1999), além do mais, salienta a importância de se compreender a posição de fala do entrevistado a fim de se estabelecer um melhor diálogo e uma compreensão mais fidedigna sobre suas impressões reveladas. É preciso haver uma

compreensão genérica e genética do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual ele faz parte (a dos estudantes, dos operários, dos magistrados, etc.) e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social (*Ibidem*).

E aqui se revela a natureza da entrevista semiestruturada: o objetivo do pesquisador, ao estruturar a entrevista de acordo com os parâmetros teóricos que formulou não é dar ao entrevistado a oportunidade de fazer uma auto-reflexão ou apenas expor aquilo que estava silenciado dentro de si. O objetivo do pesquisador é compreender a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre a trajetória do entrevistado e a estrutura à qual se insere.

Assim, por exemplo, só se pode compreender verdadeiramente tudo que é dito na conversa, na aparência totalmente banal, entre três estudantes se, evitando reduzir as três adolescentes aos nomes que as designam, como em tantas sociologias ao gravador, soubermos ler, em suas palavras, a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas frequentaram e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime. Contrariamente ao que poderia fazer crer uma visão ingenuamente personalista da singularidade das pessoas sociais, é a revelação das estruturas imanentes às conversas conjunturais tidas numa interação pontual que, sozinha, permite resgatar o essencial do que faz a idiosincrasia de cada uma das jovens e toda complexidade singular de suas ações e de suas reações (*Ibidem*).

Talvez ainda mais importante que os procedimentos para coleta das informações é estabelecer o que fazer com essas informações. Do pesquisador das ciências sociais é esperado, portanto, algum tipo de abstração das falas e das informações coletadas dos indivíduos. Estabelecer conexões entre o que é dito e o que é teorizado é o principal objetivo e o maior desafio do pesquisador. O simples relato do que foi dito seria inútil do ponto de vista científico. Daí decorrem outros problemas.

O primeiro problema, como lembra Bourdieu, está no momento da transcrição, pois é muito difícil ou praticamente impossível registrar em texto todo o universo de representações e de influências no qual se inserem as falas transcritas. Por mais que haja o esforço do pesquisador em registrar o que for mais importante, perdem-se as entonações, a linguagem dos gestos, as pronúncias e os fatos constrangedores do ambiente (principalmente quando outras pessoas circulam em volta). “Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade” (BOURDIEU, 1999).

Outro problema que deve ser destacado é a capacidade de o pesquisador se apropriar dos sentidos ao apresentar o texto produzido por outra pessoa. As significações só se estabelecem como informação através da lente e do relato do pesquisador. É extremamente importante, portanto, que o pesquisador seja capaz de apreender os sentidos produzidos pelos entrevistados. Além disso, a seleção dos trechos a serem comentados, os recortes sequenciais das falas, a imersão do texto do entrevistado no conjunto da obra produzida pelo pesquisador, o diálogo entre teoria e dados coletados, tudo isso perpassa, necessariamente, pela intermediação do pesquisador segundo seus objetivos científicos. Portanto, aqueles que têm contato com um trabalho científico em cima de entrevistas necessariamente não possuem contato diretamente e objetivamente com o “dizer” do entrevistado, mas com o relato e com a análise direcionada do que foi dito, por intermédio de um interlocutor direcionado por objetivos científicos bem posicionados. Cabe ao pesquisador expor ao máximo esses objetivos e esse direcionamento, a fim de oferecer uma análise transparente e verdadeiramente posta à prova da ciência.

Para tanto, existe um conjunto de procedimentos que se tornam cruciais para orientar o pesquisador nessa intermediação entre o texto do entrevistado e o texto do pesquisador resultante de sua interpretação e teorização. Nesse sentido, lançarei mão, como já disse, da Análise (Crítica) de Discurso (AD) como técnica.

A bem da verdade, como aponta Azevedo (1998), a Análise de Discurso não é um recurso utilizado pelos pesquisadores de forma uniforme, com procedimentos específicos para a investigação. Fala-se de um recurso genérico, que pode ser compreendido como um “guarda-chuva” de abordagens remetentes a diversas origens teóricas e enfoques metodológicos que seguem premissas diversas.

Nogueira (2001) distingue duas principais correntes cujas epistemologias já foram brevemente apresentadas: a positivista e as concepções críticas. Para os positivistas, os métodos adequados devem ser utilizados pelos pesquisadores a fim de obter conhecimentos sobre o mundo e sobre o seu funcionamento, possibilitando a revelação das relações causais que se estabelecem. A compreensão sobre essas relações causais permitiria ao pesquisador fazer previsões e intervenções após aplicar os conhecimentos obtidos aos problemas reais. Para tanto, o conhecimento deve ser compreendido como sendo generalizável a outros contextos, pois ele é objetivo, livre de valores pessoais. A concepção crítica, mais utilizada na Análise de Discurso, entende que não é possível haver em uma “descoberta da verdade”, pois o que se pode oferecer é apenas uma interpretação inevitavelmente parcial sobre o objeto analisado por um pesquisador dotado de valores. Compreende-se que a natureza dinâmica do mundo social implica na impossibilidade de os pesquisadores fazerem previsões. O objetivo dos pesquisadores, portanto, passaria a ser o de investigar os significados.

Contudo, como Salienta Azevedo (1998),

a ideia central em toda ‘investigação discursiva’ é, assim, a de salientar as formas em que a linguagem constrói, regula, e controla o conhecimento, as relações sociais e as instituições, e de examinar as formas pelas quais as pessoas utilizam ativamente a linguagem na construção do significado da vida cotidiana.

A linguagem pode revelar para o pesquisador as entrelinhas dos pensamentos e dos significados próprios do emissor da mensagem. Ao se propor a estudar e a investigar seu objeto através da linguagem, o pesquisador deve ter em mente que deve-se mobilizar um conjunto de elementos teóricos robustos a fim de interpretar as falas a partir de um contexto específico. Porém, é também necessário entender que esse contexto dialoga com um universo contendo um conjunto amplo de fenômenos entrecruzados. Portanto, o pesquisador deve estar a todo instante preocupado com as peculiaridades e inserções mais imediatas de seu objeto, mas sem deixar de lado a amplitude das relações sociais. “O foco de atenção muda-se então das estruturas psíquicas internas para processos interacionais, relacionais e culturais entre as pessoas” (AZEVEDO, 1998). Parker (1992) considera os discursos transindividuais, pois os discursos não estão localizados dentro dos indivíduos, mas na comunidade. Por conta disso, defende

Azevedo (1998), “não podemos ter uma técnica fixa e prescritiva que se possa seguir como uma receita”. É preciso extrapolar o que é dito para o universo expandido, o universo contextualizado com os diálogos existentes na sociedade. Além do dito, é preciso ficar atento ao não dito, pois essas ausências podem revelar traços importantes de uma compreensão de mundo (se se fala em meritocracia e se se deixa de falar sobre pensamento crítico, por exemplo, há muita informação a ser explorada). Assim, a linguagem deve ser compreendida não apenas como expressão linguística pura, mas como forma material de se expressar uma ideologia (PÊCHEUX, 2002). Portanto, o entrevistado passa a ser entendido como “assujeitado” ao coletivo inconscientemente ao interiorizar o conhecimento da construção coletiva, sendo em grande medida o porta-voz de um sentido socialmente estabelecido (COREGNATO; MUTTI, 2006).

Ao lançar uma análise sobre os diversos discursos presentes na sociedade em relação a um tema específico, o analista do discurso consegue “evidenciar como as contradições expressas pelos participantes são boas ‘janelas’ para compreendermos quais as ideias que estão a ser privilegiadas e quais os custos envolvidos” e “evidenciar uma visão de homem e de conhecimento atravessada por contradições por oposição à visão do homem puramente racional que está implícita nas abordagens que procuram fundamentalmente o ‘consistente/regular”” (AZEVEDO, 1998).

Apesar de não haver um receituário específico, Parker (1992), sugere alguns critérios associados a fases de análise do discurso¹¹:

Tabela 1 – Critérios para Análise de Discurso

FASE	CRITÉRIOS
TEXTOS	1- tratar objetos de estudo como sendo textos (colocados em palavras) 2- explorar conotações, associação livre
OBJETOS	3- procurar objetos nos textos 4- tratar a fala acerca desses objetos como objeto de estudo
SUJEITOS	5- especificar sujeitos (pessoas, assuntos, temas, etc.), como tipos de objetos no texto 6- especular acerca de como eles podem “falar”
SISTEMA	7- traçar uma imagem do mundo, redes de relações 8- indicar as estratégias defensivas desses sistemas contra possíveis ataques
LIGAÇÕES	9- identificar contrastes entre formas de “falar” 10- identificar pontos de sobreposição, fala dos mesmos objetos
REFLEXÃO	11- relacionar maneiras de falar para audiências diferentes 12- escolher rótulos ou designações das formas de falar, os discursos
HISTÓRIA	13- analisar com atenção como esses discursos emergem 14- questionar como os discursos contam a sua história acerca da sua origem
INSTITUIÇÕES	15- identificar instituições reforçadas pelos discursos 16- identificar instituições que são atacadas pelos discursos

¹¹ O formato de apresentação do texto foi adaptado para uma tabela para melhor visualização das categorias.

PODER	17- analisar que categorias de pessoas ganham e perdem 18- questionar quem os promoverá e quem lhes oporá
IDEOLOGIA	19- analisar como eles se ligam com outros discursos opressivos 20- descrever como eles justificam o presente

FONTE: Parker (1992).

Para orientar a condução da entrevista, optei por seguir, em alguma medida, os parâmetros utilizados por Libâneo (1989) na definição das tendências pedagógicas. Para analisar as respostas dadas a essas perguntas, elaborei um esquema que resume as principais características de cada modelo pedagógico proposto pelo autor e analisei aos dados coletados a partir desses parâmetros. Reproduzo-os a seguir:

Tabela 2 – Pedagogia Liberal

<p>Características gerais: visa à manutenção do <i>status quo</i> da sociedade capitalista; preparação do indivíduo para inserção na divisão social do trabalho típica da estrutura capitalista; apego ao individualismo; defesa da meritocracia;</p>
<p style="text-align: center;"><u>Tendência Liberal Tradicional</u></p> <p>Papel da escola: preparação dos alunos intelectual e moralmente para inserção na sociedade – na divisão social do trabalho – de forma condizente ao tipo e à qualidade da instrução. À elite indica-se a educação humanística e ao proletariado o ensino profissionalizante.</p> <p>Conteúdo de ensino: conhecimentos e valores acumulados pelos antepassados e apresentados como verdades. Para o proletariado indicam-se os conteúdos técnicos, de aplicação prática; para a elite, é valorizada a formação humanística (conhecimento abstrato e erudito). Os conteúdos administrados são sistematizados e se circunscrevem à divisão tradicional de disciplinas (português, matemática, geografia, história, ciências, etc.)</p> <p>Método: exposição; demonstração; repetição de exercícios; generalização; disciplina;</p> <p>Relação professor-aluno: verticalizada e disciplinada, com professor assumindo autoridade sobre o aluno.</p> <p>Pressupostos de aprendizagem: a aprendizagem é um processo acumulativo, seriado (espiral ascendente) e mensurável.</p> <p>Valores específicos: disciplina; hierarquia; respeito à ordem social;</p>
<p style="text-align: center;"><u>Tendência Liberal Renovada Progressivista</u></p> <p>Papel da escola: adequação do indivíduo ao meio social através das experiências próprias dos indivíduos; desenvolver no aluno a capacidade de “aprender a aprender”, alçando os interesses e aptidões individuais ao centro do processo educacional;</p> <p>Conteúdo de ensino: conhecimentos adquiridos e problematizados a partir da vivência de cada aluno; os interesses e aptidões individuais dos alunos determina os objetos de reflexão;</p> <p>Método: “<i>learning by doing</i>”; aprendizado a partir de experiências e interesses dos alunos; aprendizado autônomo do aluno com mediação do professor; os problemas gerados pelas</p>

experimentações e experiências do aluno servem de base para problematizações e reflexões mais sofisticadas;

Relação professor-aluno: horizontalizada; professor como mediador do processo de aprendizado; é mais importante o aluno desenvolver a socialização do que auferir conhecimento abstrato e complexificado;

Pressupostos de aprendizagem: as experiências individuais são as bases para o aprendizado; as situações cotidianas são problematizadas a fim de se apresentarem soluções para os desafios experienciais.

Valores específicos: estímulo à socialização; respeito à autonomia do aluno;

Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva

Papel da escola: estimular o autoconhecimento, o autodesenvolvimento e realização individual. “O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia” (LIBÂNEO, 1989)

Conteúdo de ensino: interesses, motivações e caminhos para a auto-realização dos indivíduos. Pouca importância é dada aos conhecimentos tradicionais sistematizados e disciplinados.

Método: Não há método estabelecido. O professor é um “facilitador” do processo de autodesenvolvimento do aluno e, para isso, deve ter boa relação (relação de confiança) com o aluno.

Relação professor-aluno: Não-diretiva; Abordagem Centrada na Pessoa; a intervenção direta do professor no processo de aprendizado do aluno deve ser evitada ao máximo.

Pressupostos de aprendizagem: a aprendizagem é mensurada pelo próprio aluno e não cabe à escola estabelecer parâmetros para avaliar seu desenvolvimento. Todas as metas e parâmetros dependem da motivação do aluno e, por isso, somente ele é capaz de mensurar seus êxitos e desafios.

Valores específicos: individualidade; sobrevalorização dos aspectos psicológicos do aluno; valorização das relações pessoais;

Tendência Liberal Tecnicista

Papel da escola: transferir conhecimento para o aluno da forma mais eficiente possível; a função da escola é ampliar o estoque de capital humano no sistema produtivo global e, assim, elevar ao máximo a produtividade do trabalho.

Conteúdo de ensino: informações e conhecimentos observáveis e mensuráveis, organizados de forma lógica e instrumentalizada para aplicação prática. O conteúdo deve ser objetivo e prático, sempre aplicado às exigências do mercado e da esfera da produção. Máxima sistematização do conteúdo administrado.

Método: uso intensivo de técnicas, manuais e procedimentos a fim de garantir o máximo de conhecimento da forma mais eficiente possível. A mensuração do conhecimento é utilizada continuamente a fim de se avaliarem os resultados das técnicas de ensino e garantir máxima eficiência na educação; *accountability*; desenvolvimento de técnicas comportamentais.

Relação professor-aluno: a relação entre professor e aluno é altamente especializada. Ao professor cabe fazer a intermediação entre o conhecimento sistematizado e o aluno, e ao aluno cabe apreender de forma técnica e responsiva os conteúdos transmitidos. A relação entre professor e aluno é essencialmente técnica, não pessoal.

Pressupostos de aprendizagem: os processos de aprendizado podem ser mensurados, planejados e padronizados. A eficiência do processo educacional é mensurada a fim de garantir a elevação da produtividade do trabalho. O aprendizado, portanto, só é considerado satisfatório se for prático e objetivo.

Valores específicos: utilitarismo; eficiência e eficácia como parâmetros de avaliação da qualidade do ensino; objetividade.

Fonte: elaboração própria com base em Libânio (1989).

Tabela 3 – Pedagogia Progressista

Características gerais: visa à superação da estrutura social (desigual) respaldada pelo sistema produtivo capitalista através do pensamento crítico. A educação está aliada a outros processos de luta política.

Tendência Progressista Libertadora

Papel da escola: originalmente, o processo educacional é apartado do sistema escolar, entendido como ensino formal. Contudo, professores do ensino formal têm adotado algumas de suas premissas. O papel da educação é proporcionar aos educandos a conscientização sobre a realidade social para nela atuarem a fim de transformá-la. A educação é “libertadora”, pois tem objetivo de conscientizar o trabalhador sobre a opressão inerente ao sistema capitalista e de tentar despertá-lo para a necessidade de propor uma mudança nas relações sociais rumo à emancipação do homem.

Conteúdo de ensino: os conteúdos, ou “temas geradores”, são abstraídos da realidade dos educandos. A problematização dos conceitos presentes na realidade de cada educando é o propósito geral dessa pedagogia.

Método: Diálogos e grupos de discussão. Ao professor cabe interferir muito pouco nas discussões, sendo necessária sua intervenção apenas para animar os debates e para fornecer, pontualmente, algum conhecimento mais sistematizado. Todo o debate se dirige a temas circunscritos à realidade dos educandos. Processos: codificação-decodificação e problematização das situações apresentadas nos diálogos.

Relação professor-aluno: relação horizontalizada. Professor como um “animador” dos debates e como alguém que auxilia o processo de aprendizado autônomo. O professor deve se identificar com os educandos a fim de garantir um bom diálogo.

Pressupostos de aprendizagem: A educação é entendida como um processo de conhecimento sobre a realidade dos educandos a fim de refletir sobre ela criticamente.

Valores específicos: valorização do conhecimento popular; aceitação da dialética na estrutura social; militância política declarada.

Tendência Progressista Libertária

Papel da escola: fomentar nos educandos uma personalidade autogestionária. A escola é compreendida como um espaço onde a classe trabalhadora irá aprender a se organizar politicamente a fim de superar a dominação pela burocracia estatal. A organização dentro da escola serve como aprendizado para a organização social.

Conteúdo de ensino: os conteúdos sistematizados são disponibilizados, mas não exigidos dos educandos. O conhecimento intencionado é aquele oriundo da participação crítica dos educandos nos processos políticos nos quais participam.

Método: a organização política é o conteúdo e o método. É através da própria organização e da autogestão que os educandos poderão abstrair o tipo de conhecimento pretendido. A autonomia é a base do aprendizado.

Relação professor-aluno: não-diretividade. O professor se mistura ao grupo para uma reflexão construída por todos juntos. O professor contribui para o debate como qualquer membro do grupo.

Pressupostos de aprendizagem: os modelos de ensino burocratizados impedem o autoaprendizado. O educando deve ser livre para propor reflexões, mudanças e formas de organização a fim de encontrar soluções em conjunto para os problemas levantados em sua realidade.

Valores específicos: incentivo à participação política como forma de conscientização autônoma.

Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos

Papel da escola: o objetivo da escola é a difusão de conteúdos que estejam associados com as realidades sociais dos educandos. A função da escola é oferecer às classes populares a igualdade no acesso à informação, porém de forma crítica em relação à realidade à qual estão inseridos. O conteúdo formal se associa com o conhecimento de mundo para fomentar uma reflexão crítica sobre a realidade social.

Conteúdo de ensino: associação do conhecimento erudito com o conhecimento popular a fim de proporcionar a sistematização do conhecimento desorganizado e da experiência. O conhecimento popular, não sistemático, não é concebido como um conhecimento errado, mas aceita-se a ideia de que é necessária uma maior complexificação desse conhecimento através das reflexões do próprio aluno e com o auxílio do professor.

Método: a questão do método é menos importante se atendidas as exigências relativas ao conteúdo. O importante é garantir que o conteúdo sistematizado corresponda às realidades, aos interesses e à consciência crítica dos alunos. Portanto, o método consiste em associar os conteúdos formais aos conhecimentos práticos e à realidade dos alunos (unidade entre teoria e prática).

Relação professor-aluno: o papel do professor é imprescindível, mas a participação do aluno no processo de construção do conhecimento é fundamental. Ao professor cabe cobrar, incentivar, propor reflexões, instruir sobre métodos de estudo e orientar os alunos, fomentando sempre sua participação ativa.

Pressupostos de aprendizagem: a relação entre professor e aluno no processo de aprendizado é muito importante. Portanto, nenhum dos lados se torna autônomo (descarta-se a perspectiva não-diretiva). Ao professor cabe incentivar o desenvolvimento de um conhecimento novo sobre uma estrutura de conhecimentos já existente. O objetivo é a síntese entre o conhecimento desorganizado do aluno e o conhecimento sistematizado proporcionado por intermédio do professor.

Valores específicos: sem adesão aos métodos não-diretivos;

Fonte: elaboração própria com base em Libâneo (1989).

Ao seguir essa linha, será possível identificar com que tipo de valores e a qual tendência os agentes estarão mais atrelados. Quanto à entrevista, partirei de uma pergunta mais ampla sobre a concepção do papel da escola e depois, com o fluir da conversa, irei inserir questionamentos pontuais sobre temas e conceitos-chave para o entendimento sobre a concepção da pessoa. É importante frisar que as perguntas abaixo relacionadas servem apenas como norte para uma conversa flexível. Não me atentarei em seguir rigorosamente um roteiro, muito menos em aplicar todos os questionamentos previamente elaborados. Considero mais importante fazer com que a entrevista seja compreendida pelo entrevistado mais como uma conversa do que como uma sabatina, visto que irei lidar com agentes políticos altamente sensíveis à percepção externa e, principalmente, ao controle de postos mais altos da hierarquia. Algumas perguntas, podem, por exemplo, gerar constrangimentos políticos que, ainda que em anonimato, poderiam ocasionar o falseamento da opinião. Talvez apenas a primeira e a última perguntas terão um caráter mais obrigatório na entrevista. Vejamos por tópicos:

PERGUNTA 1: Para o(a) senhor(a), qual é a função da escola?

Essa, sem dúvida, é a principal pergunta a ser feita aos entrevistados. Seu objetivo é captar as dimensões valorativas que dizem respeito ao processo de ensinar. Nota-se que, segundo a classificação de Libâneo (1989), a escola se subdivide mais genericamente em dois tipos de acordo com a função da pedagogia adotada: a liberal, que tem como objetivo reforçar o sistema capitalista, assumindo o papel de qualificação da mão de obra e de manutenção do *status quo*, da sociedade de classes; e a progressista, que tem como objetivo capacitar os alunos para refletirem sobre as desigualdades e injustiças inerentes ao sistema socioeconômico vigente, objetivando a emancipação do indivíduo e a superação dos elementos geradores da desigualdade.

Para além disso, essa pergunta possibilitará, de certa forma, captar a maior parte das dimensões valorativas elucidadas pela literatura acadêmica, a depender do direcionamento dado

pelo entrevistado com a finalidade do processo educacional. Por conta disso é que a considero como uma pergunta-chave.

As demais perguntas serão utilizadas de forma a garantir que os entrevistados reflitam sobre algumas dimensões específicas, que oferecerão possibilidades de desdobramentos teóricos.

PERGUNTA 2: E como o professor deverá trabalhar para promover esse tipo de escola?

No primeiro capítulo foi possível compreender que as tendências pedagógicas são também divididas de acordo com metodologias de ensino, e que essas metodologias refletem, em alguma medida, os valores referentes à educação e à sociedade. As diferentes metodologias refletem, de alguma forma, a percepção acerca das relações de hierarquia, da relação entre individualismo e coletivismo, da defesa ou do rechaço ao discurso meritocrático, da defesa ou rechaço ao punitivismo, à liberdade, à emancipação do indivíduo, entre outros. Falar sobre as metodologias de ensino ideais é, sem dúvida, falar também sobre as relações sociais ideais.

PERGUNTA 3: Como seria um aluno ideal?

Essa pergunta tem como objetivo reforçar a captação das mesmas dimensões valorativas relacionadas à pergunta anterior, mas agora incentivando o entrevistado a se posicionar sobre o outro lado do processo educacional: o lado de quem aprende. Espero que aqui esteja mais saliente a percepção do entrevistado acerca do posicionamento diante do discurso de meritocracia, ou mesmo o posicionamento acerca do que se espera do aluno: alguém capaz para se inserir no sistema produtivo vigente ou alguém capaz para refletir sobre a estrutura social?

PERGUNTA 4: Como os pais devem contribuir com a educação de seus filhos?

Nota-se que em todo o trabalho não dediquei maior atenção ao papel dos pais no processo educacional, mas ressalto que essa atitude reflete questões mais pragmáticas da pesquisa de mestrado. Considero que a família, bem como outras instituições sociais (igrejas, sindicatos, partidos políticos, agremiações diversas), são muito importantes para a análise. Inseri essa pergunta ao questionário com o objetivo de dar sustentação inicial a uma outra pesquisa que pretendo conduzir como decorrência desta. Obviamente, também espero que essa pergunta forneça elementos analíticos interessantes para esse trabalho, mas não será ela o centro de minhas atenções por ora.

PERGUNTA 5: Você considera as escolas do Município de boa qualidade? Por quê?

Mensurar a qualidade da Educação é outra dimensão importante para a análise, visto que aqui também estarão refletidos todos os aspectos valorativos acerca do papel da escola em nossa sociedade. Para além disso, espera-se, pelo menos da parte dos dirigentes políticos e escolares, a menção aos critérios utilizados para mensurar a qualidade da Educação. Como já foi apresentado, a tendência liberal tende a mensurar a qualidade da Educação com índices e com testes mais objetivos, enquanto a tendência progressista lança mão de aspectos mais subjetivos e sociológicos como critérios de análise.

PERGUNTA 6: Quais são os principais desafios das escolas do Município?

Essa pergunta tem como objetivo captar os problemas encontrados entre o que é objetivado e o que é praticado no Sistema de Ensino de Congonhas. Há uma grande diferença entre traçar estratégias educacionais e executá-las. Quando se fala de “doutrinação” nas escolas, só se pode dizer sobre aquilo que é praticado de fato nas salas de aula. Os valores dos agentes inseridos no processo educacional se tornam valores de um sistema de ensino apenas quando as práticas possibilitam o processo de transmissão. É bem sabido que identificar os desafios talvez seja um tanto complexo, mas é preciso dar oportunidade de o entrevistado nos ajudar em diagnósticos futuros. Em um plano mais genérico as informações aqui coletadas podem ser obtidas em uma análise sobre o relatório do Plano Municipal de Educação, um documento elaborado pela Secretaria de Educação e discutido em uma audiência pública com agentes políticos, com o Conselho Municipal de Educação e com toda a classe dos profissionais do Ensino de Congonhas neste ano. O Plano Municipal de Educação reflete as diretrizes do poder público municipal sobre a Educação e nos oferece muitos subsídios para avaliar também os aspectos valorativos.

PERGUNTA 7: Você acredita ser normal um professor emitir suas opiniões políticas dentro das salas de aula?

PERGUNTA 8: Você acredita que os professores devem ser processados quando emitirem uma opinião política dentro da sala de aula?

PERGUNTA 9: Você defende o direito de os alunos fazerem denúncias a algum órgão quando os professores se utilizarem das suas aulas para apresentarem apenas um ponto de vista sobre determinados assuntos políticos?

PERGUNTA 10: Você defende o direito de os pais proibirem o ensinamento de determinados assuntos com conotações políticas para seus filhos?

Essas últimas perguntas dizem respeito ao cerne da discussão sobre a “Escola sem Partido” e, por isso, podem ser consideradas primordiais para esta pesquisa. A partir delas, será possível averiguar o grau de adesão aos princípios fundamentais do EsP no Sistema Municipal de Educação em Congonhas.

CAPÍTULO IV - O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM CONGONHAS

4.1. Uma breve contextualização

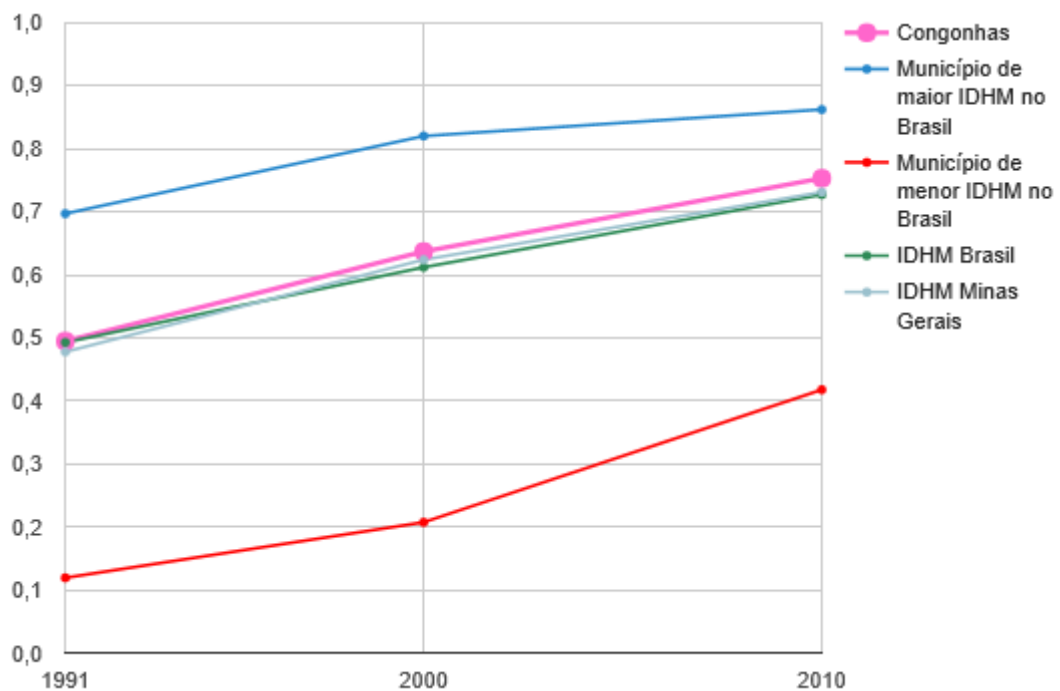
Congonhas é uma cidade do interior de Minas Gerais localizada a cerca de 90 km da capital. Sua população estimada beira os 54 mil habitantes, segundo o IBGE (2017).

Localizada no centro do quadrilátero ferrífero mineiro, Congonhas é reconhecida uma cidade de operários da extração mineral. Sua economia gira em torno da extração de minério de ferro e da siderurgia, e, historicamente, também acumulou riquezas provindas do ouro.

Por conta disso, Congonhas é reconhecida em toda região como uma cidade muito rica. De acordo com os dados do IBGE (2017), Congonhas está entre as 100 cidades mais ricas do Brasil e é a 15ª em tamanho do PIB em Minas Gerais. O rendimento médio de sua população é de 3,2 salários mínimos, o que a coloca na 14ª posição no *ranking* estadual.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Município, em 2010, era de 0,753. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2017), a dimensão que mais contribui para o IDH registrado é a longevidade (0,877), seguida da renda (0,732) e da Educação (0,665).

Gráfico 1 – Evolução do IDHM de Congonhas/MG



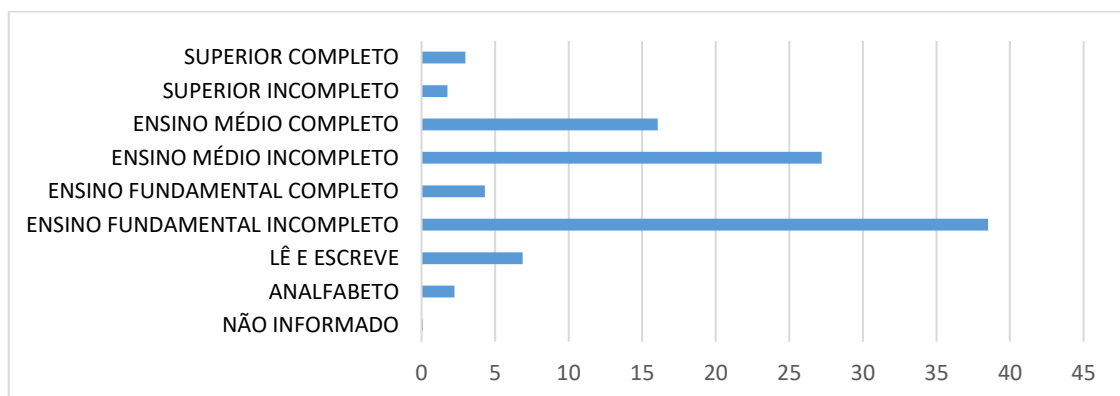
Fonte: PNUD, IPEA e FJP, retirado de Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2017)

Congonhas é uma cidade caracteristicamente urbana. Apenas 2,64% da população poderia ser considerada residente de área rural no último censo (IBGE, 2010). Tudo indica que esse índice foi reduzido ainda mais nos últimos anos. De acordo com o que é apontado do Plano Municipal de Educação (CONGONHAS, 2017), a cidade não possui atualmente uma população do campo.

Mais de 80% da população é católica e aproximadamente 15% é evangélica. Historicamente, a Igreja Católica exerceu grande influência sobre a cidade, tanto do ponto de vista moral e ético, quanto do ponto de vista político. Dessa forma, como em toda a história da sociedade brasileira, é impossível não analisar o comportamento e os valores da população congonghense se não colocarmos a religião como um grande influenciador.

Ainda segundo o IBGE, Congonhas é 80ª em qualidade do ensino medida pelo IDEB/2015 (seu índice alcançado é o de 6,5 pontos no início do ensino fundamental e de 5,1 nos anos finais do ensino fundamental). A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade é de mais de 94,49% da população.

Gráfico 2 – Escolaridade dos eleitores congonghenses (2017)



Fonte: TRE¹²

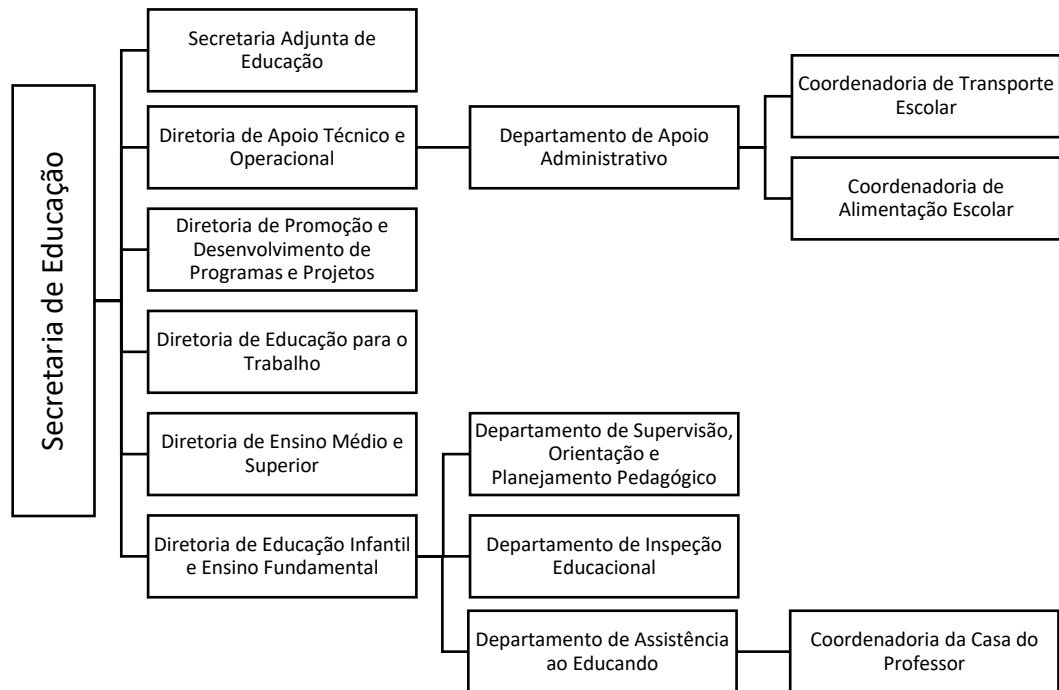
4.2. O Sistema Municipal de Educação em Congonhas

O Sistema Municipal de Educação em Congonhas, objeto de nossa análise, é composto por 32 escolas e conta com 573 professores efetivos e 154 contratados por meio de concurso para cerca de 7265 alunos matriculados, de acordo com os dados de dezembro de disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

¹² Escolhi os dados sobre a escolaridade dos eleitores, pois estão mais atualizados. Os outros dados são referentes apenas ao censo de 2010 e nos indicariam informações menos precisas sobre a realidade atual do Município.

De acordo com o previsto pela Lei Municipal 2.567 de 2005, o órgão executor das políticas educacionais é a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), subordinada diretamente do Prefeito José de Freitas Cordeiro (PSDB). A seguir, apresento a estrutura organizacional da SEMED de acordo com a Lei Municipal 3.693 de 2017:

Figura 3 – Organograma da SEMED



A Lei Municipal 2.567 de 2005 no seu Artigo 43 ainda prevê que a SEMED “tem por finalidade coordenar a formulação e a execução da política educacional do Município, visando à garantia do direito à educação básica e ao cumprimento dos preceitos e princípios constitucionais”. A ela ainda compete:

- I - oferecer educação básica em todos os seus níveis e nas modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos;
- II - coordenar as atividades de organização escolar nos aspectos legal, administrativo, financeiro e da estrutura física e material;
- III - desenvolver e coordenar as atividades de implementação da política pedagógica no Município;
- IV- desenvolver e coordenar o acompanhamento e supervisão das atividades do Sistema Municipal de Ensino;
- V - desenvolver e coordenar a implementação de políticas de formação continuada, destinadas ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação;
- VI - implementar políticas de garantia de acesso e permanência na educação básica;
- VII – implementar políticas de avaliação institucional e educacional;
- VIII - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- XIX - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

- X - cumprir e fazer cumprir as normas vigentes na administração municipal;
- XI - propor convênios, contratos, acordos, ajustes e outras medidas que se recomendem para a consecução dos objetivos da Secretaria;
- XII - desempenhar as atividades relacionadas com a merenda escolar;
- XIII - administrar os prédios escolares do Município;
- XIV - promover a integração da escola com a família e a comunidade;
- XV - assegurar nos termos da lei e promover o acesso da população em idade escolar à rede de ensino do Município;
- XVI - elaborar e executar projetos de ampliação, manutenção e aparelhamento da rede escolar da municipalidade;
- XVII - exercer a supervisão institucional das unidades integrantes de sua estrutura;
- XVIII - prestar ao educando assistência alimentar, odontológica, médica e de esportes;
- XIX - exercer outras atividades destinadas à consecução de seus objetivos.

Portanto, como prevê o inciso III, é obrigação da SEMED “desenvolver e coordenar as atividades de implementação da política pedagógica no Município”. Isso a coloca como uma instituição central em nossa análise.

Vinculado à SEMED, existe outro órgão responsável pelas políticas educacionais do Município: o Conselho Municipal de Educação (COMEC), criado pela Lei Municipal 2.802, de 2008. Contudo, apesar de o COMEC possuir caráter deliberativo, normativo e consultivo sobre diversos aspectos relacionados à política educacional no Município e de a Lei prever em seu Artigo 10º, inciso VII, que também compete ao COMEC “acompanhar, avaliar e aprovar a proposta pedagógica, regimento interno, calendário escolar e currículo das unidades de ensino da rede municipal e de creches”, não o incluo em minha análise por considerá-lo afastado das práticas pedagógicas e das definições mais estritas em relação aos conteúdos ministrados aos alunos, o que é objeto de investigação nesse trabalho. Essas definições ficam mais restritas à SEMED, à direção escolar, às pedagogas e aos professores, todos incluídos em minhas análises.

Todos os cargos de caráter decisório/administrativo relacionados à Secretaria de Educação são comissionados com recrutamento amplo, ou seja, são escolhidos diretamente pelo prefeito sem requisitos formais relacionados à carreira do funcionário público. Isso se aplica à escolha da Secretária Municipal de Educação, do Secretário Adjunto, de Diretores e Coordenadores da SEMED, diretores e vice-diretores escolares e coordenadores escolares. Como bem disse um dos diretores escolares entrevistados,

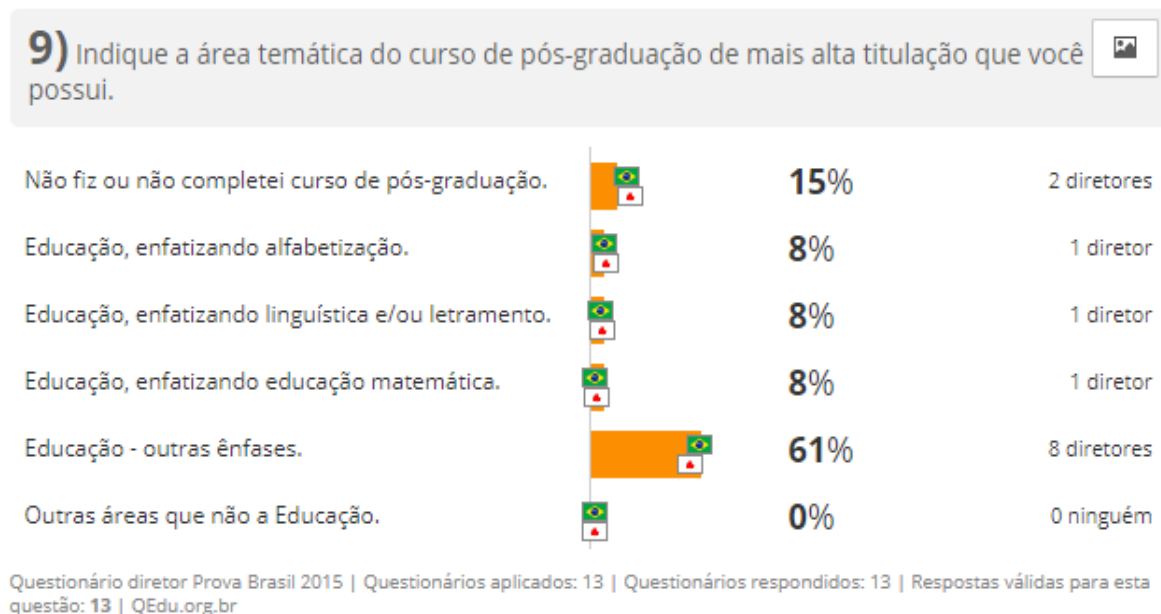
eu sou cargo comissionado. Então hoje se eu te falar, eu sou Zelinho [o atual prefeito]. Se eu faço qualquer ação aqui, eu faço em prol de quê? De estar ajudando o governo. [...] Eu tenho a consciência do que eu faço aqui é para o governo, porque eu sou um cargo de confiança dele. Mas eu não posso hora nenhuma falar assim: “gente, vamos fazer isso aqui por causa do prefeito”.

No entanto, os(as) pedagogos(as) e professores(as) são funcionários efetivos concursados ou contratados por meio de concurso público. Portanto, os vínculos destes profissionais com o Sistema Educacional do Município são mais independentes das escolhas políticas do prefeito, ainda que a ele se subordinem indiretamente. É importante frisar também que, de acordo com o que foi captado na entrevista com a Secretária Municipal de Educação, a nomeação dos agentes comissionados da SEMED e dos diretores escolares não passa pelo crivo, pela consulta ou aprovação da Secretária Municipal de Educação e atendem, prioritariamente, aos interesses políticos do prefeito.

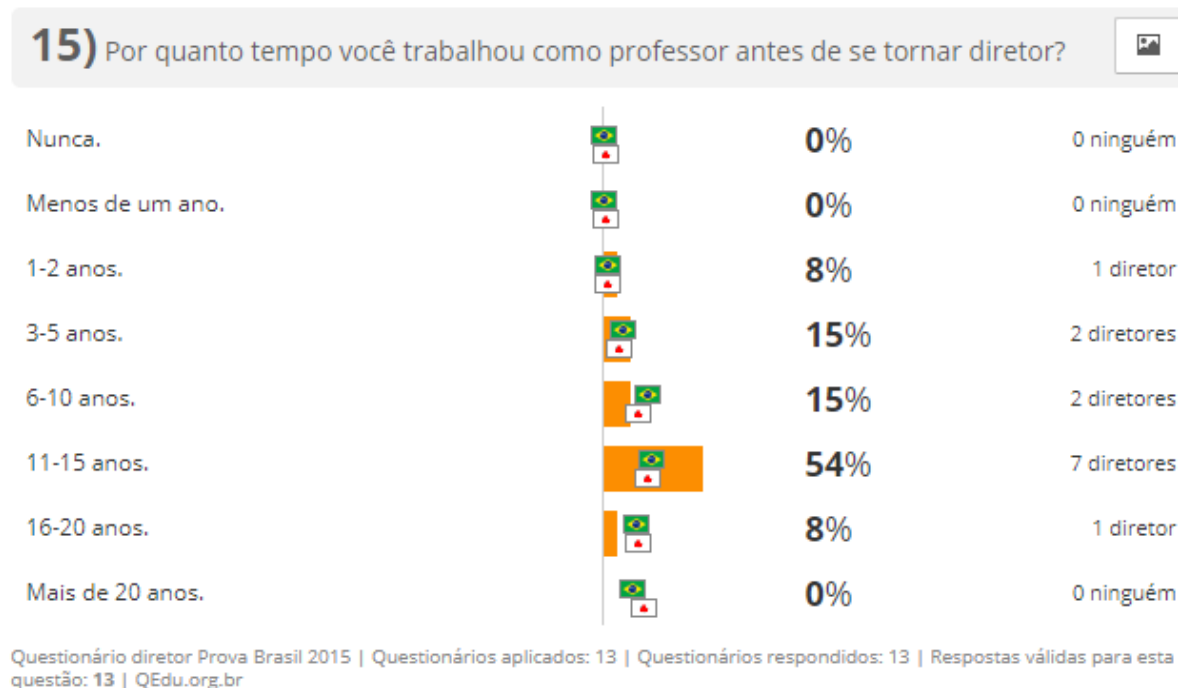
Ainda assim, como mostra uma pesquisa realizada pelo Inep (INEP, 2005) com 13 diretores escolares do município, a escolha dos ocupantes desses cargos comissionados parece ocorrer utilizando-se critérios baseados na formação profissional/técnica na Educação. Dos diretores escolares que responderam ao questionário, 92% possuem formação na área e todos trabalharam como professores antes de serem indicados. Além disso, 85% possuem um curso de especialização com ênfase em alguma linha de Educação. Veja a seguir a formação dos diretores que responderam ao questionário:

Figura 4 – Formação acadêmica dos (as) diretores (as) escolares – Área de Formação



Figura 5 – Formação acadêmica dos (as) diretores (as) escolares – Pós-Graduação**Figura 6 – Área temática do curso de Pós-Graduação dos (as) diretores (as) escolares**

O cargo de diretor escolar em Congonhas tem, portanto, duas características essenciais: em primeiro lugar, ele exerce uma função política e, por isso, atende aos interesses políticos e às propostas do prefeito, correspondendo, assim, a um dos últimos pontos da cadeia hierárquica da educação sobre o qual o Chefe do Executivo Municipal possui determinação direta; em segundo lugar, o cargo de diretor escolar possui uma natureza técnica que depende de sua capacidade de lidar com as questões administrativas e pedagógicas concernentes ao cotidiano da escola. Dessa forma, esse cargo não é exclusivamente técnico (como pressupõe a forma de recrutamento por concurso ou carreira), nem meramente político.

Figura 7 – Experiência profissional dos (as) diretores (as) escolares como professor (as)

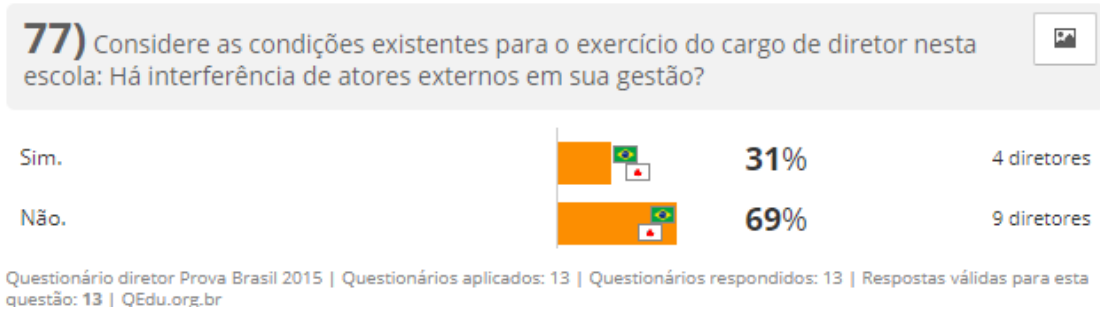
Até mesmo a escolha da Secretária de Educação possui, pelo menos no presente momento, essa característica de ser política (obviamente) com um perfil técnico. Como relatou na entrevista, a Secretária Municipal de Educação possui mais de 40 anos dedicados à Educação e ocupou diversos cargos em diferentes governos municipais, inclusive em governos chefiados por grupos políticos antagônicos. De fato, ela possui uma carreira dentro da Educação e da Secretaria de Educação, especificamente.

Tudo começou em 1978, eu como educadora que fui na escola “L”, com 21 anos e depois fui atuar na Superintendência Regional de Ensino, em Conselheiro Lafaiete, atendendo 18 cidades e era supervisora de capacitação de recursos humanos. Já em 2004 o então prefeito à época, “G”, me chamou para ser diretora da escola “M”. Em 2005, com a entrada do prefeito “A.”, ele me chamou atuar à disposição, pertencendo ainda e recebendo pelo estado, mas trabalhando aqui na Secretaria Municipal de Educação. Então, eu atuei de 2005 até 2012, quando aposentei no início... no mês de abril mais ou menos, como inspetora municipal. E nesse período, paralelamente, a gente tinha um trabalho voluntário, que é a presidência do Conselho Municipal de Educação; que até 2008, antes de março de 2008, ele não era autônomo e, com um trabalho muito intenso nosso, conseguimos torná-lo deliberativo, consultivo e normativo. Foi um trabalho exaustivo, porém muito gratificante. Depois, então, 8 anos no governo “A.”, e depois o “Z.” [prefeito], assim que ganhou a eleição, pediu que eu viesse trabalhar como Secretária de Educação. E aí estou até hoje. Mas são 40 anos de atividades na educação, que eu prezo, que eu gosto, modificações importantes, alterações significativas, algumas outras nem tanto.

Na mesma pesquisa realizada pelo INEP foi perguntado a 13 diretores de escolas municipais se há interferência de atores externos em suas gestões. De acordo com as respostas,

4 diretores afirmaram que há interferência, enquanto 9 afirmaram que não há interferências. Infelizmente, a pesquisa não capta de onde vêm essas interferências, mas as entrevistas realizadas por mim com os diretores escolares, com a Secretária de Educação, com pedagogos e professores podem nos oferecer dicas importantes sobre essas relações.

Figura 8 – Interferência de atores externos na gestão escolar



Do ponto de vista da gestão pedagógica, a pesquisa do INEP oferece uma informação importante: a maioria dos diretores escolares e professores participou efetivamente da elaboração da proposta pedagógica da escola, ainda que seguindo ou se espelhando em modelos já prontos. Isso nos revela que a gestão da prática pedagógica está situada também dentro de cada escola. A seguir, apresento as figuras com os dados coletados pela pesquisa. A Figura 10, apresenta a resposta dos diretores e as figuras 9 e 11 dos professores.

Segundo as informações dadas pela Secretária Municipal de Educação através da entrevista realizada comigo, a gestão pedagógica, de fato, é posta em prática através de uma rede decisória que se estende desde o plano nacional, através da definição da BNCC, até a unidade escolar, passando pelas Secretarias de Educação. De acordo com as palavras da Secretária Municipal de Educação, “é um trabalho que é uma corrente. Porque é tudo gerido pela Secretaria Municipal de Educação. Então, [o currículo é elaborado pela] Secretaria Municipal de Educação, em consonância com os pedagogos, mais o trabalho das coordenadoras”. Além disso, a Secretária revelou que “sempre tem um encontro mensal para que veja o que está sendo feito, o que pode ser mudado ou não. E lá na escola a pedagoga tem a sua autonomia. A gente traça um trabalho, uma linha de ação, mas não é camisa de força”. Mas tudo é condicionado pelo currículo nacional, ficando aberto aos gestores, professores e pedagogos a definição dos conteúdos pedagógicos referentes à “parte diversificada”. Ainda segundo a Secretária Municipal,

Primeiro a gente tem o referencial curricular tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, e as coordenadoras, juntamente com as pedagogas de cada escola traçam, no ano anterior, quais são, dentro das disciplinas, os conteúdos a serem trabalhados. E também há uma

absorção de novas ideias, de transformação de conteúdo. Mas ele não pode fugir muito do currículo nacional.

Figura 9 – Participação na elaboração do Projeto Pedagógico – Resposta dos (as) professores (as)

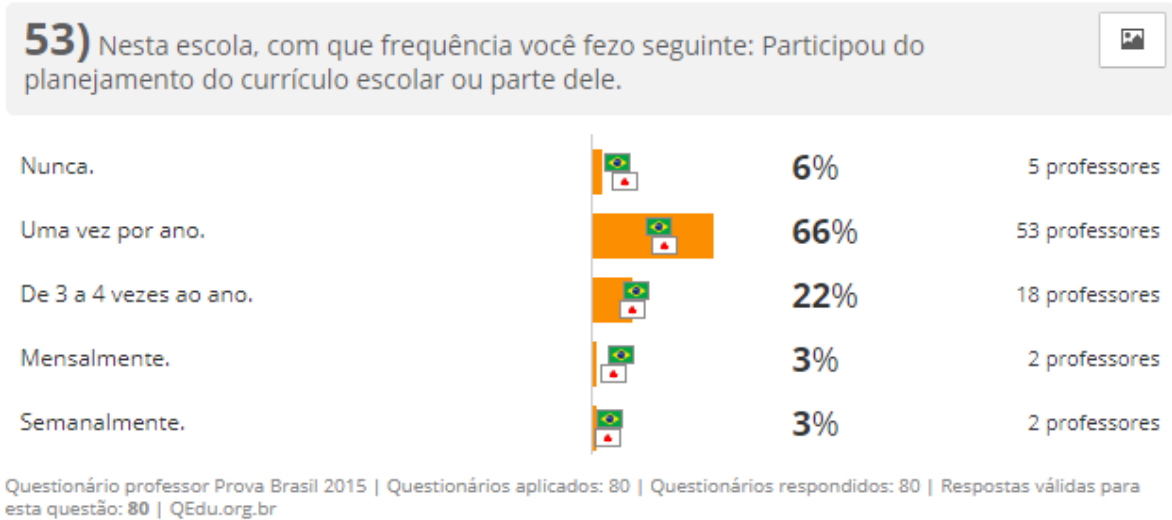


Figura 10 – Processo de elaboração do Projeto Pedagógico – Resposta dos(as) diretores (as) escolares

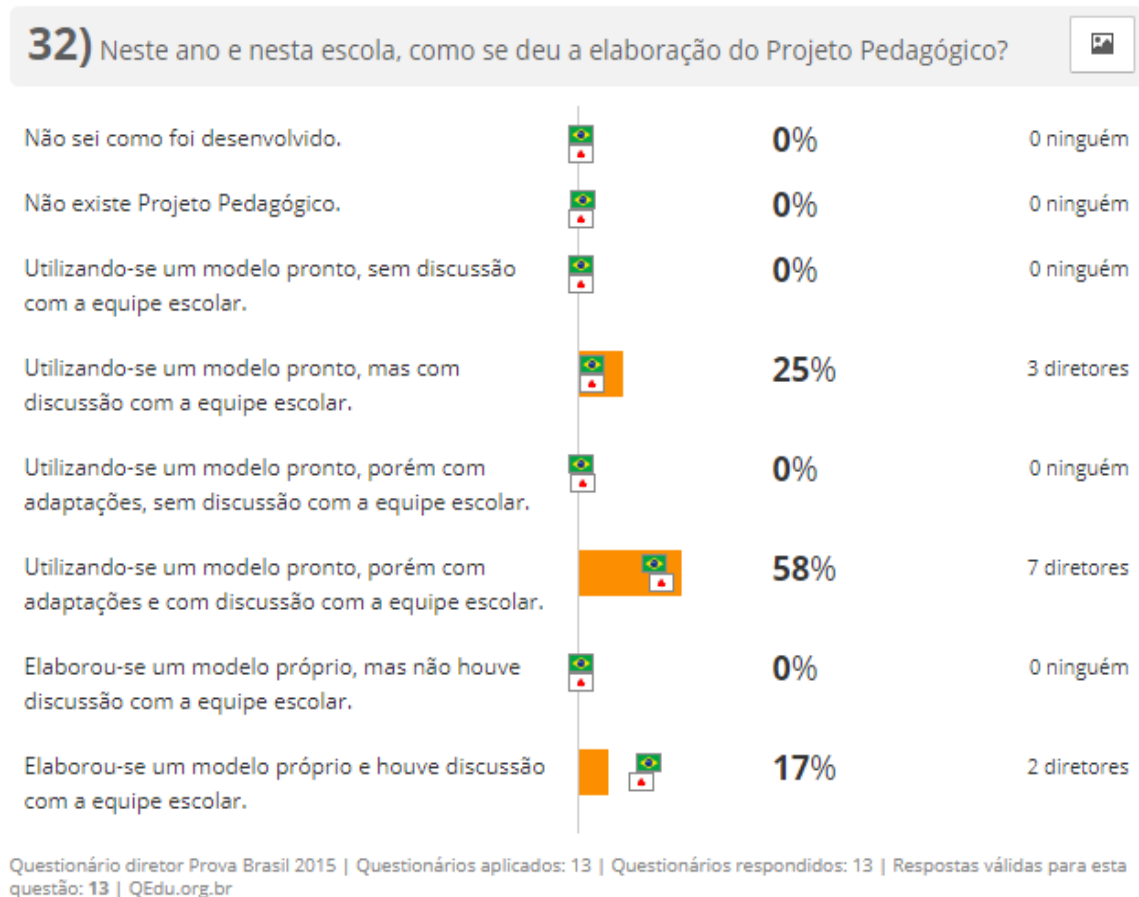
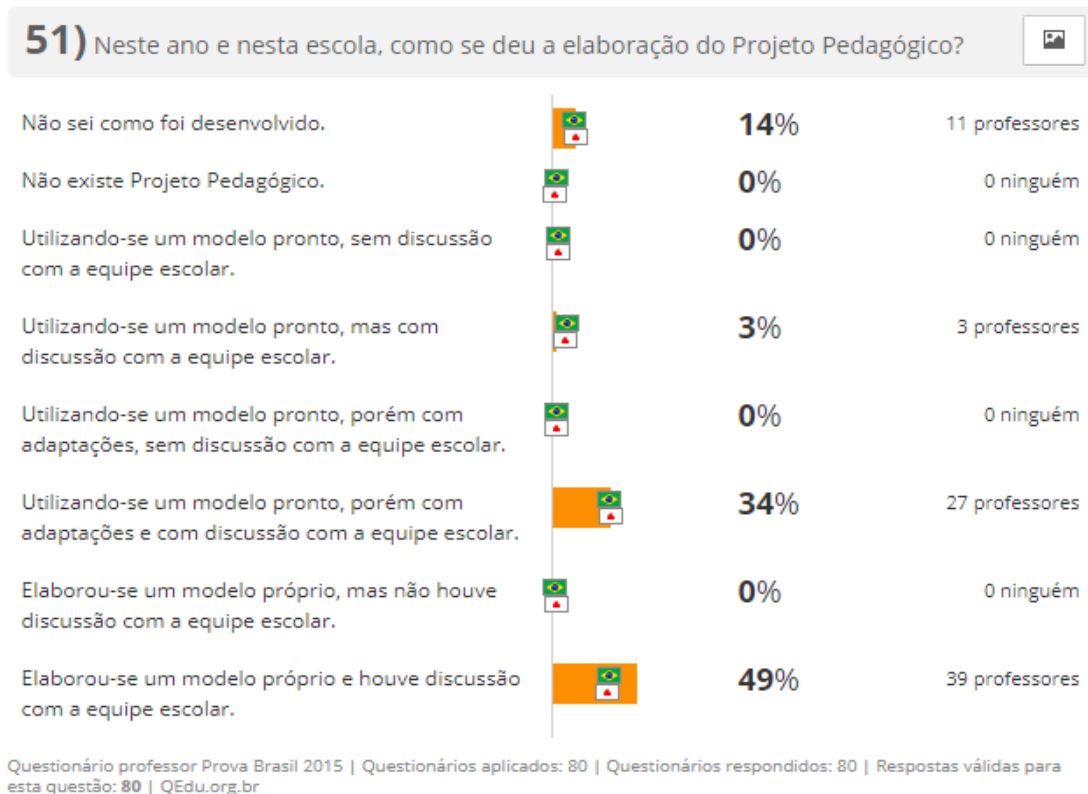


Figura 11 – Processo de elaboração do Projeto Pedagógico – Resposta dos(as) Professores (as)



4.3. O Plano Municipal de Educação

Em novembro de 2017 foi aprovado na Câmara Municipal de Congonhas o Plano Municipal de Educação (CONGONHAS, 2017), um documento que se espelha nas metas do Plano Nacional de Educação para acompanhar e aferir o desenvolvimento educacional do município. Desse documento é possível extrair não apenas os dados mais detalhados sobre a Educação na cidade, mas também os parâmetros utilizados na elaboração de políticas públicas educacionais no município. Apesar de se espelhar em metas elaboradas pelas instâncias superiores do sistema educacional, o documento nos ajuda a compreender, ainda que superficialmente, os princípios utilizados na condução da Educação no Município. Mesmo que o PME não seja o centro de nossa análise, creio ser interessante uma breve apresentação do relatório elaborado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e discutido com atores políticos e com a sociedade civil em audiências públicas (das quais tive a oportunidade de participar enquanto representante do parlamentar para o qual atualmente trabalho).

O Plano Municipal de Educação de Congonhas (CONGONHAS, 2017) é um documento que contém 10 diretrizes, 20 metas e um conjunto de 246 estratégias que norteiam a condução

das políticas educacionais do município. O documento, como já exposto, reflete as diretrizes contidas no Plano Nacional de Educação.

As diretrizes refletem um diagnóstico consensual sobre os desafios para o desenvolvimento educacional brasileiro e se desdobram nas 20 metas. Podemos organizar as diretrizes em 5 grupos.

O primeiro grupo é caracterizado pelas “diretrizes para a superação das desigualdades educacionais”. Fazem parte dele as seguintes diretrizes: I) Erradicação do analfabetismo; II) Universalização do atendimento escolar; III) Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Disso se desdobram 9 metas: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12 e 14.

O segundo grupo é conformado pelas “diretrizes para a promoção da qualidade educacional” e comporta 2 diretrizes: IV) Melhoria da qualidade da educação e V) Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. Atendem a elas 4 metas: 6, 7, 10 e 13.

A dimensão “diretriz para a valorização dos (as) profissionais da educação” é composta apenas por uma diretriz, qual seja: IX) Valorização dos (as) profissionais da educação. A ela se relacionam 4 metas: 15, 16, 17 e 18.

O quarto grupo é caracterizado pelas “diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos”, composto pelas diretrizes VI) Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, VII) Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País e X) Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. As metas 8 e 19 compõem esse último grupo.

Por fim, outra dimensão composta apenas por uma diretriz é apresentada: “Diretrizes para o financiamento da educação”, que se relaciona à diretriz VIII) Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. Nesse caso, apenas uma meta é apresentada: a meta 20.

Apresento, agora, as metas propostas pelo PNE (Plano Nacional de Educação) e reproduzidas pelo PME (Plano Municipal de Educação), de Congonhas:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb :

Tabela 4 – O Ideb de Congonhas

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE.)

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: Garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a efetivação da gestão democrática na educação básica e

superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação, e forma de acesso às funções de direção que conjuguem mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades.

Meta 20: Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio.

O relatório apresentado pela Secretaria Municipal de Educação de Congonhas é um documento que deve ser analisado com cuidado. É preciso ressaltar, em primeiro lugar, que ele atende às normas emanadas pelas instâncias superiores de gestão da Educação e, portanto, não podemos analisar a concepção sobre a Educação no Município de acordo com os princípios inseridos nas diretrizes e metas. No entanto, a análise feita pela Secretaria, bem como o atendimento ou não a determinadas estratégias e metas, nos revelam os interesses mais marcantes dos gestores municipais. É isso que tentarei expor aqui muito brevemente.

A meta 6 referente à quarta diretriz, por exemplo, é bastante elucidativa: o modelo de Ensino de Congonhas reproduz os parâmetros de um modelo educacional com características marcantes de tradicionalismo. Em primeiro lugar, é importante frisar que, para a Secretaria Municipal de Educação, a extensão da carga horária dos estudantes vai ao encontro da ideia de que é necessário reforçar os ensinamentos das matérias tradicionais, especialmente de língua portuguesa e matemática, mesmo não havendo nenhuma orientação nesse sentido no PNE (Plano Nacional de Educação). Segundo o texto da análise do PME (Plano Municipal de Educação), “a permanência dos alunos nas escolas com carga horária escolar ampliada contribui para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico”. Portanto, nota-se um apego aos métodos de ensino intensivo de disciplinas tradicionais. A ampliação da carga horária dessas disciplinas vai ao encontro daquela noção tradicional de que a repetição sistemática dos conteúdos atende à necessidade de decorar o conteúdo e de se aprender a técnica. Além disso, a “melhoria do desempenho”, que pode ser compreendida como o auferimento de melhores notas nas avaliações nacionais, é reafirmada como um dos principais objetivos educacionais.

Contudo, é importante também frisar a presença dos esforços em implementar nas escolas conteúdos voltados para a arte, a cultura, o esporte e o lazer, assim como orienta o PNE. Esses conteúdos representam aquela parte diversificada sob responsabilidade das instâncias

locais que não está inserida nos conteúdos básicos cujo cumprimento é exigido pela Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, são constantes no documento as referências a parâmetros tecnicistas de avaliação de “rendimento” e “desempenho escolar”. A própria utilização do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) e do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) como parâmetros objetivos para avaliação da qualidade educacional é uma prova da presença marcante dessa tendência tecnicista no modelo educacional brasileiro como um todo, e não seria menos presente no modelo educacional congonhense, principalmente por este responder a parâmetros externos de avaliação. Vale ressaltar que a característica mais saliente do índice é a sua avaliação da qualidade de acordo com exames padronizados e objetivos, o que não revela os problemas ocasionados pela diversidade da realidade social brasileira.

A meta 7 também reproduz preocupações com a avaliação objetiva do sistema educacional. No entanto, uma importante característica deve ser destacada: a estratégia 7.4 introduz mecanismos de aprimoramento da gestão democrática da escola como forma de fomentar seu processo de autoavaliação. A estratégia que mais se ressalta é o fortalecimento dos Grêmios Estudantis, do Colegiado Escolar e do Conselho Escolar. Nesse ponto, é preciso destacar os esforços, ainda que muito rudimentares, de se diversificarem os métodos de avaliação da qualidade educacional, inserindo, para além das técnicas objetivas e tecnicistas, a avaliação subjetiva de órgãos de representação política e dos conselhos.

As dimensões a serem fortalecidas em todas as escolas do Município são definidas com a participação da Comunidade Escolar pela atuação de associações tais como Grêmios Estudantis, Colegiado Escolar, Conselho Escolar e outras que têm sua participação ampliada gradativamente e fomentam o processo contínuo de autoavaliação, procedimento que ocorre, efetivamente durante toda ação educacional, tendo como referência reflexão-ação e adoção de outras metodologias a serem aplicadas em primeiro lugar nas escolas e posteriormente estendendo-se às família e a toda a comunidade escolar (CONGONHAS, 2017).

A estratégia 7.25 diz respeito a um ponto importante do debate sobre o EsP. Segundo o documento (CONGONHAS, 2017), as escolas do Município têm atendido às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que obrigam a inserção do ensino da história das culturas afro-brasileiras e indígenas no programa escolar. O GRIER (Grupo de Referência em Igualdade Étnico-Racial) é o principal projeto conduzido pela Secretaria Municipal de Educação para atender esses objetivos.

Contudo, uma estratégia que me chamou bastante a atenção foi a 7.28. De acordo com o texto, a estratégia consiste em

Sensibilizar e mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

Nesse ponto, creio ser válido um pequeno relato de experiência, pois tive a oportunidade de acompanhar, enquanto Chefe de Gabinete Parlamentar, a audiência pública realizada para discutir o PME em Congonhas. Estavam presentes no evento, em absoluta maioria, professores da rede pública e privada de ensino, bem como representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Quando foi lida a estratégia 7.28, na primeira versão do documento, a Secretaria Municipal de Educação apresentou a seguinte análise técnica (reproduzo da forma como foi apresentada), alegando ter cumprido a estratégia:

São desenvolvidas ações para que os pais ou responsáveis pelos alunos, além dos previstos constitucionalmente, em relação à Escola e à vida escolar de seus filhos, tenham assegurado o direito de conhecer a Proposta Político Pedagógica e Normas Regimentais da Escola. Obter informação sobre a vida escolar de seus filhos, bem como de apresentar sugestões quanto ao processo educativo. Cientificar-se da assiduidade e do desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem. Participar das atividades de articulação Escola/Família/Comunidade. Recorrer, quando necessário, aos resultados da avaliação no processo ensino – aprendizagem. Os pais ou responsáveis são conscientizados do dever de matricular o aluno na unidade educacional, de acordo com a legislação vigente, no período pré-estabelecido. Garantir as condições necessárias para a efetiva participação de seus filhos nas atividades escolares, inclusive em atividades de recuperação e do Atendimento Educacional Especializado propostas pela escola. Zelar pela assiduidade, pontualidade, uso diário do uniforme, organização e porte do material necessário às atividades diárias. Justificar as ausências de seus filhos quando menores de idade. Participar de reuniões para tratar de assuntos relativos à vida escolar dos filhos. Atualizar o endereço residencial e telefones de contato sempre que necessário na Secretaria da Escola. Garantir a presença de seu filho no Atendimento Educacional Especializado caso necessário (CONGONHAS, 2017).

Portanto, nota-se que a análise técnica se refere, exclusivamente, ao controle social sobre as políticas públicas educacionais. Nessa oportunidade, questionei sobre outro importante elemento presente na estratégia, qual seja: a articulação da educação formal com experiências da educação popular e cidadã. Argumentei, nessa ocasião, que esse método de ensino está fortemente identificado com a tendência pedagógica progressista libertadora de Paulo Freire.

O mais interessante disso tudo foi notar que muitos professores e membros do corpo técnico da Secretaria de Educação presentes na audiência não sabiam do que se tratava essa proposta. Tentei apresentá-los brevemente as principais características desse modelo, mas havia muito pouco conhecimento sobre essa abordagem entre os profissionais da educação – houve raras exceções, que, inclusive, dirigiram-se a mim no final da audiência pública entusiasmados

com a possibilidade de se discutir o método de Paulo Freire nas escolas municipais. Muitos ainda me procuraram no final da audiência pública para compreender melhor o que eu havia dito.

Nessa ocasião, ficou claro para mim que o modelo de educação popular e cidadã não era apresentado para as escolas como uma alternativa para composição das estratégias pedagógicas. Mais claro ainda era o desconhecimento de boa parte da equipe da Secretaria, inclusive daqueles que foram responsáveis pela elaboração da análise técnica, a respeito do método de Paulo Freire.

Diante disso, é necessário destacar que a redação final do documento – publicada após a audiência pública – apresentou uma nova versão para a análise técnica da equipe a respeito dessa estratégia. A Secretaria Municipal de Educação concluiu que deveria modificar o relatório, colocando a estratégia como não cumprida. O texto aprovado foi o seguinte:

Estratégia não realizada. Embasados na estratégia 7.28 registramos a necessidade da construção de um paralelo entre a educação popular cidadã e a educação formal. Enquanto “a educação popular facilita o desenvolvimento da comunidade em que o educando está inserido, estimula o diálogo, possibilita melhor leitura da realidade social, política e econômica. A educação formal visa a formação do sujeito com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para formação do sujeito”. Portanto, faz-se necessário uma estreita relação entre as duas propostas para que a educação seja assumida como responsabilidade de todos o que facilitará a ampliação do controle social no cumprimento das políticas públicas e educacionais.

Ainda que a definição sobre a estratégia apresentada precise ser melhor formulada, a revisão da análise pode ser considerada um passo importante, pois retoma as discussões sobre a pluralidade pedagógica nas escolas do Município.

É preciso, para além disso, destacar a ausência de esforços mais concretos da Secretaria Municipal de Educação em implementar o ensino profissionalizante integrado ao ensino regular para jovens e adultos. Os trabalhadores ligados à classe mais pobre que estejam em defasagem educacional ainda encontram poucas possibilidades de se capacitarem e de ocuparem postos de trabalho mais qualificados. O EJA é uma excelente oportunidade para que os trabalhadores possam, por exemplo, conciliar o trabalho (exaustivo e em longas jornadas) com a educação. Nessa questão, a discussão não é se serão preparados ou não para a inserção ao modelo produtivo capitalista, mas se terão ao menos a oportunidade de exercerem sua cidadania através da alfabetização em um nível considerado satisfatório. A questão passa a ser de cidadania.

Estratégia 10.3: Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos, e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo

e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

Análise – Equipe Técnica: Estratégia não cumprida. Há necessidade de criar um Programa de Educação profissional para EJA, fomentando a integração da educação de jovens e adultos (CONGONHAS, 2017).

Portanto, por meio da análise de alguns pontos-chave do relatório apresentado pela Secretaria Municipal de Educação a respeito do PME, é possível sugerir o diagnóstico de que há a ausência de qualquer hegemonia do pensamento progressista – ou de esquerda – no Sistema Educacional congonhense. O episódio que demonstrou desconhecimento a respeito da educação popular e cidadã, bem como o descumprimento das estratégias voltadas para a emancipação político-social das camadas mais populares é mais um indício de que os defensores do EsP não teriam muitas preocupações na cidade. Parece haver, ainda, o predomínio das concepções liberais sobre a Educação; quando muito, em certas situações podemos notar pequenas concessões aos princípios do modelo progressista. As análises posteriores poderão nos ajudar a ter mais convicções a respeito disso.

4.4. Uma análise crítica dos discursos presentes no Sistema Municipal de Educação em Congonhas

Como explanado no capítulo metodológico, os discursos captados através das entrevistas semiestruturadas não devem ser tratados como meros textos desconectados da realidade da qual emergem. A posição de fala, os constrangimentos e as trajetórias dos indivíduos que se situam por trás desses textos falados e depois transcritos é tão importante para nossa análise quanto as palavras ditas. O objetivo da análise que me proponho por ora é revelar, portanto, os diálogos que permeiam esses textos, conectando-os aos debates existentes na sociedade, às relações sociais estudadas e, especialmente, à teoria trazida como base para essa pesquisa.

Antes de prosseguir, é importante lembrar um alerta dado pelo professor Libâneo (1989) sobre as tendências pedagógicas que servirão de base para algumas análises aqui sugeridas: a realidade da Educação é inerentemente complexa e, por isso, qualquer classificação é incompleta e insuficiente. É muito comum encontrar elementos de várias tendências associados às práticas pedagógicas cotidianas e aos valores dos profissionais da educação. É raro encontrar a manifestação dessas tendências na sua forma pura. Isso é o que torna esse trabalho desafiador e muito interessante ao mesmo tempo.

Em virtude disso, reforço a minha posição de que qualquer proposta analítica aqui exposta é uma apreensão deste pesquisador e jamais deve ser entendida como caso encerrado.

Defendo justamente a ideia de que essa complexidade das ações humanas é o que torna a Educação uma área muito carente de trabalhos exaustivos dos cientistas políticos – não me refiro aos estudos das políticas públicas relacionadas à Educação, mas à Educação como campo de luta política. O espaço deixado por aqueles que desejam compreender a complexidade das relações humanas nas instituições escolares passa a ser ocupado por debates superficiais sobre o trabalho educacional, fazendo-se possível o surgimento de movimentos dotados de um senso comum descolado da realidade. Mas, vamos ao que interessa por ora!

4.4.1. Para que serve a escola?

Esta seção traz uma reflexão sobre o ponto central deste trabalho: identificar, de acordo com os agentes inseridos no cotidiano da Educação congonhense, o modo como as escolas estão sendo projetadas, a forma como estão exercendo sua função social e como esses agentes estão respondendo aos desafios impostos a eles na tarefa de educar. Em especial, os discursos serão analisados na esfera dos valores embutidos nas práticas pedagógicas – por parte dos professores e pedagogos – e gestonárias – quando nos remetemos ao olhar sobre a Secretaria de Educação e os diretores escolares.

De um modo geral, as entrevistas realizadas (vide anexos) nos demonstram haver uma diversidade de percepções, de valores e de expectativas sobre o ambiente escolar. As diferentes construções sobre a Educação nas variadas posições do Sistema Educacional Municipal revelam uma característica importante desse “ecossistema”: as escolas são, de fato, um espaço de luta. Reafirmo isso por perceber que não há, ainda que maiores esforços sejam empregados, uma maneira eficiente de se uniformizar o trabalho educacional quanto aos métodos de ensino e quanto aos imperativos educacionais – referindo-me especialmente aos valores contidos nas práticas pedagógicas. É bem certo que há um enorme constrangimento das normas que regem a Educação no país, bem como dos exames e programas aos quais as escolas estão sujeitadas e sobre os quais baseiam grande parte de suas práticas, mas, no plano dos valores e do que se esperar de uma escola e, de forma subjetiva, dos ânimos que movem os atores envolvidos em qualquer ponto da cadeia do Ensino, a escola é o espaço do diverso.

Por exemplo, quando perguntada sobre o que se esperar das escolas do Município, portanto das escolas sobre sua administração, a Secretária Municipal de Educação nos revela que, apesar de ter que se atentar para as formas objetivas de avaliação e de aplicação do currículo impostas pelas normas superiores, a sua ambição é construir uma escola mais preocupada com a subjetividade e auto-realização dos indivíduos, além da adaptação do

trabalho das escolas às necessidades decorrentes de diferentes realidades sociais do município.

A respeito da definição dos conteúdos curriculares, assim explica a Secretária:

Então, não é uma camisa de força. Nem toda a escola vai seguir exatamente o que é preconizado numa determinada escola, porque nós temos diferentes regiões e estados físicos, digamos assim, em que a escola precisa permear mais um assunto do que o outro. Então muitas vezes acontece. Há uma flexibilidade, sim, dentro dessa escolha do tema, das abordagens e do conteúdo. Evidentemente, não pode fugir ao conteúdo nacional, porque eu tenho as avaliações externas.

A preocupação com o currículo se revela atrelada à realidade da sociedade que permeia a escola, reconhecendo que o conteúdo escolar deve estar condicionado às especificidades das interações interpessoais características daquele determinado ambiente, das condições socioeconômicas e das capacidades dos indivíduos inseridos naquele subsistema.

Para além disso, a Secretária nos revela, como dito, outra ambição: a adequação da atividade educacional aos aspectos subjetivos dos alunos, aos seus interesses e aspirações. Para a Secretária,

Pode parecer um clichê, mas ela tem que formar o aluno como um construtor da sua própria identidade. “Eu sou eu e o que eu quero ser. O que eu pretendo ser”. Tanto que a gente fala muito... todas as aberturas de início de ano eu costumo dizer aos professores: “Não gaste uma semana mostrando o que você quer. Não! Deixe seu aluno... ainda que você o conheça dos anos anteriores, de um dia para o outro ele pode ter mudado, ou não. Então, a primeira semana é o bate-papo. ‘O que eu fiz, o que eu sou’. Porque aí você tem a identidade para que ele veio”. Vai parecer meio poético, mas a vida precisa dessa coisinha. A vida precisa de que o aluno perceba que alguém disponibilizou tempo para olhar no olho dele. Ao invés de fazer uma redação “como foram as minhas férias” nos primeiros dias, não: “o que eu pretendo neste ano?”. “O que foi o ano passado e o que eu pretendo neste ano?”. Então, a escola, voltando na sua pergunta, ela tem esse poder, ela tem essa grandiosidade de ter um espaço de tornar um ser melhor.

Aqui, portanto, define-se o modelo educacional pretendido, ao menos no plano dos valores, pela Secretária de Educação. A sua preocupação revelada com a subjetividade e com as aspirações dos indivíduos é um traço que permeia as políticas públicas elaboradas pela Secretaria. Obviamente, essa característica se manifesta de forma paralela aos conteúdos e às práticas tradicionais enrustadas no Sistema de Ensino brasileiro que padronizam a Educação na forma de transmissão de conteúdos sistemáticos. Veja mais claramente o argumento da Secretária:

Eu vou ter que entrar dentro do meu currículo sistematizado e no assistemático. Porque dentro do meu currículo sistematizado eu tenho: português, matemática, geografia, história. Mas embutido nisso tudo aí eu tenho a formação cidadã. Eu tenho a formação social. Não é isso? Então por isso que eu não posso ter a formação só assistemática. Porque assistemática eu já tenho no cotidiano lá fora. Por isso é que acho que a escola torna as pessoas iguais.

E como se manifestam esses valores revelados pela Secretária na elaboração do plano de ações e nos projetos da Secretaria? Eles se manifestam principalmente na construção dos conteúdos relacionados à “parte diversificada” do currículo, ou seja, à parte que não pertence à Base Nacional Comum Curricular e que, por isso, está sujeita à discricionariedade da esfera municipal. Segundo a Secretária, esse conteúdo é transmitido pelos programas de incentivo à arte na escola, ao trabalho manual, à educação financeira, ao empreendedorismo, à educação patrimonial e à educação para prevenção às drogas, bem como ao PESC (Programa de Educação em Sexualidade e Cidadania), ao GREA (Grupo de Referência de Educação Ambiental) e ao GRIER (Grupo de Referência em Igualdade Étnico-Racial).

Quando perguntei à Secretária se a Secretaria adotava basicamente a BNCC na elaboração do currículo municipal ou se ela também tinha diretrizes próprias, ela me respondeu:

Não, a gente tem que adotar porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece o mínimo exigido dentro no núcleo específico. Agora, nós temos a parte diversificada que é expandida de acordo com as nossas potencialidades, necessidades, perfil, demanda de turma. Nós temos, sim, o que já preconiza na Lei de Diretrizes e Bases: o Espanhol, nós temos o Inglês... mas nós temos a expansão de temas transversais, que é a educação patrimonial, a educação fiscal, matemática financeira, nós temos agora o empreendedorismo, nós temos o estudo de preservação e manutenção de prédios, que é a educação patrimonial, a educação ambiental, o processo de contensão... não, eu diria de prevenção do uso de drogas. Então a gente tem vários parceiros nesse sentido. Porque a Secretaria Municipal de Educação ela tem uma questão que é muito interessante. Por exemplo, eu tenho três grupos: o Grupo de Referência Étnico-Racial, o Grupo do Projeto Educação Sexualidade e Cidadania e temos também o GREA, que é o Grupo de Referência de Educação Ambiental. Desse grupo, que trabalham mais nos anos finais, nós temos professores que são dispensados ou de 5 ou de 7 aulas, no máximo, para coordenar [torres?] de trabalho. Temos um coordenador de educação física, que deixa um número x de aula para também coordenar o trabalho e, dentro desses coordenadores, tem os próprios coordenadores da própria secretaria que acompanham... que são pedagogos que acompanham este trabalho. Além desses projetos, nós temos vários projetos: o projeto voltado para a arte na escola, que trata da música, de atividades manuais, artísticas, artes cênicas.

Ou seja, quando se refere à parte do conteúdo que lhe cabe definir, a Secretária apresenta os programas da Secretaria que correspondem aos seus ideais e que têm a característica de buscar o atendimento dos anseios subjetivos e da auto-expressão dos alunos, bem como de formação do caráter dos alunos para a inserção social com cidadania – aqui me referindo aos programas de educação ambiental, de sexualidade e cidadania, de promoção da igualdade étnico-racial e da prevenção ao uso das drogas. Uma característica importante desses programas, portanto, é preparar o aluno para se inserir na sociedade de forma “cidadã” e “ética”. Como diz, ainda, a Secretária:

É poder se posicionar enquanto ser... ser atuante, ser ouvinte, ser capaz de discutir sobre um tema, sobre uma abordagem, apresentar sugestões, ser pesquisador, ser indagador, mas também propor soluções e, mais do que isso, tornar-se um ser ético. Porque um ser ético no país, hoje, é a coisa essencial. Não para julgar o outro. Mas para julgar a si próprio. Porque, a partir do momento que eu me julgo, enquanto ser ético...porque não existe ser mais ou menos ético. Ou se é ou se não é. Então, a gente espera que esse nosso aluno seja capaz de transformar o mundo. Aí você vai falar: “mas não é muito pretensioso isso não?”. Quando ele muda o mundo dele, ele muda ao redor dele e assim a coisa vai evoluindo. Essa é a nossa intenção.

O que podemos abstrair disso tudo? Como isso se relaciona com a teoria? Para tanto, é preciso recuperar os elementos básicos que constituem os valores revelados pela Secretária quando se posiciona em relação ao modelo educacional pretendido.

A característica essencial do modelo educacional pretendido pela Secretária é a promoção da auto-realização, da auto-expressão, das aspirações individuais dos estudantes, especialmente em atenção ao oferecimento das condições básicas para apoiar os alunos em suas descobertas e aspirações subjetivas sobre as suas constituições enquanto pessoas. Os conteúdos tradicionais são oferecidos, portanto, como um atendimento às normas superiores – “a gente tem que adotar porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece o mínimo exigido dentro no núcleo específico” – e como forma de igualar as condições de os indivíduos se expressarem na sociedade – “[...] eu não posso ter a formação só assistemática. Porque assistemática eu já tenho no cotidiano lá fora. Por isso é que acho que a escola torna as pessoas iguais”. Além disso, é importante frisar o aspecto socializador da educação. A educação é compreendida como uma ferramenta de adequação do indivíduo ao ambiente social ao qual está inserido. É a isso, portanto, que a flexibilidade dos conteúdos de acordo com a comunidade na qual a escola está imersa e o anseio pela formação ética se prestam. Adicionalmente, cabe ressaltar que, quando a Secretária diz esperar do aluno a capacidade de transformar a sociedade, ela está se referido à transformação de um todo a partir da transformação individual. Como disse Libâneo (1989), o social é entendido como uma extensão do individual; e essa transformação é obtida por meio da formação ética dos indivíduos. Segundo a Secretária, “quando ele muda o mundo dele, ele muda ao redor dele e assim a coisa vai evoluindo”.

Em vista de tudo isso, é possível compreender que os valores revelados pela Secretária, no que diz respeito ao Ensino, adequam-se fortemente aos parâmetros que caracterizam a “tendência pedagógica liberal renovada progressivista”. Como foi apresentado no Capítulo I, para essa tendência, a escola serve como uma instituição responsável por proporcionar ao aluno as condições básicas para desenvolver sua capacidade intelectual para refletir sobre o meio social do qual é constituinte. A escola deve, para tanto, adequar-se às características da vida do

aluno para que possa se adaptar de acordo com os seus interesses peculiares, sem deixar de considerar as demandas da sociedade à sua volta. Ao aluno cabe “aprender a aprender”, ou seja, a ele cabe desenvolver as habilidades cognitivas que lhe permitem refletir de forma livre e independente sobre os problemas a serem solucionados. Além disso, dá-se ênfase às experiências sensoriais e motoras do indivíduo a fim de permitir sua integração com os objetos de estudo/reflexão que o circundam de acordo com seus interesses, suas capacidades e ritmos particulares. Além disso, é bom deixar claro que, a relação do indivíduo com a sociedade que a escola fomenta é eminentemente integrativa, ou seja, pauta-se pela inserção adaptada à estrutura já existente. O questionamento à organização das estruturas sociais e econômicas não é o foco, portanto. No caso em estudo, a ausência deste questionamento torna-se ainda mais clara quando se destaca o fomento ao ensino de empreendedorismo, por exemplo. É isso que torna apropriado associar o seu pensamento à tendência liberal.

É claro que os valores da Secretária não se expressam da forma “pura”, como já havia salientado Libâneo (1989), pois ainda estão presentes traços da tendência liberal tradicional, e até mesmo tecnicista, quando, por exemplo, valorizam-se os métodos objetivos para avaliação da qualidade da educação, acompanha-se a qualidade da Educação através de índices, utilizam-se exames, lança-se mão do uso de manuais de ensino, etc. Obviamente, as normas superiores exigem esse tipo de atividade, o que dá pouco espaço para manobras. A bem da verdade, tudo é mais complexo do que apenas encaixar em uma classificação estabelecida, mas, ainda assim, classificar de acordo com as características predominantes é muito útil.

Um caso que deixa clara essa complexidade é o da diretora de uma escola municipal entrevistada por mim. Quando questionada sobre sua concepção a respeito da escola ideal, a diretora revelou uma grande preocupação com a compreensão da “realidade social” dos indivíduos, o que, para mim, pode ser compreendida como uma atuação focada nos aspectos psicológicos e nas capacidades individuais de cada aluno. Como disse a diretora,

eu percebi que para a gente conseguir alcançar o sucesso na escola, pedagogicamente falando, o trabalho social vai ter que ser feito. E o professor... eu senti que o professor do 6º ao 9º ele é um professor... eu também sou psicopedagoga, então eu percebo que o professor do 6º ao 9º não está disposto a trabalhar na parte psicológica do aluno. Ele chega... ele é muito técnico. Ele chega, dá sua aula e acabou ali o vínculo com o aluno. E uma escola onde nós percebemos que há o trabalho social...e aqui nós somos alunos frutos do... aqui a gente percebe que os alunos realmente [...] com o tráfico, com a fome, com a prostituição. Isto é... Nós temos 680 alunos. Te falo que 400 passam por isso. Então, se um trabalho social não for feito nessa escola, a gente não vai ter um sucesso pedagógico aqui nessa escola não. Então, o trabalho é um trabalho social.

Em seguida, questioneei o que seria esse “trabalho social”, visando compreender um pouco melhor o tipo de abordagem que ela sugeria. Sua resposta foi:

[...] o professor tem que tirar 10 minutos da sua aula para ouvir, poder entender, para ver como que vai ser dada a aula. Não adianta o professor ficar técnico lá na sala, sendo que está entrando em um ouvido e saindo no outro. Então, ele tem que saber ouvir. [...] se o professor não parar e perceber qual é a minha clientela, as coisas não fluem não.

Mais adiante na entrevista, após relatar as dificuldades enfrentadas com um alunato oriundo de uma realidade social muito carente, exposta ao crime e à prostituição, novamente a diretora toca na questão da abordagem pedagógica centrada na condição psicossocial do aluno:

Então, eu tenho sempre um terceiro olhar. Para esse lado social, para esse lado...o mundo onde o aluno está. E eu percebi que quando eu chamava um aluno para poder dar uma suspensão, poder conversar, então, primeiro, o feedback era qual? A vida da criança. A vida do aluno. [...] Então, é o professor tentar ver qual é a realidade da clientela dele. Se o professor não absorver o tipo de aluno que ele está lidando, não vai ter trabalho que vai fluir. Ele vai ter que ter uma didática.

Até aqui, parecia estar sugerida a abordagem liberal renovada progressivista, por dar maior valor à forma como o indivíduo se insere na sociedade à sua volta e por ser destacada a preocupação recorrente com os aspectos relacionados aos interesses e capacidades individuais dos alunos. Mas, logo em seguida, a diretora revela uma experiência profissional na qual teve que lidar, como professora, com alunos inseridos em uma realidade social muito fragilizada.

Eu peguei 14 crianças da escola x. Eram 14 crianças filhas de traficante, prostituta, não tinha o que comer dentro de casa. Então, os meninos iam para a escola de manhã e iam sem êra nem bêra. Eu parei para pensar: “os meninos não sabiam nem escrever, 4º e 5º anos”. Então, o que eu coloquei na minha cabeça: “em 4h20min eu tenho que tornar aquele momento mais prazeroso. Que eu vou fazer a diferença”. Que eles vão sair daqui letrados, lendo, escrevendo e interpretando... naquele momento ali não era meu objetivo era fazer com que eu tirasse eles daquela realidade que eles viviam, e naquele momento de 4h20min eu tentar fazer que ele fosse um ser humano feliz e pelo menos amenizasse os problemas dele. Resumindo: fiz um trabalho excelente na escola [x], fui destaque, fui mérito pedagógico na escola [x], e aquele 1 ano que fiquei ali eu tenho certeza que não foi um ano que eu passei por aquela escola. Eu acho que está faltando isso: garra! (grifo meu)

Portanto, aqui se revela uma forte preocupação com os aspectos psicológicos dos alunos, sem interesse em repassar conteúdos e sem esforços para sistematizar o conhecimento. O aspecto deixado em destaque era a socialização, a compreensão sobre os indivíduos inseridos no processo educacional. Como diz Libâneo (1989), nesse caso, “o resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia”. O conteúdo tradicional chegou a ser deixado de lado para que a realidade dos alunos fosse compreendida e para que os problemas psicológicos desses alunos fossem amenizados, dando a eles a liberdade de desenvolverem

atividades muito diferentes do conteúdo tradicional. O papel defendido para a figura do professor era de um facilitador, alguém empenhado em auxiliar o aluno na própria organização do conhecimento adquirido, ou seja, no aprendizado de forma autônoma. O professor, nesse caso, interfere muito pouco no processo de organização sistemática do conhecimento e sempre pauta suas interferências – pontuais – no atendimento dos interesses próprios do aluno, trabalhando com aquilo que lhe faz bem. O objetivo é o autodesenvolvimento e a realização pessoal do indivíduo em processo de aprendizado (autônomo). Todas essas características podem ser associadas à tendência pedagógica liberal não-diretiva.

Contudo, analisando-se o discurso presente na entrevista como um todo, é possível identificar traços marcantes de outras tendências pedagógicas tantas vezes conflitantes com esse tipo de abordagem que foi primeiramente apresentado. Por exemplo, quando perguntada sobre como o professor deve trabalhar com os alunos, a diretora escolar revelou:

Os alunos que nós recebemos no início do ano são alunos alfabetizados, só que eles não interpretam a questão. Por exemplo: matemática, tabuada... eles não dominam a tabuada. Eles conhecem a tabuada, mas eles não dominam a tabuada. Quando o professor do 6º ano recebe esses alunos eles têm um conteúdo a ser trabalhado. Igual toda escola. Eu falei: nos meses de fevereiro e março, esquece o conteúdo e vai pegar essas questões de interpretação, tabuada. Porque um professor de matemática... como que eu vou ter sucesso no PROALFA, sendo que meu aluno chega no 9º ano, além de ele não saber tabuada, ele não consegue interpretar as questões de matemática? “Eu já falei, eu acho que vocês têm que conhecer a turma não como um coletivo, não como manda o sistema, e ver que turma eu estou. E tentar vencer a base”. Não adianta eu estar lá em cima... gente, eu não sou professor de matemática, mas eu pensei o seguinte: se meu aluno não sabe a tabuada, como que ele vai fazer fração, como que ele vai simplificar uma fração, como que ele vai trabalhar números decimais, como que o professor vai conseguir dar uma expressão? Só que igual eu conversei com... porque tem 3º, 4º e 5º ano aqui na escola que a gente recebeu de outra escola. Pela estrutura da escola, eles colocaram aqui. Igual esse ano eu apertei as professoras do 5º ano. Falei: “ano que vem eles vão trabalhar no mesmo turno que os professores do 6º ano. Pensem bem que alunos vocês vão passar para o 6º ano. O sistema manda passar? Agora vocês vão ter as vias de trabalho aqui que vocês vão se rotular todos. Que tipo de aluno estão levando para o 6º ano?”. Porque tem essa situação também. Entendeu? Então, assim, na minha opinião, o segredo é trabalhar individual. Se eu tenho um 6º ano fraquíssimo, eu tenho que trabalhar que acordo com que os meninos estão pedindo. Não adianta eu querer mostrar bonito. Tem um professor lá...vou mostrar um exemplo: aqui temos seis 6ºs anos. Não tem como eu trabalhar os seis 6ºs anos iguais. Eu tenho que ver qual que é a realidade de cada turma. E às vezes não se olha a realidade de cada turma. Entendeu? Por isso que um dos professores de matemática falou comigo assim: “ô [x], eu posso contar com você, que você vai dar esse amparo para gente se a gente precisar reprovar, se pais virem reclamar?” Porque eu falei para jogar pesado com esses meninos. Jogar pesado! É tarefa todos os dias! É mudar essa cultura da escola.

Agora, a diretora escolar revela grande preocupação com a transmissão do conteúdo tradicional, ainda que no ritmo adaptado às condições específicas dos alunos. Depois ela defende a ideia de “jogar pesado” com os alunos, aplicando os métodos de ensino tradicionais. “É tarefa todos os dias!” De acordo com a diretora, os professores demonstram preocupação com a reação dos pais diante de uma eventual reprovação daqueles alunos que conseguiram absorver de forma satisfatória o conhecimento transmitido. A diretora, então, assume a responsabilidade de lidar com os pais e ainda declara: “ou o aluno se adequa à realidade da escola, ou que ele procure outra escola que ele vai se adequar”.

Mais adiante, quando perguntada sobre sua concepção de como é um aluno ideal, a diretora responde:

No ano que a gente está vivendo, para mim o aluno ideal seria aquele aluno que colocasse na cabeça que ele tem direitos, mas que ele tem deveres. Os alunos hoje estão cheios de direitos. Eu cheguei aqui, os meninos não faziam fila, não rezavam. [...] Se você colocar um aluno hoje do 9º ano para rezar, vai pensar assim “nossa, o 9º ano para rezar?”. É, mas o que não aprendeu de criança, vamos botar eles para fazer depois de velho.

Depois de relatar como teve que conversar e, de certa forma, trazer para o seu lado os alunos envolvidos com tráfico de drogas na escola, a diretora ainda revela:

Então, hoje eles já chegam e já rezam, toda semana eles cantam o hino. Hino é o momento de silêncio que você tem aqui na escola, porque eles não sabem cantar o hino. Eles sabem cantar o refrão. Olha que situação triste! Quando eu lembro do hino eu queria que eles mostrassem respeito. Hoje no Brasil tem tanta coisa para entristecer, mas se continuar do jeito que estava aqui... a situação política do Brasil está onde chegou por uma situação omissa que está acontecendo. Hoje cada um só está preocupado por si e por si, e chegou ao ponto de que? De ninguém nem olhar para a situação. Acha que política não é o problema meu. Resumindo é isso. Política é problema nosso. Se hoje a mídia fala dos escândalos que estão tendo hoje, foi omissão nossa. Nós fechamos os olhos para deixar isso acontecer. Então, é tudo efeito dominó. É tudo uma ação e reação. Agora, o meu aluno ideal hoje, eu gostaria que chegasse na escola com essa postura: eu tenho meus direitos e eu tenho os meus deveres. Não! Ele chega hoje só com os direitos. Eles não sabem quais são os deveres deles. O que eles sabem é: “você não podem me dar bomba”, “eu posso ficar até de cinco recuperações”. [...] Congonhas está afundando porque está pegando o método do estado. Para mim aqui é o seguinte: tudo o município copia do Estado. Então, para mim, isso aí é uma situação que vai refletir daqui a 10 anos no município. Se hoje eles têm um respeitozinho pelo professor, daqui a 10 anos eles não vão ter mais esse respeito. Porque eles sabem que ninguém pode reter eles. Que o estado não retém e que a prefeitura também não retém. Entendeu? O sistema não retém o aluno.

Nesse ponto, a diretora escolar apresenta uma maior preocupação com a questão da disciplina e da ordem na escola. O papel da escola passa a ser o de ensinar o aluno a se comportar de forma disciplinada, a obedecer ao professor, a respeitar o sistema social

hierárquico e a obedecer aos imperativos sociais quanto à sua postura como cidadão. A escola se torna um instrumento de socialização por meio da educação disciplinadora. A situação política “triste” que o país se encontra está associada à forma “omissa” com que a escola tem atuado quanto ao ensino dos valores tradicionais: o respeito à pátria, à ordem social e a Deus. Como esses valores devem ser repassados aos alunos? A resposta da diretora escolar está no ensino disciplinado, na cobrança tradicional do conteúdo – incluindo a possibilidade de punição dos alunos displicentes com reprovação – e no ensino do hino nacional e da reza durante os horários determinados para tais atividades. A hierarquia entre professores e alunos é outro importante elemento:

Eu falo: “gente, pelo amor de Deus, o professor tem que se recusar a entrar dentro de uma sala de aula e ver menino com o pé para cima, menino deitado no chão. É se recusar e mostrar para o aluno que quem manda ali naquela sala é ele”. É igual eu falo com eles aqui, que lá do lado de fora vai ter tráfico, vai ter [...] mas aqui dentro da escola, quem manda, é o professor. Na sala de aula quem manda é o professor. E esses conceitos aqui têm banalizado, entendeu?

Portanto, todos esses elementos demonstram também haver um apreço pelos valores referentes à tendência liberal tradicional: disciplina, hierarquia, transmissão de valores tradicionais, promoção do acúmulo de conteúdo sistematizado, mensuração objetiva do conhecimento, mecanismos de punição/reprovação e processamento repetitivo de informações (tarefas, exercícios, repetição semanal do hino nacional para que os alunos o decorem, etc).

Vale ressaltar que a diretora se preocupa com a formação de um aluno bem adaptado à sociedade e, principalmente, participante e crítico sobre as questões sociais. Esse tipo de característica, de forma isolada, é difícil de servir como critério de classificação de uma tendência, pois a escola pode se servir de diferentes métodos para formar alunos capazes de criticarem e de participarem ativamente das discussões relacionadas às questões sociais, utilizando-se tanto os métodos relacionados às tendências progressistas quanto às tendências liberais. Contudo, ao lançar o olhar sobre o discurso como um todo – afinal, os micro-discursos estabelecem redes associativas com o contexto e com o macro-discurso –, é possível compreender que se trata de um caso no qual a melhor associação seria com a tendência liberal renovada progressivista, como indiquei anteriormente. Afinal, é uma das características fundamentais dessa corrente pedagógica fomentar nos alunos a capacidade de refletirem sobre o ambiente social ao qual estão inseridos, ainda que não tenha como propósito uma transformação das estruturas socioeconômicas e sim a sua integração a essas estruturas.

Eu gostaria de entregar um cidadão crítico e participativo. [...]Eu gostaria de preparar ele para a sociedade para ele ser um cidadão crítico e participar. Que ele, quando critique uma situação, seja do governo,

seja da política, seja até da escola, onde os filhos dele futuramente vêm estudar, mas ele também tenha um embasamento. “Olha, eu não concordo com isso”, mas porque, também. Não ser só uma oposição, né? Poder, com as ideias dele, fazer com que a sociedade mude, que a sociedade cresça.

De uma forma mais genérica, é possível, portanto, identificar nos discursos da diretora um padrão normativo liberal, ainda que resguardada a pluralidade e a complexidade da análise sobre seus valores específicos (pois há, de fato, uma sobreposição de ideias contraditórias no plano das subclasses da tendência liberal). As características mais gerais que respaldam essa minha interpretação é seu real desejo de inserir os alunos em certas posições específicas na divisão social do trabalho na estrutura socioeconômica vigente, sem apresentar qualquer crítica à estrutura em si. Soma-se a isso a sua referência aos alunos como sendo “clientes”, o que nos faz remeter a uma visão mercadológica sobre a escola. A educação financeira, o ensino do empreendedorismo e a sua crítica à falta de “visão de mundo” (ou de ambições profissionais) respaldam o anseio da diretora em fomentar o desejo de os alunos readequarem sua postura estudantil a fim de ocuparem posições de classe mais privilegiadas na divisão social do trabalho. Quando foi perguntado qual seria o principal desafio da escola, a diretora escolar respondeu: “Clientela! É o social, são alunos sem... eles não têm visão de mundo.[...] O sonho deles é trabalhar no supermercado [xx]”. A permanência dos indivíduos em posições sociais menos privilegiadas é tida como uma falta de “visão de mundo” ou de maiores esforços para superar essa situação.

Gente, meu 9º ano aqui, igual eu cheguei agora e estou te falando, para conversar com o 9º para contar como está a situação no IF [escola federal de ensino médio], o sonho deles é trabalhar no supermercado [xx]. Não estou falando que é um trabalho... é um trabalho honesto. O sonho deles é trabalhar no supermercado [xx]. Eles não têm... igual eu falei: “gente, ano que vem a gente tem que trabalhar isso no 9º ano”. Trazer cursos sobre empreendedorismo, sobre ética. A gente tem que mover a situação desses meninos.

Naturalmente, apresenta-se um discurso de meritocracia, que tem como característica fundamental a defesa de que a permanência de um indivíduo em situações sociais menos favorecidas é uma consequência da falta de esforços ou de perspectivas de mudança por parte dos indivíduos. Para ilustrar claramente essa postura, apresento um trecho da fala da diretora na qual ela argumenta, através da sua experiência de vida, que a superação das dificuldades sociais depende desse esforço individual:

Eles não têm... tipo assim...eu sou uma pessoa, meu pai é uma pessoa conhecida aqui na cidade, meu pai tem poder aquisitivo excelente, só que eu fui criada pela minha mãe que não tinha poder aquisitivo. Então, naquela época, 37 anos atrás, houve uma separação... então, assim, eu fui o único caso, ou dois casos da escola que existia separação. Então,

para mim já foi um desafio. Porque o meu pai não ajudava a minha mãe. Então, eu conheci o lado da pobreza. Então, toda a vida eu tive isso comigo... sagrado: eu vou estudar... igual, eu tenho 4 pós-graduações. Então, é o seguinte: eu fui na garra, porque eu não tinha ninguém para pagar meus estudos. Eu olhava a situação da minha mãe e a situação do meu pai. Meu pai nunca ajudou porque ele não quis. E minha mãe, tadinha, ela queria ajudar, mas não tinha condição. Mas eu tinha essa motivação dentro de mim. Eu vou querer, eu vou conseguir. E eu consegui. Entendeu?

Em outra entrevista, com uma professora de história da rede municipal e também da rede estadual, apresenta-se um discurso que contém praticamente os mesmos elementos, embora de forma mais sutil. Quando perguntada se a escola estaria alcançando resultados positivos e quais parâmetros a professora utilizaria para responder isso, assim foi dito:

Eu acho que o objetivo da escola talvez deveria ser alunos aprovados no vestibular, mas o número de alunos que fazem ENEM aqui é mínimo. Então, acho que ela não atinge os objetivos, se a gente for ver por aí. Ano passado, por exemplo... esse ano eu não trabalhei com o 3º ano do Ensino Médio, mas ano passado eu tinha dois. De 60 alunos, fizeram o ENEM uns 15. A minoria. Acho que a região também é muito voltada para curso técnico, para trabalhar em mineração. Hoje se você for ver, por exemplo, a quantidade de alunos daqui que estão nas faculdades aqui próximas, é mínimo. Mas se você for aqui no CET, na Ramos, onde tem curso técnico, você vai ver um monte. Acho que o objetivo deles é muito sair, fazer um curso e fichar. Fichar! “Eu quero fichar!” Acho que eles, às vezes, têm vontade de trabalhar em um serviço até mais pesado, mais complicado. Acho que a questão financeira influencia muito.

Aqui, a professora demonstra preocupação com a falta de objetivo e de interesse dos alunos em continuar a estudar. Segundo a professora, a estrutura econômica da região e a “questão financeira” influenciam os alunos a fazerem um curso técnico (associado a posições menos privilegiadas na divisão social do trabalho, a trabalhos braçais) em vez de se dedicarem aos estudos de nível superior. “Acho que o objetivo deles é muito sair, fazer um curso e fichar. Fichar! ‘Eu quero fichar!’ Acho que eles, às vezes, têm vontade de trabalhar em um serviço até mais pesado, mais complicado”.

Mais uma vez, salienta-se o discurso associado a uma tendência liberal. No caso dessa professora de história, o discurso é típico da tendência liberal renovada progressivista. A bem da verdade, para se chegar essa conclusão, foi preciso um pouco mais de atenção ao discurso como um todo, afinal, como já disse, essa professora apresentou seus argumentos de forma mais sutil. Quando perguntada sobre qual é o papel da escola, a professora de história respondeu: “formar cidadãos conscientes, críticos pensantes, que sejam capazes de mudar a realidade, de interferir de maneira positiva em tudo”. Quando perguntei sob quais aspectos ela se referia quando falava em “mudança” e “interferência de maneira positiva”, a professora esclareceu: “políticos, principalmente. É o que eu penso. Aspectos sociais. Mas eu acredito muito que é

partir da escola que o cidadão consegue, através do voto, eu penso nisso, nessa linha, que através do voto ele pode mudar tudo. Ele vai mudar a educação, ele vai mudar a saúde...”

Nesse ponto, creio ser necessário esclarecer algo muito importante para nossa análise, pois pode haver um certo tipo de equívoco diante de uma análise muito superficial. É importante frisar que o simples fato de haver o anseio pela postura “crítica” e pela mudança não quer dizer que há um apego aos valores associados à tendência progressista. O que a tendência progressista prega não é a mudança de um modo abstrato, mas a mudança nas estruturas socioeconômicas. Como ressalta Libâneo (1989), a prática pedagógica progressista é impraticável de forma adaptada à estrutura capitalista. Há uma orientação muito clara, nesse aspecto. Portanto, quando a professora diz pretender a mudança e a postura crítica, ela se refere, dado o contexto e o discurso como um todo, à mudança do comportamento dos indivíduos de acordo com a necessidade de adaptação harmoniosa, solidária e colaborativa com a estrutura social existente. É uma mudança no sentido de respaldar o sistema. A isso se atrela, por exemplo, o imperativo de estudar para conseguir uma melhor posição da divisão social do trabalho, educar-se para respeitar as normas comportamentais padrões na sociedade e conquistar uma sociedade melhor para todos, compreendendo que o social é a extensão do individual.

Do ponto de vista pedagógico mais estrito, a professora de história revelou-se aderente aos valores associados à tendência pedagógica liberal progressivista. Essa conclusão torna-se possível ao analisar também sua posição em relação aos seus princípios pedagógicos. Segundo a professora,

Acho que o papel do professor hoje é ser mesmo um motivacional. Se a gente ficar muito preso a conteúdo, prova, exercício, tarefa... os alunos não querem isso mais. Eu acho que isso já ficou ultrapassado, mas a gente precisa vencer o conteúdo, então a gente fica preso também. O professor tem liberdade, autonomia até certo ponto. Então, a gente não pode diversificar demais porque a gente é cobrado no final do ano, a gente tem que lançar a matéria todo dia. Então, a gente não pode fugir demais daquilo que é pedido, daquilo que o CBC [Currículo Básico Comum] cobra e o pedagógico da escola.

Mais adiante ainda diz:

Eu gosto de aluno que debate, discute, mas com propriedade. Às vezes, a gente traz um conteúdo para a sala de aula e fica tão feliz quando alguém fala “olha, eu vi isso aí no jornal”, “já ouvi falar isso aí”. Ou então fala assim: “nossa professora, ontem eu estava assistindo um filme e estava falando sobre...”. Então, um aluno interessado, é o que eu queria. Porque eu acho que ele tendo interesse, ele vai ser um aluno que vai aprender. Ter curiosidade, questionador. Ele não precisa dominar 100% do conteúdo, mas aquilo que ele sabe, ele sabe bem, ele é capaz de transmitir para os outros aquilo que ele aprende aqui na sala. Esse seria o ideal: o curioso, o que investiga, procura, esse aí. Não é o CDF, mas o aluno interessado.

Diante de sua fala, é possível perceber que a professora de história busca uma prática pedagógica motivacional, que instigue os alunos a pesquisarem e a refletirem sobre as questões presentes em suas realidades e sobre seus interesses. O conteúdo, dessa forma, é colocado como sendo menos importante. Ele é oferecido por força das determinações das normas superiores, de forma condicionada, não autônoma. Quando o aluno reflete e pesquisa sobre os problemas associados à sua realidade, ele se insere e se adapta à sociedade de uma melhor forma. Portanto, como diz a professora, “o professor deve agir como um transmissor não só da disciplina, mas também do conhecimento de mundo, do cotidiano, do que acontece no dia-a-dia”. Para tanto, “[o professor] tem que ser mediador, o professor tem que entender a relação... aliás, entender a vivência do aluno”.

E as tendências liberais parecem ser, de fato, as predominantes no Sistema de Ensino de Congonhas. Há um outro exemplo de diretor escolar entrevistado por mim que manifesta valores parecidos aos anteriores em relação à Educação. Quando perguntado, por exemplo, sobre o papel da escola, o diretor escolar respondeu que “educar é transformar, transformar o indivíduo [...] nos valores éticos e sociais”. E quando questionado por mim que tipo de valor ético e social ele acha importante, a resposta foi: “a própria vida em comunidade, né? O respeito, o desenvolvimento de seus talentos... obviamente com a tutela da escola, com a ajuda dos professores”. Mais adiante voltei ao assunto a fim de buscar mais detalhes sobre essa postura da escola de “educar para transformar o indivíduo nos valores éticos”. Perguntei se a escola deveria, portanto, adotar uma postura crítica e oferecer aos alunos uma postura diferente da sociedade e da mídia. A resposta do diretor foi: “Diferente não. É induzir, trabalhar com os alunos a questão de discernir o certo do errado. O que deve ser feito... o que é certo e o que de repente não vai ser legal. É saber identificar isso dentro de uma telenovela, de um filme, que o aluno crie seu anticorpo para isso”. Diante disso, perguntei que noção de “respeito” a escola busca desenvolver em seus alunos. Segundo o diretor,

Bom, a Secretaria Municipal de Educação... Congonhas é um sistema, né? ... e ela tem alguns trabalhos já institucionalizados, como o PESC, o Programa de Sexualidade e Cidadania, que trabalha muito os valores de sexualidade, e tem outras referências na área do meio ambiente, que recebe o nome de GREA [Grupo de Referência de Educação Ambiental], e que cuida das coisas da Agenda 21. É agenda 21 né? E também educando o cidadão, o aluno, para que ele possa respeitar a natureza, respeitar o meio ambiente. Também temos a referência do GRIER [Grupo de Referência da Igualdade Étnico-Racial], que trata da desigualdade social... Então, a gente acredita que essa transformação está aí dentro dessas características que a escola oferece, que o Município oferece para o aluno.

Mais adiante na entrevista, o diretor volta a tocar no assunto dizendo que “certo na escola é primeiro o respeito. A escola tem que trabalhar o respeito entre os pares. Segundo, é ser extremamente radical com relação à exclusão. A gente tem que estar sempre ligado, principalmente com relação ao *bullying*, que é muito forte nas escolas nos dias de hoje”. E completa: “respeito é partir daquele princípio que a minha liberdade começa quando termina a sua (sic). Se o aluno for conscientizado disso, já estamos fazendo uma grande coisa. Ter cidadãos mais atuantes, mais respeitadores, mais cientes do seu papel na sociedade”. Em outro momento, completa:

Então eles têm que estar com essa consciência de que devemos respeitar os lugares, respeitar o meio ambiente, respeitar os mais velhos, ter uma educação para ceder um lugar para uma pessoa no ônibus, um idoso... questões básicas que eu acredito que a escola dá uma lapidada, para algo mais do que isso. Isso é uma obrigação.

É possível perceber, portanto, o anseio pela integração do indivíduo à sociedade, respeitando as regras socialmente consolidadas – sendo ético – e se posicionando enquanto um colaborador por meio do desenvolvimento de seus talentos.

O próximo passo seria, portanto, identificar as práticas pedagógicas. Então, questionei o diretor sobre como o professor deveria trabalhar. Para ele,

Acima de tudo, o professor é um amigo do aluno, ele vai ser a rocha que o aluno vai ter que estar à volta dele, aproveitando, sugando o máximo que puder dele. [...] O professor é o orientador, é a base de tudo. É neles que os alunos vão estar pegando esse suporte, para que a coisa caminhe e para que a gente obtenha os melhores resultados possíveis.

A posição central conferida ao professor sinaliza uma relação com a tendência liberal tradicional, o que pode ser confirmada também quando analisamos qual é o tipo de aluno tido como ideal. Quando perguntei sobre a sua concepção sobre o aluno ideal, o diretor respondeu: “é complicado, a gente queria o aluno bonzinho...tal... Mas a gente tem que trabalhar com as variantes. Os dedos das mãos não são iguais, né? A escola tem que estar preparada para o bom aluno e para o aluno que necessite alguma coisa a mais da escola”. Nessa linha, o diretor ainda revelou que um dos grandes problemas da escola é a falta de disciplina:

Mas, atualmente, a disciplina é um ponto forte. Principalmente a disciplina que tange ao ato pedagógico. A execução das tarefas em casa, a falta de acompanhamento do próprio responsável na cobrança. É essa questão que reflete mais, da família propriamente dita que reflete dentro da escola.

Tentando captar melhor a sua concepção sobre a disciplina, perguntei ao diretor como os professores têm lidado com os problemas de indisciplina. E, posteriormente, se a indisciplina

também se manifestava nas atividades relacionadas aos projetos paralelos às disciplinas tradicionais. A resposta se adequou plenamente ao modelo tradicional.

Ele [o professor] é soberano dentro da sala de aula. E da melhor forma possível ele conversa. Às vezes com austeridade, que de repente também precisa, para tentar amenizar para que a coisa flua. Mas a grande indisciplina mesmo dos alunos é a falta de interesse ao fazer tarefa e fazer o acompanhamento diário das atividades pedagógicas.

[...] Todas as matérias são importantíssimas, mas há um relaxamento maior nas aulas, digamos assim, de menor expressão, ou aquelas matérias cujo conceito, ou matéria de língua estrangeira, de inglês e espanhol... há um relaxamento maior com essas matérias. Há uma concentração maior em português, matemática, geografia, história e ciências, do que nas outras. Porém, até com essas matérias carros-chefes há uma displicência, no geral, na execução das tarefas em casa, no acompanhamento em casa dos conteúdos dados, e principalmente nas tarefas. Eu costumo falar para os meus alunos, nas intervenções que eu faço nas salas de aula, na ausência de um professor, no intervalo de uma aula para a outra, eu falo que aluno que faz tarefa dificilmente toma recuperação. Porém, não adianta a escola cobrar se a família não cobrar, se a família não acompanhar (grifo meu).

Quando perguntei o tipo de indivíduo que a escola deveria formar, mais uma vez manifestou-se o princípio fundamental das tendências pedagógicas liberais: a integração harmoniosa com a sociedade. Assim foi sua resposta:

É um aluno capaz... sair daqui capaz de discernir o certo e o errado, de ter uma opinião própria e, acima de tudo, ser educado. Não adianta sair daqui com uma opinião e querer que ela seja a única e verdadeira. Isso não existe. Mas nós queremos formar um cidadão... aliás, sair daqui um cidadão preparado para encarar o segundo grau, o Ensino Médio, com bastante discernimento das coisas, mas sabendo que tem que respeitar o próximo.

Até aqui, está clara a predominância da pedagogia liberal no sistema de ensino de Congonhas. Contudo, houve uma entrevistada com um posicionamento bastante diferente. Refiro-me à pedagoga da rede de ensino municipal, responsável, entre outras coisas, pelo EJA (Educação de Jovens e Adultos). Perguntei a ela qual seria a função de uma escola. A resposta foi: “promover o crescimento do ser humano. Tirar ele de um estado simples e dar o máximo de evolução que um ser humano pode ter”. Buscando compreender melhor os conceitos que ela utilizava, perguntei: “evolução em quais aspectos?” Aí, sim, a resposta se diferenciou bastante de todos os demais entrevistados. Esta foi a resposta da pedagoga:

Social, psicológica. A escola para mim é o lugar onde a gente se aprimora e aprende a ser ser humano mesmo. É a função principal. E também, socialmente, é a maneira que a gente tem, através do conhecimento, igualar as classes sociais. Apesar de a escola às vezes ser tida como um Aparelho Repressor do Estado, para mim ela é a libertação do ser humano. Ela deveria ser sempre a libertação do ser humano. Tirar a gente do estado simples, do estado próximo ao primitivo, e nos tornar seres humanos. Mais, às vezes, do que a própria família, nos dias de hoje (grifo meu).

Pode-se perceber que não foi a primeira vez que aparece nas entrevistas a “importância social” da escola, mas é preciso destacar que aqui há uma conotação completamente diferente das demais. Pela primeira vez, a preocupação com o social está na estrutura em vez de estar exclusivamente nos indivíduos que a compõem, pois aqui há uma referência clara ao papel da escola como instrumento de transformação das relações de classe. A função da escola é “igualar as classes sociais”. Mais à frente, faz-se, também, referência à escola como Aparelho Repressor do Estado, um conceito muito utilizado por teóricos marxistas (ALTUSSER, 1970, 1996). Mais além: a escola é vista como um instrumento social de “libertação do ser humano”, ou seja, um instrumento de emancipação social. Esses elementos já sugeririam uma visão progressista sobre a escola. E para tipificar de forma mais precisa o posicionamento da pedagoga, seria necessário conhecer melhor a abordagem, os métodos de ensino. Para tanto, perguntei a ela: “nessa escola ideal, como o professor deve trabalhar para atingir aqueles objetivos que ela estabeleceu?” A resposta foi a seguinte:

De forma democrática, deixar que o aluno tenha voz, deixar que ele exponha a maneira dele de ser, mas, também, levando ele a mudar de opinião. Colocando no aluno que ele está ali para mudar como pessoa. Então, aquilo que ele já sabe não é ruim, é bom. Deve-se partir daquilo que o aluno já sabe, mas ele tem que compreender que ele tem que mudar. Ele tem que aceitar... largar velhos hábitos pra se tornar uma pessoa diferente, [...] principalmente no ensino fundamental, que é a base.

Mais uma característica da tendência progressista – apesar de não ser exclusiva dela – pode ser captadas nessa resposta. Na concepção da pedagoga, o aluno deve ter a liberdade de auto-expressão, é preciso “deixar que o aluno tenha voz” e “deve-se partir daquilo que o aluno já sabe”. Isso, para a pedagoga, constitui uma escola “democrática”. Associado a isso, a pedagoga defende que é preciso fazer com que o aluno mude de opinião e mude como pessoa. “Aquilo que ele já sabe não é ruim, é bom. Deve-se partir daquilo que o aluno já sabe, mas ele tem que compreender que ele tem que mudar. Ele tem que largar velhos hábitos para se tornar uma pessoa diferente”. Buscando compreender melhor esse conceito de “mudança”, perguntei sobre quais hábitos ele deveria mudar. A resposta foi a seguinte:

Por exemplo, em questão... quando a gente chega... alunos quando chegam para serem alfabetizados. Muitos já têm em casa uma base, que o pai e a mãe escrevem, leem para a criança, então é uma coisa tranquila, quando ele chega. Agora, muitos alunos, principalmente das áreas rurais, eles chegam para a gente, eles não têm noção, por exemplo, da escrita. Eles precisam compreender... o velho hábito é: “eu não preciso de nada disso que a escola está me ensinando. Eu não preciso da leitura, eu não preciso da escrita, eu não preciso da geografia, eu não preciso da história”. “Não preciso aprender português e matemática”, por exemplo, do adolescente que ele tem esse hábito. Então, o velho hábito é ele achar que não precisa do que a escola tem a oferecer. Ele

está lá por obrigação. E ele passar a compreender que é um direito dele estar na escola. É uma mudança de atitude completamente diferente. Você vai exigir uma qualidade de aula, uma qualidade de atendimento, quando você pensa que aquilo é um direito seu que não pode ser desrespeitado (grifo meu).

Aqui chega-se a uma importante conclusão: estamos nos referindo à predominância de elementos característicos da tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos. Podemos notar por suas falas que a pedagoga considera muito importante a transmissão dos conteúdos. Contudo, esses conteúdos devem estar concatenados à realidade social dos alunos e dela deve-se partir. Essa transmissão do conteúdo é tida como uma forma de democratizar a sociedade através do acesso aos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância prática na vida dos alunos, eliminando-se, portanto, a seletividade social do acesso à educação. Como diz a pedagoga, “a princípio, a gente deveria trabalhar mais os valores humanos, os direitos humanos. O acesso ao conhecimento devia normatizar a cultura do Brasil, da cidade, para que todo mundo tivesse acesso”. Segundo Libâneo (1989), “não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social”. É preciso incentivar o aluno a “largar os velhos hábitos” (achar que não precisa assimilar os conteúdos escolares). A tendência progressista crítico-social dos conteúdos busca transformar as experiências imediatas e desorganizadas em conhecimento sistematizado. “Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor” (LIBÂNEO, 1989). Como disse a pedagoga, a função da escola é “tirar ele [o aluno] de um estado simples e dar o máximo de evolução que um ser humano pode ter”.

A pedagoga chega a citar Paulo Freire como um inspirador para a prática pedagógica. Segundo ela, a escola deve “libertar no sentido que Paulo Freire falava, de tirar a névoa da visão, dar uma visão clara de mundo para o aluno. É o sentido mesmo que ele via o mundo: ver o mundo, fazer a leitura do mundo antes da leitura da palavra”. Nota-se aqui, portanto, clara opção ao modelo progressista enquanto um parâmetro pedagógico, apesar de não lançar mão dos métodos pedagógicos da tendência libertadora. Mas, como alertou Libâneo (1989), ainda que o método da pedagogia libertadora não seja aplicável ao modelo de ensino formal da forma como se estrutura o sistema de ensino vigente, muitos educadores assimilaram alguns pressupostos dessa tendência na conformação da sua prática pedagógica no sistema de ensino formal. Esse parece ser um caso.

É claro que a expressão do modelo pedagógico progressista não se estrutura da forma pura, pois, vale reafirmar, o sistema de ensino nacional possui uma série de constrangimentos normativos para isso. Há também uma dificuldade de se colocar em prática o ensino esperado pelo sistema pela falta de interesse dos alunos no aprendizado de forma geral. Como salienta a pedagoga,

a gente deveria trabalhar os valores humanos, o certo e o errado, as regras de convivência entre os alunos, desde a educação infantil, desde a creche. E esses princípios da escola, hoje em dia, não estão sendo bem aceitos. Temos adolescentes, temos adultos... os adultos até têm mais facilidade. Aqui, por exemplo que tem EJA, eles têm mais facilidade de a gente chegar e falar assim: “a regra é essa. Para a gente conviver bem a gente tem que seguir”. Eles aceitam mais, mas as crianças e os adolescentes não aceitam mais qualquer imposição que a escola faz. Não que a escola tenha que ser só imposição, mas é difícil você construir junto porque o grupo está disperso. Você entrar em uma sala de aula hoje e você dizer assim: “olha, vamos trabalhar esses e esses conteúdos”. Eles não se interessam. “Estamos aqui desse jeito, no 6º ano, no final do ano vamos até ver...” Eles não se interessam. “Não, eu só quero passar”. É o discurso em geral. É a cultura que a escola está passando nos últimos anos.

4.4.2. Há, então, algum espaço para a política na escola?

Adentrando um pouco no debate levantado pelo movimento Escola sem Partido, objeto presente no segundo capítulo deste trabalho, perguntei a todos que entrevistei sobre suas opiniões acerca de temas abordados pelo movimento. Com isso, é possível identificar o grau de adesão a essa pauta. A primeira pergunta que fiz a esse respeito foi se o entrevistado achava normal um professor emitir opiniões políticas dentro de sala de aula. A Secretária de Educação respondeu da seguinte forma:

Eu não vejo problema não. Eu acho muito delicado o professor se expor, porque se ele tiver um discurso tendencioso, é perigoso. Porque ele está desrespeitando a preferência de uma criança que em cuja família, ele já escutou uma coisa bem diferente da dele. Então, sou a favor que se discuta política, sou a favor que se discuta sexualidade, nós temos o Programa de Sexualidade e Cidadania, mas esses são tópicos que eu professor tenho que tomar muito cuidado para não ferir a crença, o objetivo do outro. Então, para que eu discuta isso, primeiro eu tenho que entender que vai ter aluno...identificar o aluno que eu vou falar. E vai ter aluno que vai omitir, porque ele não quer desagradar o professor, e às vezes o professor tem uma outra tendência... Então, eu acho que o trabalho do professor é muito sério. Eu tenho que trabalhar política sim, sem ser uma política preferencial ou canalizada para x, y ou z de partido. A política é muito bonita de ser discutida. E ela precisa ser discutida. Principalmente agora. Mas eu tenho que respeitar as diferenças dentro de uma sala de aula, que são múltiplas. Porque, se depender de alguns professores, eles impõem sua posição ali e isso é muito desagradável. Mas não aconteceu isso ainda não. Que eu tivesse acontecimento, não!

Segundo seu ponto de vista, a abordagem sobre assuntos políticos dentro da sala de aula é importante, mas deve ser tratada de forma muito cuidadosa, lidando com atenção para não ferir as crenças de seus alunos. Ela destaca, portanto, a necessidade de se levantarem discussões políticas sem canalizar a discussão de acordo com ideologias específicas de partidos políticos e sem que o professor imponha sua posição política aos alunos. O mesmo tipo de resposta pôde ser identificado em entrevista com o diretor escolar. Vejamos:

Bom, o professor é um agente transformador. Ele deve, obviamente, conscientizar os alunos, obviamente não sendo partidário, mas uma política social de tentar abrir os corações das crianças em relação a determinado ato político, visto que tudo na nossa vida é um ato político. [...]a escola deve e tem que falar de política, porém, sem ser política partidária. Sem ficar protegendo A, B ou C. Mas aqui a escola tem que, como eu disse, criar esses anticorpos nos alunos para que eles saibam discernir entre o certo e o errado para ter uma leitura do que está acontecendo. Incentivo à leitura de jornais, para acompanhar a política nacional... mas não com a política partidária.

Outro padrão de resposta encontrado foi daqueles que rejeitaram de pronto a ideia de o professor declarar suas opiniões políticas dentro da sala de aula.

Diretora escolar: Eu não apoio. Eu não apoio na situação de que...eu tenho tudo formado já na minha cabeça. Só que se eu conversar com uma pessoa que tem o mesmo grau de estudo do que eu, pode ser que ele não tenha a mesma opinião do que eu. Imagina eu pegar uma clientela dessa, que eu estou te falando, sem direcionamento, sem noção nenhuma, e eu começar a embutir... quando você fala de política, você fala em situação de partido? Tipo assim... [começa a citar vários personagens da política local] [...] A visão política que eu acredito que seria ideal, é estar colocando na cabecinha dele a situação de serem críticos e participativos. Eles têm que lutar pelo direito deles. Agora, o profissional da educação levantar a bandeira para o partido, isso eu sou contra. Porque... e outra: cada um tem sua filosofia que se adequa a qualquer situação.

Entrevistador: Agora, o professor ter algum posicionamento e declarar esse posicionamento dentro da sala de aula...

Diretora escolar: Não, isso daí... imagine! Eu tenho 65 professore e isso daqui vai virar o que? Vai virar... eu não vou dividir professores, não vai ser pelo o que eles pensam, eles vão ser divididos é por partidos dentro da escola. [...] Porque aqui eles se dividem. Isso aqui é real.

Vejamos outro caso:

Professora de história: Não! Não! Não pode, né? Acho que nem pode. Às vezes, a gente assimila alguma coisa. Fala assim: “olha, gente, como que a história se repete...da corrupção. Desde a República Velha! Olha o coronel querendo o voto de cabresto. Olha lá vendendo, dando presente em troca de voto! E hoje em dia existe...” Então, uma assimilação sim. Agora citar nomes... acho que política nacional a gente pode até comentar. Por exemplo, a reforma da previdência é um tema rotineiro, então você pode falar dela. Mas não vai falar... emitir a nossa opinião, né? Emitir a nossa, ou do governo local. Porque isso gera também uma discussão de horas. Então, acho que não. Tem que saber separar. Tem que saber ensinar sem dar o seu parecer.

Entrevistador: Alguns temas, eles se polarizam no debate nacional da política... tem um setor da sociedade defendendo um ponto de vista, outro setor defendendo outro ponto de vista... Você acha que o professor, diante desses grandes debates, ele pode se dizer apoiador de um dentro da sala de aula e realmente apresentar esse ponto de vista?

Professora de história; Não! Acho que ele pode fazer um debate bacana dentro da sala. Dividir os lados, sem... por exemplo, sorteia, “olha, você é a favor ou contra? Você é a favor ou não a isso?” Divide e eles vão pesquisar e expor as visões deles. E aí cada um chegar à sua conclusão. Eu acho que o professor não pode induzir a nada a opinião de ninguém. Não é o papel dele não.

Algo interessante deve ser notado aqui. A professora de história, diante de minhas indagações, declarou-se contra a ideia de os professores emitirem opiniões políticas dentro da sala de aula. Ela parece ser a favor de se levantarem debates sobre assuntos com conotações políticas, mas sem que o professor emita sua opinião diante de uma polêmica. Contudo, mais adiante, perguntei a ela sobre a possibilidade de os pais proibirem o ensinamento de certos conteúdos e sobre a relação dela com esse tipo de situação. A resposta dela foi a seguinte:

Acho que às vezes as questões religiosas interferem muito em determinados... Às vezes a gente está ensinando reforma protestante na sala de aula e... ano passado mesmo começou uma polêmica dentro da sala, mas isso tudo tem que ser exposto. Senão a cabecinha deles fica lá fechadinha. Acho que a questão religiosa tem influenciado demais. Aquilo que o pastor fala... pode falar né? Às vezes estou dando a minha aula de história e “ah, mas o pastor falou que não é assim”. Aí eu falo: “olha, fala para o pastor que tem que estudar”. Então, eu acho que a questão religiosa aqui na cidade é... eu trabalho num bairro um pouco afastado e tem muitas igrejas... a quantidade de evangélicos é muito grande. Então, direto eu tenho essa... [interrompido] Então, eles não conseguem diferenciar muito que aquilo que é falado na igreja, “aquilo que o pastor é a realidade”. Por exemplo, ano passado tinha uma polêmica grande com o negócio do chip. “Ah, professora, o pastor falou que vai pôr um chip em cada pessoa e...” Eu falei: “mas, gente, não existe isso não”. Mas, “não, existe”. Aí a falta da... a falta de estudar, de conhecer, de frequentar a escola... dos pais, torna a sociedade bitolada e os meninos vão para o mesmo caminho. Então se a gente não... não é emitir a nossa opinião, é preciso às vezes a gente desmentir algumas coisas. Porque absurdos que a gente escuta e eles juram que é verdade. Aí a gente tem que ter cuidado para não invadir o espaço do outro, né? Da crença e tudo mais. Mas é complicado. É complicada a questão da religião. Eu acho que ela interfere muito na sala de aula. Criacionismo! Quando a gente está estudando criacionismo e evolucionismo. “A Bíblia fala que Deus criou, mas a ciência...” “Ah, mas esse bando de cientista não sabe de nada, porque eles não acreditam em Deus”. Então, até a gente desmistificar aquilo, que às vezes a religião impõe ou que é a crença popular, é difícil. Então, a gente trabalha para tentar abrir mesmo a cabeça deles em relação a vários conhecimentos.

Portanto, ela emitiu sua opinião política em sala de aula e, mais que isso, tentou convencer seus alunos que sua versão sobre o tema era a mais apropriada. Diante dessa posição dúbia, levanto a suspeita de que pode haver, na verdade, uma confusão a respeito do conceito

de “política” quando esses agentes analisam essa questão. Parece haver o entendimento inicial de que “política” diz respeito, principalmente, a assuntos polemizados pelos partidos políticos. Por conta disso, a primeira reação é recusar o posicionamento do professor no debate. Posteriormente, esse posicionamento é ponderado, aceitando-se a introdução de debates com conotações políticas mais amplas que o debate partidário. Talvez isso fique mais claro quando aparecem afirmações tais como: “o profissional da educação levantar a bandeira para o partido, isso eu sou contra”, “... quando você fala de política, você fala em situação de partido? Tipo assim... [começa a citar vários personagens da política local]”, “Eu tenho que trabalhar política sim, sem ser uma política preferencial ou canalizada para x, y ou z de partido”, “a escola deve e tem que falar de política, porém, sem ser política partidária. Sem ficar protegendo A, B ou C”. Acredito que esta é uma questão que merece ser melhor investigada futuramente, mas fico com a impressão de que esses agentes são a favor de se discutir temas políticos – como foi deixado claro por muitos deles –, ainda que tenham algum grau de polarização no debate – e eles se posicionam nesses debates –, mas são contra o professor declarar apoio à posição política comumente associada aos partidos, relacionando suas posições políticas à dos partidos.

O caso diferente, mais uma vez, foi a da pedagoga, que declarou apoio à ideia de os professores abordarem questões políticas dentro da sala de aula, inclusive se posicionando claramente nesses debates, sem ressalvas. Segundo ela, “essa discussão que a gente vê sobre esse projeto Escola Sem Partido é uma desculpa para tirar a gente da sala de aula. Impedir a gente de libertar o ser humano, de fazer aquela educação que Paulo Freire tanto falou: libertadora”. Isso fortalece o diagnóstico de que ela possui, de fato, uma posição progressista e contrária aos princípios do Escola sem Partido.

Entrevistador: Você acredita ser normal um professor emitir opiniões políticas dentro de uma sala de aula?

Pedagoga: Sim, educar é um ato político. Todas as nossas ações são um ato político. Então, ele emitir a opinião dele não vai fazer com que o aluno se torne igual a ele. Pelo contrário, vai fazer com que o aluno questione. “Olha, na minha casa eu ouvi desse jeito, na minha família a gente pensa desse jeito. Por que a professora está pensando em um jeito diferente? Ou por que ela está pensando igual a mim? Como ela chegou a essa conclusão?” Eu acho normal.

Dando prosseguimento às perguntas relacionadas ao debate com o movimento Escola sem Partido, perguntei aos agentes se eles são a favor de os pais proibirem o ensinamento de determinados assuntos a seus filhos. Essas foram algumas respostas:

Secretária de Educação: Não, não sou a favor. Por que? Nesse caso de religião sim, porque é facultativo a ele no ato de inscrição, na matrícula. Mas se eu começar a permitir que pais vão lá e opinem pelo currículo, já construído coletivamente, é a mesma coisa que eu entrar

na casa dele e falar que o arroz está com sal. “Tire esse sal daí porque tem muito sal”. Porque existe todo um... não quero menosprezar os pais, não! Ele apontar para mim que aquela discussão metodológica não está adequada, é uma coisa. Não querer que seu filho discuta um assunto, é uma coisa. Mas ele mudar toda a sistemática, não! Se não, para que eu estudei, para que eu formei? Não estou dizendo que eu sou detentora do conhecimento. Meu conhecimento pode ser falho em alguns aspectos. Isso merece uma discussão, mas não interferência de modificação. A modificação requer um estudo.

Pedagoga: Não! Eu acho que ele deve conhecer o que a escola vai ensinar, mas não proibir o aluno de ter acesso ao conhecimento. Porque senão a gente coloca os filhos numa redoma, né? Então, eu não posso discutir esse tema, eu não posso discutir aquele.... Vai discutir o quê? Vai ficar dentro de uma redoma? E o mundo lá fora? O mundo lá fora não protege, pelo contrário, ele mistura todo mundo, todas as ideias, todas as formas de pensamento. Acho que, se os pais começarem a fazer esse tipo de situação, a gente vai ter uma censura mesmo. E vai formar uma separação entre classes sociais, entre classes econômicas. Que é o que a gente tenta diminuir no Brasil, de todo jeito, né?

No caso da professora de história, houve discordância em relação à proibição de se abordarem determinados conteúdos. A resposta mais elaborada já foi apresentada anteriormente: ela contou um caso em que sua posição era contrária à dos alunos e, provavelmente dos pais, em um caso que envolvia questões religiosas. Então, perguntei se ela havia enfrentado outros episódios em relação a isso: conflito com a religião e valores religiosos. Ela respondeu:

Professora de história: Não. Não é sempre não. Nesse local aí acontece mais. Na região central a gente não vê muito não. Mas lá no bairro às vezes tem alguma matéria, alguma... Uma vez, eu trabalhava não como professora, mas como vice [vice-diretora], e nessa época de final de ano ficava mais light. Então, algum filme que o professor quisesse passar durante o ano e às vezes apertou, costumava deixar para essa época. E um filme a ver com a matéria. Um pai foi reclamar, porque a menina assistiu e na casa dele não tinha nem rádio. Então, a religião deles não permite eles não assistirem nem televisão, nem rádio, nem nada. Então, a menina, coitada, acho que ela aproveitou aquele momento para ver o filme, porque ela não tinha isso em casa. Então, para contornar a situação foi muito difícil, porque o pai não aceitava de jeito nenhum que ela assistisse o filme na escola. Então, olha a diversidade que a gente tem que lidar! E quem sabia disso? Ninguém sabia! Vou saber na casa de fulano qual religião é e o que permite e não permite?

Entrevistador: Tem outros temas que também são polêmicos. por exemplo, o tema da sexualidade. você alguma experiência em relação a isso? qual é a sua opinião sobre o ensinamento da sexualidade?

Professora de história: Na minha disciplina, até que a gente não entra muito nesse... surge, às vezes, uma discussão... mas a gente está sempre contornando, porque eu acho que aquele preconceito verdadeiro ninguém tem coragem de assumir. Dentro de uma sala de aula, às vezes, o adolescente solta uma piadinha. A gente aluno homossexual, a gente tem aluno... como que fala... trans, que se veste... já teve muitos no noturno, já teve conflitos deles, mas não dentro da sala de aula, eu nunca vivenciei. Acho que não. Às vezes, menino do 6º ano, pequenininho,

que traz de casa a informação. Um dia a gente estava discutindo, foi esse ano, sobre, acho, que homofobia. Aí um falou assim: “ah, se for assim eu meto porrada mesmo”. Não sei o que... “Veado tem que apanhar mesmo”. Mas aí você vê que é coisa de casa, também. E aí a gente não entra... [interrompido] É de casa! É opinião formada de casa. Aí a gente tenta, sem criar muita polêmica na sala, a gente tenta conscientizar e tudo... Mas os mais velhos eu noto menos isso. Ou eles escondem ou já está mais tranquilo.

A diretora escolar respondeu da seguinte forma:

Não, igual a situação [...] uma coisa é você explicar que existe isso. Que isso pode acontecer até com o pai com a mãe. Tem alunos aqui que tem uma família bonitinha, que a mãe tem uma namorada e o pai está com um namorado. Eu sou a favor de falar que isso existe. Mas aprofundar um caso como são esses, ainda mais com a cabecinha dos meninos que são hoje, que eles não conseguem absorver aquilo e tirar... eles são iguais a uma esponja, eles só pegam para eles, mas eles não sabem jogar fora o que não dá para eles não. Então, uns pontos assim eu sou contra. Porque eles não estão preparados para isso não.

De forma natural, as respostas tocaram em temas polêmicos abordados, inclusive, pelo movimento Escola sem Partido. Refiro-me, aos temas religiosos e sobre a sexualidade, principalmente. A diretora escolar, por exemplo, prosseguiu:

Diretora escolar: Eu acredito que eles não estão preparados não. Se você falar: “olha, a homossexualidade”, eles vão entender que você está incentivando. Se você falar que isso existe, eles vão achar que você está falando assim: “pode fazer”. Entendeu eu acho que isso existe, nós temos que colocar na cabeça que temos que respeitar, cada um com sua particularidade, agora, se colocar isso... acho que eu estava lendo isso numa reportagem, acho que foi ontem, uns bonecos, uns brinquedos que estão chegando agora nas lojas. Você já ouviu falando sobre os trans? Tipo assim: o bonequinho com a cara de menina, mas o sexo masculino. A gente vai entregar um boneco, vamos supor, minha menina é de 10, a gente entrega isso para um menino, ele vai olhar... eles querem colocar uma coisa... minha opinião, tá?... nem como gestora não, como mãe. Eu não gostaria. Que a minha filha chegasse. Eu tenho caso na família. A minha filha fala: “é normal?” Eu falo: “é uma situação que a gente tem que respeitar”. Eu falo: “você tem que respeitar”. “Eu quero que você chegue aqui com um menino. Agora, eu tenho que te respeitar. Você é minha filha e eu te amo”. Agora, eu falar para você que é normal, eu não olho como uma situação normal não. Entendeu? É uma situação que acontece. A gente tem até que... mas é uma situação que acontece. Por isso que tem que preparar. Porque toda família tem. E a gente tem que respeitar. Porque ele é cidadão, ele é filho de Deus igual a gente. Agora, embutir isso numa sociedade que eles não... gente, eles não pensam não. Eles estão alienados. Se falar “tá vendo aquele buraco ali?” está todo mundo pulando. Eles não param e “gente, tem um buraco ali, ela está falando que é para pular, mas não vou pular não, está errado”. Eles não, são muito alienados. Eles não estão sabendo o que é certo e o que é errado. Então, hoje, o máximo que eles têm de, de... é o professor. Assim, de hierarquia. Então o professor falou, naquele momento ali está falado, mesmo que seja para entrar num ouvido e sair no outro. Ou que seja para levar para a vida deles. Porque a situação familiar hoje está bem complicada.

Entrevistador: E como que a escola tem trabalhado essas questões? Ou não tem trabalhado?

Diretora escolar: Sobre homossexualismo mesmo? Olha, estou chegando aqui agora, mas aqui tem o GREA, do GRIER, que são projetos dentro da escola... tem o PESC, que o objetivo deles é trabalhar sobre esse tipo de situação. Mas pelo o que percebi, trabalham de uma forma bem superficial. Não estão aprofundando não. E eu acredito que não estão aprofundando pela situação que estou te falando. Eles não têm maturidade para isso não. Se pegar mais pesado com eles, eles não vão saber entender aquilo. Entendeu? Acho que tem que ser uma construção mesmo, para poder só colocar aquela ideia ali na cabeça. Agora, aprofundar aqui nessa escola não dá não. E aqui tem muito caso de homossexualismo. Muito caso de droga. Aqui temos meninas de 12 anos grávida. Eu falei que “gente, aqui nessa escola a gente tem que pegar pesado com a sexualidade”, mas esse tipo de sexualidade de prevenção, de doença, e gravidez e a situação de drogas, tá? Aqui é uma escola de foco de droga mesmo. Agora, a situação de homossexualismo, tem que passar que existe e que tem que existir o respeito, agora, aprofundar, na minha opinião, aqui, agora, não é o momento.

Portanto, é possível compreender, avaliando sua resposta, que na escola esse tipo de discussão é evitada – e deve ser evitada – e, por isso, os conflitos com os pais são raros. Não entrarei, por ora, no mérito da sua opinião sobre o tema abordado por ela, mas é possível perceber que ela possui uma posição clara no sentido de que a escola não deve abordar a questão da diversidade de gênero, principalmente por não entender isso como algo “normal”.

Em relação a isso, a pedagoga revela que a escola tem se afastado desse tipo de discussão por medo de entrar em um uma situação de anteposição a alguns pais e alunos.

Pedagoga: A escola não enfrenta esse tipo de situação, ela encerra a discussão, porque a gente tem, realmente... não são todos os professores, mas no geral a gente tem medo desse tipo de disputa, principalmente quando o aluno não consegue aceitar a diferença, a gente tenta, mas no final encerra a discussão. A escola tem dificuldade de lidar com isso.

Entrevistador: Você disse medo? Em que sentido?

Pedagoga: Medo do que vai acontecer. De perder o controle. Em sala de aula, você que quando um professor vê uma discussão desse tipo, polarizada, ele tem medo de perder o controle da turma e de virar uma confusão, de virar uma briga e sair do limite da sala de aula.

Tive a mesma impressão quando entrevistei o diretor escolar sobre esses conflitos de valores com os pais. Assim foi sua resposta:

Entrevistador: Você já enfrentou algum problema em relação a isso? Porque, por exemplo, o PESC lida com sexualidade e alguns pensamentos de algumas famílias são contrários a se ensinar a sexualidade nas salas de aula. Eles acreditam que isso é prioridade da família ensinar, não da escola. Você já enfrentou algum...

Diretor escolar: Veja bem: aqui não se trabalha... aqui se trabalha a educação, não a sexualidade propriamente dita. Eu, na minha modesta opinião, há uma diferença aí. O que trabalha aqui é o que se precisa saber. O que é além da família. Não é do conceito e tudo mais. Aqui o que se trabalha é uma coisa cotidiana com profissionais apropriados para falar, porque são profissionais da área. E eu nunca tive problema

não. Eu já tive problema com religião. Com religião eu tive problema, mas é explicado direitinho que aqui não se defende uma bandeira, assim como não se defende bandeira político-partidária, não defende bandeira de religião A, B ou C. Tanto é que a matéria de Ensino Religioso trata de questões sociais de amor e respeito aos vários tipos de religião e tudo mais. Não tem religião específica nenhuma.

Entrevistador: Você disse aí na sua fala que aqui na escola se ensina o que precisa. Você consegue citar uns exemplos do que precisa ser ensinado nessas disciplinas?

Diretor Escolar: De que?

Entrevistador: Que têm essa sensibilidade com relação à família querendo proibir às vezes, principalmente em relação à sexualidade, em relação à religião?

Diretor escolar: Se eu entendi bem a sua pergunta, por exemplo: o PESC está diretamente voltado para as ciências. O aluno estuda o corpo humano, estuda o aparelho reprodutor, estuda as doenças... Então, isso é o ABC do dia-a-dia que tem que acontecer. Então, com relação à religião, não tem... trabalha-se com n coisas referentes ao social mesmo, ao dia-a-dia. A aula de religião não é para orar ou rezar, ela trabalha questões de vida propriamente (grifo meu).

Outra pergunta que se encaixa no debate sobre o Escola sem Partido é a adesão à ideia de que deve haver o direito de os pais e alunos processarem os professores quando estes emitirem opiniões políticas dentro da sala de aula. Vejamos as respostas dadas:

Entrevistador: Você acredita que professores devem ser processados quando emitirem uma opinião política dentro da sala de aula?

Professora de história: Acho que não chega a tanto, né? Coitado! Porque às vezes sai sem querer, né, gente? Acho que não. Depende do teor também, né? Às vezes, está xingando lá o prefeito, o vereador, falando coisa que não está acontecendo. Então, eu acho que tem que saber separar. Não sei. Depende do teor do que ele estiver falando. Depende.

Diretor escolar: Dependendo do que está se pregando eu não digo processar, mas manifestar a contrariedade em cima disso, estar contrário a isso. Mas processar... Já pensou se isso virar moda? “Ah... o professor fez isso com meu filho, vou processar”. É uma classe tão sofrida, então... Agora, volto a insistir, a questão político-partidária, de facção A, B, C é que não deve ser propagada, mas a verdade sim.

Pedagoga: Não, porque já está na Constituição que é livre o nosso direito de manifestação né? Então, só porque a gente tem público para nos ouvir? Eu podia também subir ali na praça e falar. Seria a mesma coisa, né? Se a gente ofende... mas, por ter opinião, não! Nunca! A gente tem o direito de falar, de manifestar as nossas ideias.

Secretária de Educação: Essa pergunta sua está extremista, né? Porque, processado por quê? O papel dele é de formação. A não ser que ele esteja levantando uma bandeira específica. Se ele está levantando uma bandeira específica, ele está deixando de ser formador de ideias. Ele está direcionando, limitando a ação de pensamento livre de seu aluno. Aí cabe uma reunião com ele, cabe um entendimento, mas não um processo, né? Desculpe, se for mais grave, cabe um processo. É como um desacato ao aluno. Como também vice-versa cabe um processo. Mas eu tenho uma linha de pensamento que tudo aquilo que

pode ser resolvido a bom termo, é melhor. Mas não sendo resolvido... vai fazer o quê? A gente tem um apoio muito bom da Dra.X [juíza da cidade], do Dr. X [promotor de justiça], a gente tem um trabalho com a promotoria pública e com a juíza muito tranquilo. Mas antes de chegar nisso, nós temos a secretaria de administração que nós temos psicólogo, que tem o assistente social, como nós temos na própria Secretaria [de Educação] o... que foi criado no governo do x, que é o Programa de Intervenção Psicossocial para Professores. Então, se tiver esse boom: assistente social, psicóloga, com gestão de pessoas, reúnem para saber o que está acontecendo, se o aluno se sentir ferido dentro de uma exposição dessa, aí nós vamos por etapa.

Diretora escolar: Processado? Não! Eu acredito que ele deve ser advertido. Aqui não é o... não visão política. Eu sou a favor da política geral. Entendeu? Agora, eu não sou a favor da partidária. Agora, a política, gente, tem que falar uai! Tudo é através da política. A saúde é através da política. A educação é através da política. Tudo é através da política e a gente tem que colocar na cabeça deles que política é problema nosso sim. Porque “ah... não é problema meu não”. É problema seu! Entendeu?

Como é possível notar, os entrevistados não concordam com a ideia de que os professores devem ser processados quando emitirem uma opinião política dentro da sala de aula ou quando contrariarem os valores dos pais quando estiverem lecionando. Os posicionamentos estão mais no sentido de buscarem alguma solução interna na escola, através do diálogo. O processo judicial não tem adesão de nenhum dos entrevistados.

4.4.3. A escola educa

Também perguntei sobre como esses agentes enxergam a relação entre os pais e a escola. Com isso, foi possível captar um fenômeno muito interessante para as discussões aqui levantadas. A maioria dos agentes, com exceção apenas da Secretária de Educação, queixou sobre a falta de interesse dos pais em acompanhar a vida estudantil dos seus filhos e mais: segundo argumentam, os pais estão deixando a cargo da escola a educação moral de seus filhos. Isso quer dizer que a escola, diante de situações sociais fragilizadas, diante da negligência dos pais na educação moral e com a ausência dos pais no acompanhamento cotidiano da vida dos filhos, tornam-se obrigadas a assumir o papel de educadores morais a fim garantir as condições básicas para a prática do ensino, para convívio harmonioso dos indivíduos na sociedade e até para a garantia da saúde dos alunos. Com isso, a escola se vê obrigada a trazer para sua rotina as discussões sobre o respeito às diferenças a fim de se reduzirem os inúmeros casos de preconceito e *bullying*, as discussões sobre a prevenção ao consumo de drogas para se evitar a consolidação da criminalidade dentro das escolas, as discussões sobre as práticas sexuais para se evitar a proliferação de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce, etc. Vale reafirmar: na opinião desses entrevistados, os pais, em geral, estão transferindo essa responsabilidade para os professores.

Professora de história: Eu acho que a cada ano que passa está ficando mais difícil a sala de aula. E a culpa disso eu acho que muitas vezes é dos pais. Porque a educação inicial, ela vem de casa. Então, se “ô menino, me respeita”, “ah, não respeito nem minha mãe”. Então, é difícil. A família não tem comparecido mais na educação. A grande maioria dos pais...eles não estão mais interessados na educação dos filhos. Eles trabalham, ou têm muitos filhos... então, eu acho que tudo começou... as coisas começam a dar errado dentro de casa e o reflexo é aqui dentro da escola. [...] Às vezes, a gente fica pensando nisso. Passou para... que prioridade pode ser mais importante do que educar um filho? Então, os pais, para mim, eles contribuem com a maneira que eles dão atenção àquilo ali. Ver o boletim... “Ô filho, você mostrou seu boletim para a sua mãe?” “Ah, esqueci”. “Mas ela não pergunta? Ela não quer saber se você está passando, se você está tomando bomba?” “Ah, professora, ela não quer nem saber”. Então a gente fica assim: “nossa, coitado!”.

Diretor escolar: O que mais a escola reclama é da...o pai faz a matrícula do aluno, sai do quinto ano onde ainda tem a figura da “tia” e chega na escola, principalmente na nossa escola, como todos os mitos e lendas da escola, e chega aqui, o aluno está meio assustado e tal... há um acompanhamento e a gente sente que à medida que o tempo vai passando, eles vão transferindo, não de maneira geral, mas transferindo a questão da educação, que vem e tem que ter vindo lá do berço, para a escola e acontece meio que um abandono do filho. E a educação é um problema da escola. E não é exatamente isso. [...]E o desafio é, como eu disse a princípio, é um certo abandono da família. Então é um desafio para manter a escola num padrão, num padrão que seria próximo ao ideal. Às vezes a gente fica meio amarrado com relação à querência dos nossos alunos devido ao afastamento das famílias, o que causa grandes problemas sociais. [...] Como que a gente pode colocar essa questão? É social mesmo. Parece que a globalização da instituição família que está tendo uma quebrada aí... sei lá como explicar, mas, socialmente falando, a família está meio quebrada ou com a falta do pai ou com a falta da mãe ou, como boa parte dos casos, na omissão do pai ou da mãe, e gera esse problema; e isso vai refletir na escola, no aprendizado, na disciplina.

Pedagoga: [...] a família que a gente vê hoje, dos nossos alunos de forma geral, mesmo os de EJA [Educação de Jovens e Adultos], ela está perdida. Ela está perdida em relação a valores, ela está perdida em relação a certo e errado e ela manda essa criança esperando que a gente consiga encontrar esse caminho para a criança trilhar. As famílias em geral... “ah, mas tem pais, está boa estruturada, tem boas condições financeiras”. Às vezes, sim, mas não tem um caminho. Não sabe uma direção para indicar os filhos e manda eles para a escola esperando que a gente consiga fazer isso. Mesmo, às vezes, indo e voltado, ficando contra as decisões da escola e tudo, mas ela ainda espera que a gente faça isso: que a gente indique caminhos para os filhos deles. [...] Não é só levar o filho, fazer a matrícula e levar a documentação. É entender o trabalho da escola. É: “eu trouxe ele aí, fiz a matrícula, mas e aí?” É raríssimo um pai que chega na escola e pergunta: “como é que vocês vão trabalhar? O que pode ser feito? Cadê o regimento da escola? Quais são as normas de convivência dessa escola?” Em algumas escolas que eu trabalhei, a gente tinha o hábito, na matrícula, de dar a parte lá dos direitos e deveres do aluno. Até mesmo para ter facilidade com a disciplina durante um ano letivo. Mas é raríssimo um pai que pergunta: “aqui, estou matriculando meu filho hoje aqui, é o primeiro dia dele. Quais são as regras de convivência dessa escola? O que vocês querem?” Às vezes, até o direito eles procuram saber, mas os deveres nunca. Acho que precisava o pai aproximar e entender. Sábado, por exemplo. Eu

estava com a mãe de um aluno. Ela tem uma criança de 7 anos, e ela falou assim: “olha, todo mundo que chega novo na cidade, eles vão lá e perguntam assim: ‘e aí? Em que escola está seu filho? Devo colocar o meu lá também?’” E ela fala assim, olha: “o meu, eu criei ele muito solto. Então, eu escolhi uma escola que é bem rígida, porque senão o menino não vai fazer tarefa nunca na vida, mas aí você vê como que você criou o seu”. Quer dizer: ela quis que a escola complementasse o que ela fez em casa. Não na escola igualzinho. Não! “Faltou isso aqui, uma regrinha, então eu vou jogar para a escola”. E outras mães não, já têm isso em casa. Então, aquela escola não seria boa para o filho. É o buscar entender o trabalho da escola antes de colocar a criança lá.

Diretora escolar: E hoje a gente percebe que a mãe trabalha e chega cansada, o filho, principalmente quando é do 6º ano, já acha que o filho pode andar com as próprias pernas. E é a idade mais propícia a qualquer situação que eles se perdem. Situação de drogas, prostituição, entendeu? Roubo. [...] A situação hoje da educação está tão triste que, se um professor quiser chegar hoje dentro da sala de aula e ensinar libanês para o aluno, grego, ninguém vai ficar sabendo o que está acontecendo. Então, assim, você está perguntando a situação de os pais... os pais não vão ficar sabendo. Porque hoje, o filho falando em casa, os pais não dão nem atenção para o que os filhos estão falando. Por isso que eu falei: alguma coisa vai ter que ser feita. É muito triste o que a gente está falando. Alguma coisa vai ter que ser feita para os pais começarem a ouvir os filhos. Quando os pais começarem a ouvir os filhos, aí sim... aí os filhos vão chegar em casa, por exemplo, em um almoço, em alguma coisa social, e começar a dar opinião. Porque hoje, se o aluno chegar em casa e falar “lepo crepo”, o pai também vai entender “lepo crepo”. Porque os pais hoje não ouvem mais os filhos.

Secretária Municipal de Educação: [...] nós temos muitos pais participativos. Muitos! Mas precisamos de alguns outros que nem sequer sabe a série que o filho está. Às vezes acontece. É exceção? Hoje é exceção! Em 2004, 2005, não era não. Porque, quando eles chegam para reuniões que nós temos com os pais que nós temos nas escolas, eles já sabem a série que o filho está. Pode parecer absurdo o que estou te falando, mas tinham pais que não sabiam. Então, esse é um processo longo que vem sendo construído desde 2005, e que estamos colhendo agora os frutos.

Entrevistador: ENTÃO, A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS ESTÁ MAIS EFETIVA?

Secretária Municipal de Educação: Mais efetiva! Mais efetiva! Talvez até pelo próprio sucesso do filho. Então, hoje em dia a gente não manda muito bilhete para reclamar. É uma política até usada quando eu era inspetora... inspetora não, quando eu era diretora. Tínhamos a reunião, se o pai não fosse: “por que você não veio? Perdeu a oportunidade de escutar um elogio a seu filho”. Ainda que não fosse um elogio. Então, eu adoro esse sistema. Então, mostrando que... quem foi, mandando uma cartinha de agradecimento. Porque até o filho fica, assim, meio inibido: “Olha, não estou levando uma cartinha de agradecimento”. Então, a gente está percebendo que os pais estão mais participativos. Não numa porcentagem que gostaríamos, ainda vamos chegar lá. Mas eu diria que 60% estão comparecendo.

A partir desses relatos, é possível perceber que a escola tem assumido, portanto, a responsabilidade quanto à educação moral, que seria da família, devido à necessidade de proporcionar o básico de educação moral para esses indivíduos. De fato, esse não deveria ser o

papel da escola, mas, com a ausência da família nesse processo, a escola torna-se o único referencial. Quando um movimento político critica a escola que aborda questões morais em suas salas de aula, torna-se claro que a sua posição não possui nenhuma afinidade com a realidade concreta das escolas brasileiras. Se esses movimentos políticos realmente defendem que a educação moral deve ser exclusividade das famílias, é preciso, antes de tudo, garantir que as famílias estejam dispostas a assumir essa responsabilidade. Nesse ponto, o debate seria outro e, creio, a realidade do sistema de ensino público também.

Agora, pragmaticamente falando, e se apenas alguns pais assumirem de fato essa responsabilidade, isso respaldaria o argumento de que a escola pública deveria, de acordo com o requerimento de casos isolados, atender ao pedido e excluir os conteúdos de educação moral para alguns alunos específicos (aqueles cujos pais reclamam autonomia)? O meu argumento, baseado na observação sobre o universo escolar, é que, ainda assim, não seria essa uma opção plausível. A ideia é simples: as soluções do poder público, especialmente quanto à educação pública, devem ser pautadas pela característica do sistema. É muito difícil o poder público gerar políticas públicas personalizadas, adaptadas às exigências e vontades específicas. Algumas escolas particulares têm essa capacidade porque elas justamente trabalham com um posicionamento de mercado que tem o atendimento personalizado como estratégia fundamental. E para isso cobram caro. Contudo, o serviço público é um serviço de massa. Ele trabalha com soluções em escala superior ao de uma escola particular de um mercado segmentado. Como destacou a Secretária de Educação,

[...] não quero menosprezar os pais, não! Ele apontar para mim que aquela discussão metodológica não está adequada, é uma coisa. Não querer que seu filho discuta um assunto, é uma coisa. Mas ele mudar toda a sistemática, não! Se não, para que eu estudei, para que eu formei? Não estou dizendo que eu sou detentora do conhecimento. Meu conhecimento pode ser falho em alguns aspectos. Isso merece uma discussão, mas não interferência de modificação. A modificação requer um estudo. Porque, se for assim... por exemplo, merenda. Eu tenho merenda aqui controlada por nutricionista. Até o obeso tem um tratamento diferenciado. Outro dia não teve uma mãe dizendo para mim que era para mudar a fruta que era entregue, aqui na colação, porque ela tinha o costume de comer fruta picada variada e não fruta inteira! Eu falei: “então ela vai aprender a comer a fruta inteira. Ela pode picar. Ela pode pedir uma faca e picar, mas eu não vou fazer salada de fruta para sua filha porque ela só come a pera no meio as frutas”. Você está me entendendo? Então são coisas que a gente vivencia aqui que são muito interessantes. Então, se cada um desse... um quer a fruta, o outro não quer a fruta. Estou generalizando, mas é assim mesmo. O outro não quer que fale de islamismo, o outro não quer que fale de atentado, o outro não quer que fale do PSTU, o outro não quer que fale do PT, o outro não quer que fale de costumes de natal. Então fica um pouco difícil.

4.5. Conclusões

Vimos que a pauta do EsP se destina a defender exclusivamente seus preceitos morais conservadores e está, portanto, longe de ser um exemplo de movimento que luta pela liberdade e pela pluralidade de ideias. A ausência do movimento dos debates que cercam a decisão do STF favorável ao ensino confessional em escolas públicas é a prova de que a bandeira do movimento não é a pluralidade de ideias, mas a supremacia dos valores conservadores sobre as escolas. Além disso, o movimento foi assimilado majoritariamente por políticos claramente posicionados no setor conservador da política nacional, não encontrando nenhum respaldo em lideranças políticas declaradas progressistas. Isso indica que sua pauta não reflete a pluralidade por ele supostamente defendida.

Em vista de tudo isso, torna-se mister esclarecer a sociedade quanto a esse discurso falacioso de que a escola deve ser um espaço neutro politicamente. Primeiramente, porque não existe a possibilidade de um ensino politicamente neutro. As decisões quanto aos conteúdos administrados aos alunos, a abordagem dos professores, a forma como o corpo docente lida com os desafios pedagógicos cotidianos e as premissas gerais da Educação fazem com que o processo de ensino seja, por essência, carregado de valores morais e de imperativos políticos. Os movimentos políticos conservadores, em especial o movimento Escola sem Partido, ignoram a complexidade do universo educacional, ignoram os debates efervescentes dentro das escolas e ignoram até mesmo o modelo educacional predominante, que pouco tem a ver com o que é pregado na mídia e alarmado como “uma grande ameaça”. As análises dos dados coletados nas entrevistas e nas fontes documentais do Sistema de Ensino de Congonhas nos indicam que há um forte indicativo de predominância do modelo pedagógico liberal – um modelo associado às pautas desses movimentos. Contudo, esse modelo é deliberadamente mascarado como sendo neutro, como não tendo valores políticos e que, por isso, é posto como “mais democrático” do que as alternativas progressistas.

Em segundo lugar, o discurso do movimento é enganoso porque a exposição dos indivíduos à pluralidade de ideias contida nas relações estabelecidas dentro das escolas já os torna agentes imersos em uma sociedade democrática. O próprio ambiente escolar já proporciona aos indivíduos a exposição à diversidade de ideias. Mesmo que a exposição a essa pluralidade de ideias não possa ser observada como sendo uma metodologia individual dos agentes educacionais, se olharmos para a diversidade dos agentes inseridos no processo educacional, a exposição dos estudantes à pluralidade de ideias está garantida. Além disso, como salienta Motta (2007), a legitimação de uma política educacional e de uma concepção de

educação está condicionada por relações de poder que envolvem desde os interesses dos alunos, até os interesses dos pais, dos professores, dos diretores, dos funcionários, dos membros da comunidade local, dos donos de instituições particulares de ensino e do poder público em suas diferentes esferas (local, estadual e nacional).

Através de uma análise crítica dos discursos presentes no universo educacional congouhense é possível sugerir uma conclusão: as hipóteses apresentadas por parte da literatura e por movimentos sociais conservadores – *H1: as escolas públicas são instituições que estão sendo usadas para doutrinar os alunos de acordo com uma ideologia de esquerda; H2: há o predomínio de valores progressistas entre os educadores e os agentes políticos da Educação* (PARO, 2002) – não puderam ser sustentadas. No Sistema de Ensino congouhense há, portanto, o indicativo de que há um predomínio de valores liberais, ainda que a pluralidade ideológica seja um traço marcante.

A mensagem que trago nessas conclusões já foi bem exposta: se devemos falar de pluralidade de ideias, jamais devemos partir de atos normativos ou ações pessoais que restringem a manifestação das opiniões individuais. A democracia se faz com o debate e com as lutas políticas. A escola democrática, portanto, assume para si essa característica fundamental: ela se abre para sociedade, assimila suas lutas e projeta indivíduos com a consciência política de que é preciso lidar com o diferente. Todos os modelos são dotados de valores com conotações políticas e possuem suas “doutrinações”. O mais democrático seria, portanto, encarar essa diversidade de valores como normal e até mesmo como passível de oposição, é claro, mas adotando-se uma crítica democrática, sem adoção de medidas radicais autoritárias na tentativa de favorecer interesses sociais (e econômicos) específicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, M. Crítica política às políticas de juventude. In: FREITAS, M.; PAPA, F. **Políticas Públicas. Juventude em Pauta**. São Paulo, Cortez Editora/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003.
- ALAGOAS. **Lei 7.800**, de 2016. Disponível em: <http://al.al.leg.br/leis/legislacao-estadual>. Acesso em: 04/11/2017.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação) In. Žižek, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ANPEd. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Abril de 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em 04/11/2017.
- APPLE, M. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, 2002.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Congonhas, MG**. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/congonhas_mg. Acesso em: 29/11/2017.
- AZEVEDO, J. **Systemic-constructivist Theory and the Couple**: theoretical and methodological study. Dissertação de Doutorado não publicada, 1995.
- AZEVEDO, J. Metodologias qualitativas: análise do discurso. In: ESTEVES, José; AZEVEDO, J. (Ed.). **Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais**: instituto de sociologia da faculdade de letras. Porto: Universidade do Porto, 1998. p. 107-114.
- BINETTI, S. Progresso. In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11a ed., 1998.
- BOAVENTURA, E. A Educação na Constituição de 1988. **Revista de Informação Legislativa**, Ano 29. Nº116. Brasília, 1992.
- BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Decreto Lei Nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm
- BRASIL. **Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- BRASIL. **Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). Diário Oficial da União, Brasília, 18 de abril de 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867**, de 23 de março de 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 04/11/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. 2016a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 193**, de 22 de março de 2016b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 04/11/2017

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRUGNAGO, F.; CHAIA, V. A nova polarização política nas eleições de 2014. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, v.7, n.21, p. 99-129, 2015.

BURAWOY, M. **O Marxismo Encontra Bourdieu**. Org.: Rui Braga Neto. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CNDH. **Resolução nº7**, de agosto de 2017. Disponível em: http://www.mdh.gov.br/sobre/participacao-social/cndh/resolucoes/Resoluon07_escolasempartido_APROVADA.pdf. Acesso em 04/11/2017.

CNTE. **CNTE analisa a terceira versão da Base Nacional Curricular**. Abril de 2017. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/18261-cnte-analise-a-terceira-versao-da-base-nacional-curricular.html> Acesso em: 04/11/2017.

COLLIER, D; BRADY, H.; SEAWRIGHT, J. Sources of leverage in causal inference: toward an alternative view of methodology”. In BRADY, H.; COLLIER, D. **Rethinking Social Inquiry: diverse tools, shared standards**, 2009.

CONDORCET, Marquês de. **Cinco Memórias sobre a Instrução Pública**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CONGONHAS. **Plano Municipal de Educação**. Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. 2017.

COREGNATO, R.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006.

CORREIA, J. A antinomia educação tradicional - educação nova: uma proposta de superação. **Millenium**, 6, 1997.

D'ÁVILA, C. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível. **Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia**, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

DE MELO, F. Quando lecionar pode virar crime: a prática docente na ótica do movimento “Escola sem Partido”. **Anais do VIISAPPIL – Estudos de Linguagem**, UFF, no 1, 2016.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAMOND, L. **Political Culture and Democracy in Developing Countries**. London: Lynne Rienner, 1994.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FÁVERO, L. Heranças - A Educação no Brasil colônia. **Rev. ANPOLL**, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FISCHER, F. Policy Analysis as Discursive Practice: the argumentative turn. In.: FISCHER, F. **Reframing Public Policy**. Discursive Politics and Deliberative Practices. Oxford University Press, 2003.

FISCHER, L. Meritocracia. In.: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1998.

FOUCAULT, M. **The Archaeology of Knowledge**. London: Tavistock, 1972.

FOUCAULT, M. **The History of sexuality**. London: Allen Lane, 1979.

FREEMAN, D. A. On Types of Scientific Enquiry: The Role of Qualitative Reasoning. In BOX-STEFFENSMEIER, JANET M., Henry F. Brady, and David Collier (eds). **The Oxford Handbook of Political Methodology**. New York. Oxford University Press. Chapter 28, 2008.

FREIRE, P. ; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G. “Escola sem Partido”: imposição da mordação aos educadores. **E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**. V.5, N.9, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005

FURTADO, C. **Criatividade e Dependência na Civilização Industrial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

G1. **Escola sem Partido**: entenda a polêmica em torno do movimento e seus projetos de lei. Agosto de 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml> Acesso em: 04/11/2017.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GAZETA DO POVO. **Quem deve aprovar a BNCC?** Janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/quem-deve-aprovar-a-bncc-462lhgu7ev4ytnvq6r2vc0lio> Acesso em 04/11/2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

GUTIERREZ DE SÁ, M. E. A construção social do conhecimento. In: TELLES, H. (org.) **Educação Desterritorializada: a expansão das fronteiras**. São Cristóvam: Editora UFS. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2007.

HABERMAS, J. **Fé e Saber**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico do Brasil**. 2010.

IBGE. **Congonhas**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/congonhas/panorama>. Acesso em: 13/11/2017.

INEP. **QEDu**. 2005. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/1311-congonhas/pessoas>. Acesso em: 08/01/2018.

JACOMELI, M; XAVIER, M. A Consolidação do Liberalismo e a Construção da Ideologia Educacional Liberal no Brasil. In.: LOMBARDI, J (org.). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

JUSBRASIL. **Ministro do STF decide pela suspensão de lei alagoana baseada no Escola sem Partido**. 2017. Disponível em: https://cleazevo.jusbrasil.com.br/noticias/441756048/ministro-do-stf-decide-pela-suspensao-de-lei-alagoana-baseada-no-escola-sem-partido?ref=topic_feed Acesso em: 04/11/2017.

KING, G.; KEOHANE, R.; VERBA, S. **Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research**. New Jersey. Princeton University Press, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

- LOBROT, M. **A Pedagogia Institucional**. Por uma Pedagogia Autogestionária. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973.
- LOPES, J. Educação para tolerância. In: TELLES, H. (org.) **Educação Desterritorializada: a expansão das fronteiras**. São Cristóvam: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2007.
- LUCENA, C. Educação e Trabalho: Interfaces do Mercado. In.: LOMBARDI, J (org.). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LUCENA, C. O Pensamento Educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 295-305, 2010.
- MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista de 1848**. Porto Alegre: Coleção L&PM Pocket, 2001.
- MATTEUCCI, N. Liberalismo. In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª ed., 1998.
- MELO, J. A Educação e o Estado Romano. **Revista Linhas**. V.6. n. 2, 2006.
- MIGUEL, M. A presença das tendências pedagógicas na Educação Brasileira. **Rev. Educativa**. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2007.
- MORENO, J. História na Base Nacional Comum Curricular. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.
- MOTTA, V. Novos agentes sociais invadem o território escolar. In: TELLES, H. (org.) **Educação Desterritorializada: a expansão das fronteiras**. São Cristóvam: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2007.
- NEIRA, M.; ALVIANO Jr., W.; ALMEIDA, D. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.
- NEVES, L. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NICHOLSON, L. **Feminism/Postmodernism**. New York: Routledge, 1990.
- NOGUEIRA, C. A análise do discurso. In: ALMEIDA, L.; FERNANDES, E. (Eds), **Métodos e Técnicas de Avaliação: novos contributos para a pratica e investigação**. Braga: CEEP, 2001.
- NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade** [online], vol.23, n.78, 2002.
- OLIVEIRA, R.; GOMES, A. A expansão do ensino médio Escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

PALMA FILHO, J. (organizador). *Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação – História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005.

PALMA FILHO, J. *A Educação através dos tempos*. São Paulo: Unesp, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/173>

PARKER, I. *Discourse Dynamics: Critical Analysis for social and individual psychology*. London: Routledge, 1992.

PARO, V. Parem de Preparar para o Trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In.: FERRETTI, C. et al.; orgs. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999.

PARO, V. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez, 2002.

PÊCHEUX M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 3a ed. Campinas (SP): Pontes; 2002.

PENNA, F. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação conservadora. In: GABRIEL, C.; MONTEIRO, A.; MARTINS, M. (orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas Salas de Aula de História**. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, M. ; ALBINO, A. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): história e precedentes para pensar o currículo nacional. In: PEREIRA, M.; ALBINO, A. (orgs.). **Multifaces da Pesquisa em Educação**. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PEREIRA, M. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 09, p. 169-184, 2009.

PLANK, D. **Política Educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

REIS, F. **Mercado e Utopia**: Teoria Política e Sociedade Brasileira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

REZENDE, F. A “Nova Metodologia Qualitativa” e as Condições Essenciais de Demarcação entre Desenhos de Pesquisa na Ciência Política Comparada. **Política Hoje** (UFPE. Impresso) , v. 20, p. 218-252, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 2974**, de 2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument> Acesso em: 04/11/2017.

ROGERS, C. **Grupos de Encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SALLES, D. A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do movimento Escola sem Partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. **RevistAleph**, 2017.

SANFELICE, J. Estado e Política Educacional. In.: LOMBARDI, J. (org.). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SARTORI, G. Politics, Ideology and Belief Systems. **American Political Science Review**, vol. 63, n.2, 1969.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In.: MENDES, D. (Coord.) **Filosofia da Educação Brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SERAFIM, M.; DIAS, R. Análise de Política: uma revisão da literatura. **Cadernos de gestão social**. v. 3, n. 1, 2012.

SNYDERS, G. Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 256-272, maio/ago. 2007. Entrevista concedida a Maria Salomilde Ferreira.

SOUZA, S.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. In: **Cadernos de Pesquisa nº 77**. São Paulo: Cortez, FCC, 1991.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e escola no Brasil. In.: ABRAMO, H.; BRANCO, P. **Retratos da Juventude Brasileira**. Análises de uma Pesquisa Nacional. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

TELLES, H. (org.) **Educação Desterritorializada**: a expansão das fronteiras. São Cristóvam: Editora UFS. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2007.

TELLES, H. Corrupção, antipetismo e nova direita: elementos da crise político-institucional. **GV Executivo**, v. 14, p. 36-39, 2015.

TOLLINI, I. **Estado e Educação Fundamental**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TRAGTENBERG, M. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo, Cortês, 1988.

VIANA, N. Educação, Sociedade e Autogestão Pedagógica. **Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar**, n. 16, 2008.

VIDAL, D. Escola Nova e Processo Educativo. In.: LOPES, E.; FARIA FILHO, L; VEIGA, C. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo, Martin Claret, 2015.

WRIGHT, E. **Approaches to Class Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ANEXO 1 – ENTREVISTA COM SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONGONHAS

ENTREVISTADOR (E): SECRETÁRIA, GOSTARIA QUE A SENHORA PUDESSE RELATAR BREVEMENTE A TRAJETÓRIA DA SENHORA AQUI NA SECRETARIA, COMO A SENHORA CHEGOU, QUAL É A TRAJETÓRIA DA SENHORA NA SUA CONSTRUÇÃO COMO AGENTE POLÍTICO NA EDUCAÇÃO.

Tudo começou em 1978, eu como educadora que fui na escola X, com 21 anos e depois fui atuar na Superintendência Regional de Ensino, em Conselheiro Lafaiete, atendendo 18 cidades e era supervisora de capacitação de recursos humanos. Já em 2004 o então Prefeito à época “G.” me chamou para ser diretora da escola “M.”. Em 2005, com a entrada do prefeito “A.”, ele me chamou atuar à disposição, pertencendo ainda e recebendo pelo estado, mas trabalhando aqui na Secretaria Municipal de Educação. Então, eu atuei de 2005 até 2012, quando aposentei no início... no mês de abril mais ou menos, como inspetora municipal. E nesse período, paralelamente, a gente tinha um trabalho voluntário, que é a presidência do Conselho Municipal de Educação; que até 2008, antes de março de 2008, ele não era autônomo e, com um trabalho muito intenso nosso, conseguimos torná-lo deliberativo, consultivo e normativo. Foi um trabalho exaustivo, porém muito gratificante. Depois, então, 8 anos no governo “A.”, e depois o “Z”, assim que ganhou a eleição, pediu que eu viesse trabalhar como Secretária de Educação. E aí estou até hoje. Mas são 40 anos de atividades na educação, que eu prezo, que eu gosto, modificações importantes, alterações significativas, algumas outras nem tanto. Aí já estou falando tanto de estado, quanto federal, quanto municipal. Nós temos aí um processo de transição, mas temos que ver que cada um que propõe uma mudança, é uma mudança para melhor. Como estamos agora com o currículo nacional, que foi homologado agora pelo Ministério da Educação, através do Ministro da Educação e Cultura, e que a gente vai ter 2 anos de ajustes para equalizar todo o núcleo comum no Brasil.

E: E ESSA QUESTÃO SOBRE O CURRÍCULO... A SECRETARIA ADOTA BASICAMENTE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR OU ELA TAMBÉM TEM DIRETRIZES PRÓPRIAS?

Não, a gente tem que adotar porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece o mínimo exigido dentro no núcleo específico. Agora, nós temos a parte diversificada que é

expandida de acordo com as nossas potencialidades, necessidades, perfil, demanda de turma. Nós temos, sim, o que já preconiza na Lei de Diretrizes e Bases o Espanhol, nós temos o Inglês... mas nós temos a expansão de temas transversais, que é a educação patrimonial, a educação fiscal, matemática financeira, nós temos agora o empreendedorismo, nós temos o estudo de preservação e manutenção de prédios, que é a educação patrimonial, a educação ambiental, o processo de contensão... não, eu diria de prevenção do uso de drogas. Então a gente tem vários parceiros nesse sentido. Porque a Secretaria Municipal de Educação ela tem uma questão que é muito interessante. Por exemplo, eu tenho três grupos: o grupo de referência étnico-racial, o grupo do projeto educação sexualidade e cidadania e temos também o GEREIA, que é o grupo de referência da educação ambiental. Desse grupo, que trabalham mais nos anos finais, nós temos professores que são dispensados ou de 5 ou de 7 aulas, no máximo, para coordenar [torres?] de trabalho. Temos um coordenador de educação física, que deixa um número x de aula para também coordenar o trabalho e, dentro desses coordenadores, tem os próprios coordenadores da própria secretaria que acompanham... que são pedagogos que acompanham este trabalho. Além desses projetos, nós temos vários projetos: o projeto voltado para a arte na escola, que trata da música, de atividades manual, artísticas, artes cênicas. Ontem nós tivemos, por exemplo, a apresentação da banda... da banda não, desculpe, da Orquestra Jovem da Secretaria já aliada ao Coro da Cidade dos Profetas, que foi um espetáculo à parte. Então, quer dizer, nós temos vários projetos desenvolvidos. Uma Secretaria que tem um apoio educacional para alunos com necessidades especiais. Nós temos 104 alunos com deficiências de várias naturezas, mas nós temos deficiência intelectual, visual, auditiva... Então nós temos como atender esses alunos. Com apoio fora do horário de turno. Com psicólogo, com terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo ... com psicopedagogo. Então este é um trabalho, assim, intenso. E quando nós vamos em determinados lugares, eles ficam: “como que vocês fazem tudo isso?” Fazendo! Sempre com compromisso. Nós tivemos uma queda da receita. Então, nós diminuimos na oferta de material escolar, em termos de kit. Mas cada aluno não deixa de estudar porque nós temos um banco de... banco não, não diria banco... mas um almoxarifado específico para material didático. Então nós estamos oferecendo este ano o uniforme. Mas eu tenho todo esse... salas recursos, oficinairos, professores que são contratados para recuperação, ou o programa Novo Mais Educação, que não vai investir mais para nós, em termos de esfera federal, porque nós estamos com o IDEB acima da média, no plano nacional. Então agora nós vamos continuar com o projeto nosso, atendendo ... nas escolas. Quando eu estava aqui, em 2012, nós tínhamos 3 escolas de tempo integral. Hoje nós temos 23 escolas das 32. Não temos mais porque o espaço não comporta. Então, a cada ano nós temos um tema da gente. Esse ano, todas as

escolas têm um livre-arbítrio para escolher seu tema, mas nós temos um lema gerador. O lema gerador desse ano foi “Educação, nosso maior patrimônio”. Isso por quê? Porque nós estamos vendo o crescimento da Educação dentro desse processo de fazer cotidiano do professor dentro de sala de aula.

E: QUEM DELIBERA? COM QUEM ESTÁ A RESPONSABILIDADE DE DECIDIR SOBRE O CONTEÚDO NAS ESCOLAS?

Esse conteúdo nas escolas, primeiro a gente tem o referencial curricular tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental, e as coordenadores, juntamente com as pedagogas de cada escola traçam, no ano anterior, quais são, dentro das disciplinas, os conteúdos a serem trabalhados. E também há uma absorção de novas ideias, de transformação de conteúdo. Mas ele não pode fugir muito do currículo nacional. Isso quer dizer o quê? Nós temos aqui na educação infantil: nós temos o nosso próprio eixo referencial e nós temos o próprio livro nosso. Então, de que vai trabalhar, como vai trabalhar. Já no 1º ao 5º, são livros pré-selecionados pelo Plano Nacional do Livro e Leitura, que é escolhido entre seus pares, e os conteúdos abordados ali, se são de interesse, eles são escolhidos mediante a necessidade. Certo? E a cada ano, no mês de... no início de março, há a reunião para que se discuta o planejamento anual. Então não é uma camisa de força, nem toda a escola vai seguir exatamente o que é preconizado numa determinada escola, porque nós temos diferentes regiões e estados físicos, digamos assim, em que a escola precisa permear mais um assunto do que o outro. Então muitas vezes acontece. Há uma flexibilidade, sim, dentro dessa escolha do tema, das abordagens e do conteúdo. Evidentemente, não pode fugir ao conteúdo nacional, porque eu tenho as avaliações externas. Eu tenho a Provinha Brasil, eu tenho o SIMAVE, eu tenho o DIME, que é uma avaliação interna para analisar como que está a educação no Município a partir das propostas realizadas. E a cada ano a gente trabalha dos déficits dessa avaliação que nós realizamos. Então, nós não ficamos só na avaliação externa. Nós temos uma avaliação interna elaborada por profissionais mesmo das escolas, tendo em vista o plano de curso.

E: NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ESSA DECISÃO SOBRE O CURRÍCULO TAMBÉM FICA A CARGO DAS PEDAGOGAS DE CADA ESCOLA?

Não, é um trabalho que é uma corrente. Porque é tudo gerido pela Secretaria Municipal de Educação. Então, a Secretaria Municipal de Educação, em consonância com os pedagogos, mais o trabalho das coordenadoras. Porque eu não lhe expliquei bem: eu tenho a coordenadora da Educação Infantil, que é a XX, e a coordenadora do PNAIC, que é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que muita gente fala (“pinaic”), mas eu falo (“penaic”), por causa do fonema (“pê”), que é a coordenadora, então, também do 1º ao 5º, ao mesmo tempo que ela fica coordenando o PNAIC. Nós temos a coordenadora de tempo integral, que é a X. E temos a coordenadora do 6º ao 9º, exatamente pelas especificidades. Então sempre tem um encontro mensal para que veja o que está sendo feito, o que pode ser mudado ou não. E lá na escola a pedagoga tem a sua autonomia. A gente traça um trabalho, uma linha de ação, mas não é camisa de força. “Olha, não dá para a gente fazer isso. Vamos fazer desse jeito”. “Podemos fazer assim desse jeito”. O fato de ser um sistema, nos ajuda muito nessa ação de operação de acréscimo de algumas atividades.

E: PARA A SENHORA, QUAL É FUNÇÃO GERAL DE UMA ESCOLA? O QUE A SENHORA ESPERA DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO?

O papel da escola é muito importante, porém ela por si só não transforma nada, ela não faz nada. Então, a família tem que estar aliada a este processo. Então, vamos para a escola. O que é a escola? A escola é aluno, professor, diretor, vice-diretor, cantineira, faxineira, inspetor de aluno, secretária, auxiliar de secretária, bibliotecária, auxiliar de biblioteca. Se só o aluno e o professor por si só fossem importantes, mais importantes, eu não careceria dos demais. Então, a escola é um processo em que... em todo o processo da escola todos têm que estar com o mesmo princípio filosófico. Educar para quê? Educar quem e como? A cantineira educa na forma como ela coloca a comida no prato. Se bem que agora as crianças mesmo se servem. Mas aquele jeito de colocar, de estar presente para o aluno, é um processo educacional. Eu costumo dizer que a educação é construída a seis mãos: que é a mão da própria escola, incluindo todo mundo, a mão da família e a mão do aluno. Porque o aluno precisa desse apoio que está sobre sua mão. Esse apoio que é da escola e vem também da família. A família que não acompanha o processo é muito difícil, mas não é também impossível. Porque não adianta eu falar para você que a família tem que acompanhar porque dá resultado positivo. Claro que dá resultado positivo, mas a gente já percebe que nós temos aluno que a referência dele de ter alguma coisa é na escola. “Essa carteira é minha, o professor está olhando para mim, os meus colegas me valorizam”. Então, a gente trabalha muito essa questão da autoestima. Que a criança é um ser único e importante.

Porque se ele chegar lá em casa, ele tem um pai que não vê isso que o professor vê, então ele vai ficar mais desmotivado. Então, ainda que ele não encontre em casa, pelo menos na escola ele tem que ter esse ambiente. Então, para mim, a escola não educa, mas ela forma, mas tem muita escola educando. Ainda bem! Porque o referencial para este aluno acaba sendo a escola.

E: ENTÃO, A QUE ELA ESTÁ DESTINADA A FORMAR O ALUNO? QUAIS SÃO OS ASPECTOS...

Pode parecer um clichê, mas ela tem que formar o aluno como um construtor da sua própria identidade. “Eu sou eu e o que eu quero ser. O que eu pretendo ser”. Tanto que a gente fala muito, todas as aberturas de início de ano eu costumo dizer aos professores: “Não gaste uma semana mostrando o que você quer. Não! Deixe seu aluno... ainda que você o conheça dos anos anteriores, de um dia para o outro ele pode ter mudado, ou não. Então, a primeira semana é o bate-papo. ‘O que eu fiz, o que eu sou’. Porque aí você tem a identidade para que que ele veio” Vai parecer meio poético, mas a vida precisa dessa coisinha. A vida precisa de que o aluno perceba que alguém disponibilizou tempo para olhar no olho dele. Ao invés de fazer uma redação “como foram as minhas férias” nos primeiros dias, não: “o que eu pretendo neste ano?”. “O que foi o ano passado e o que eu pretendo neste ano?”. Então, a escola, voltando na sua pergunta, ela tem esse poder, ela tem essa grandiosidade de ter um espaço de tornar um ser melhor. Eu costumo dizer... eu era diretora e inspetora, e quando visitava a escola eu dizia: “o aluno não pode sair pior feito”. Se ele já saiu igual, já não é bom. Ele tem que sair melhor. E o que é melhor? Aí já vai para o mundo das ideias, para o plano subjetivo. Eu vou ter que entrar dentro do meu currículo sistematizado e não assistemático. Porque dentro do meu currículo sistematizado eu tenho: português, matemática, geografia, história. Mas embutido nisso tudo aí eu tenho a formação cidadã. Eu tenho a formação social. Não é isso? Então por isso que eu não posso ter a formação só assistemática. Porque assistemática eu já tenho no cotidiano lá fora. Por isso é que acho que a escola torna as pessoas iguais. Você pode ter um lápis melhor do que o outro. Mas o conhecimento que você tem... o lápis é melhor que o outro, mas [o conhecimento] é do mesmo jeito do que aquele outro bonito. E a mente do aluno vai absorver da mesma forma que os demais. É claro que, às vezes, um com mais dificuldade, outro com mais facilidade. Aí é que entra a habilidade do professor para entender essas diferenças.

E: QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS GERAIS DE UM ALUNO QUE A ESCOLA MUNICIPAL, A ESCOLA SOBRE SUA RESPONSABILIDADE, VAI OFERECER À SOCIEDADE? OU SEJA, NO FINAL DESSE PROCESSO EDUCACIONAL DENTRO DAS ESCOLAS DO MUNCICÍPIO, O QUE SE ESPERAR DE UM ALUNO?

Olha, todos nós educadores temos um sonho de que cada aluno, é aquilo que eu acabei de te falar: saia melhor do que entrou. O que é sair melhor do que entrou? É poder se posicionar enquanto ser, ser atuante, ser ouvinte, ser capaz de discutir sobre um tema, sobre uma abordagem, apresentar sugestões, ser pesquisador, ser indagador, mas também propor soluções e, mais do que isso, tornar-se um ser ético. Porque um ser ético no país, hoje, é a coisa essencial. Não para julgar o outro. Mas para julgar a si próprio. Porque, a partir do momento que eu me julgo, enquanto ser ético...porque não existe ser mais ou menos ético. Ou se é ou se não é. Então, a gente espera que esse nosso aluno seja capaz de transformar o mundo. Aí você vai falar: “mas não é muito pretensioso isso não?”. Quando ele muda o mundo dele, ele muda ao redor dele e assim a coisa vai evoluindo. Essa é a nossa intenção. Com o Mérito Pedagógico que nós tivemos, o Mérito Paulo Freire, são projetos que os professores desenvolvem, nós tivemos vários projetos, nós tivemos um número até alto de projetos. Nós tivemos 33 projetos. Teve escola que teve 3 projetos apresentados. Todos eles deram ênfase em várias questões: educação especial, alfabetização, relaxamento, o professor de educação física deu relaxamento. E nós temos aqui na rede professor surdo, professor com deficiência física. E isso não é problema para que eles desenvolvam o trabalho deles. Só nisso eu já estou mostrando que todos nós podemos fazer alguma coisa em prol da educação, em prol da sociedade.

E: COMO DEVE SER A RELAÇÃO, PORTANTO, DOS PAIS COM A ESCOLA NESSE PROCESSO EDUCACIONAL?

De interação. De total interação. É preciso que os pais deixem de ser meros executores...de fazer a matrícula. Eu tenho escolas em que tem esses encontros com os pais e eles gostam muito que a gente chame de o dia da família. Então, no dia da família, que é o dia “D”, eles vão sentar com os professores, vão verificar o IDEB da escola. Então, é explicado em que nível que está o conhecimento de seu filho na escola, que patamar está a escola em termos de realização cognitiva, estrutural da própria escola, se houve melhoria do ensino, ou se não houve, porque não houve, a importância do pai nesse processo de construção coletiva da alfabetização. Porque nós temos muitos pais participativos. Muitos! Mas precisamos de alguns outros que nem sequer

sabe a série que o filho está. Às vezes acontece. É exceção? Hoje é exceção! Em 2004, 2005, não era não. Porque, quando eles chegam para reuniões que nós temos com os pais que nós temos nas escolas, eles já sabem a série que o filho está. Pode parecer absurdo o que estou te falando, mas tinham pais que não sabiam. Então, esse é um processo longo que vem sendo construído desde 2005, e que estamos colhendo agora os frutos.

E: ENTÃO, A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS ESTÁ MAIS EFETIVA?

Mais efetiva! Mais efetiva! Talvez até pelo próprio sucesso do filho. Então, hoje em dia a gente não manda muito bilhete para reclamar. É uma política até usada quando eu era inspetora... inspetora não, quando eu era diretora. Tínhamos a reunião, se o pai não fosse: “por que você não veio? Perdeu a oportunidade de escutar um elogio a seu filho”. Ainda que não fosse um elogio. Então, eu adoro esse sistema. Então, mostrando que... quem foi, mandando uma cartinha de agradecimento. Porque até o filho fica, assim, meio inibido: “Olha, não estou levando uma cartinha de agradecimento”. Então, a gente está percebendo que os pais estão mais participativos. Não numa porcentagem que gostaríamos, ainda vamos chegar lá. Mas eu diria que 60% estão comparecendo.

E: A SENHORA CONSIDERA AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO, HOJE, DE BOA QUALIDADE?

Ah...sim! Se eu falasse o contrário... vai falar assim: “ah, está defendendo o cargo dela!”. Não! Eu tenho escolas, que vocês viram que está dentro, a nível nacional... que é a escola X, dentro dos projetos que ela vem desenvolvendo com uma população carente, ela está num patamar de melhoria, e ela foi caracterizada como uma das 23 escolas no país de melhoria de qualidade. Eu tenho escolas no IDEB com 7,2, com 6,8. Então, isso é qualidade na educação. Eu tenho professores premiados nacionalmente, premiados na rede estadual. Nós tivemos 2 agora. Então, nós temos professores que são baluartes, que a gente diz assim. Porque eles também são referência para os demais. Então, a mesma oferta que é dada numa escola, por exemplo, X, o mesmo processo de aprendizagem, ou recursos de aprendizagem, ou recursos humanos é o mesmo adotado numa escola lá no bairro x, que é um grupinho pequeno. Você está me entendendo? Então, as escolas não são diferenciadas, porque a matriz curricular é a mesma. A exigência da formação é a mesma. As avaliações são as mesmas para todos. Então, eu posso

dizer que sim. Porque os nossos alunos estão indo para o IFMG com uma boa classificação. Então, quando o aluno vai para o IFMG, no Ensino Médio, e o diretor de lá, ele nos apontou, que agora nós temos 80% de alunos da rede municipal e da cidade de Congonhas. E antes não era! Então, a gente fica muito feliz com isso. [...] Então, no dia que ele nos apresentou esse fato estatístico, eu fiquei, assim, muito feliz, porque é uma possibilidade de que o nosso aluno agora, ele tenha perspectiva de continuidade. Ainda que vá para uma escola particular, mas o foco de ele estar sempre na escola pública é ir para uma IFMG. E eles estão conseguindo.

E: QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO HOJE? QUAIS CAMPOS A SENHORA ACHA QUE TÊM QUE AVANÇAR?

Olha, eu, como gestora, o meu maior desafio é a questão estrutural. Porque, no período de transição, eu já trabalhava em 2005, aliás 2004 a 2012, a gente via a necessidade de reparo de algumas escolas. Em algumas nós efetivamos os reparos. Em outras nós tivemos que suspender em decorrência da redução e nosso orçamento e agora nós vamos retomar isso. Porque cognitivamente falando, em termos de avanço de conhecimento e disponibilidade de nossos professores, dos programas que a gente desenvolve numa tarde, como o cinema comentado, como o bate papo cultural, que o professor vai simplesmente pelo prazer de ir, ele não está recebendo mais [...] ou compensação financeira, como acontecia por formação, os professores de educação física se reúnem por conta própria, então, querendo melhor. O que eu digo? Eu preciso agora só mesmo é dessas reformas. Porque essas reformas estão me preocupando um pouco sim. Porque não é que está correndo um risco, mas é que um ambiente agradável, bonito, também desperta para querer aprender mais. Eu tenho umas 4 escolas que nós precisamos fazer os reparos devidos nelas, e o governo está se preparando para isso.

E: A SENHORA CITOU SOBRE O TRABALHO INDEPENDENTE, VAMOS DIZER ASSIM, AUTÔNOMO DOS PROFESSORES. MAS, COMO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO... QUAIS OS MECANISMOS QUE A SECRETARIA UTILIZA PARA DIRECIONAR O TRABALHO DELES?

É porque, eu falei da educação física, eu tenho coordenador de educação física que é escolhido pelo gestor. Então, dentro da 3407, a lei, estabelece que pode ter o coordenador de educação física, o coordenador de matemática, de geografia. Então, neste ano nós ficamos com o

coordenador de educação física. E a ele nós estabelecemos um plano de ação. Só que ele expandiu esse plano de ação, com pinturas de quadro, junto com a comunidade. Eu acho isso muito legal, campeonatos com os alunos engajados, e os professores discutindo como formar atletas na escola e incentivar ao mesmo tempo para a qualidade do ensino. Então, fica uma junção de esforços. Como acontecia com o coordenador de língua portuguesa, com o coordenador de matemática, da mesma forma. Então, eles têm essa autonomia, mas essa autonomia é toda gerenciada pelo currículo e, ele podendo ser modificado, evidentemente, de acordo com a realidade e a demanda da escola que ele está inserido.

E: OS GESTORES DAS ESCOLAS SÃO ESCOLHIDOS PELO PREFEITO...

É, são escolhidos pelo Executivo Municipal. Nós temos a Lei Orgânica do Município, ela delibera para que o próprio o próprio Executivo faça a escolha dos seus diretores. Houve um processo aí de... logo no início de 2014 de se querer fazer a escolha dos diretores por votação, mas o prefeito, juntamente com toda sua equipe, permanece nessa prerrogativa que lhe é conferida através de... e não está havendo problema não, pelo contrário.

E: A SENHORA PARTICIPA DESSE PROCESSO DE ESCOLHA OU ELA É EXÓGENA?

Eu participo, mas é muito pouco. “Não conheço o trabalho, não conheço o trabalho, mas vamos dar a oportunidade”. Mas aqueles que não conseguem a gente dialoga, a gente faz uma conversa, e dialoga tentando melhorar. Mas ainda não houve isso não, está indo bem.

E: A SENHORA ACREDITA SER NORMAL O PROFESSOR EMITIR OPINIÕES POLÍTICAS DENTRO DA SALA DE AULA?

Eu não vejo problema não. Eu acho muito delicado o professor se expor, porque se ele tiver um discurso tendencioso, é perigoso. Porque ele está desrespeitando a preferência de uma criança que em cuja família, ele já escutou uma coisa bem diferente da dele. Então, sou a favor que se discuta política, sou a favor que se discuta sexualidade, nós temos o Programa de Sexualidade e Cidadania, mas esses são tópicos que eu professor tenho que tomar muito cuidado para não ferir a crença, o objetivo do outro. Então, para que eu discuta isso, primeiro eu tenho que entender que vai ter aluno...identificar o aluno que eu vou falar. E vai ter aluno que vai omitir,

porque ele não quer desagradar o professor, e às vezes o professor tem uma outra tendência... Então, eu acho que o trabalho do professor é muito sério. Eu tenho que trabalhar política sim, sem ser uma política preferencial ou canalizada para x, y ou z de partido. A política é muito bonita de ser discutida. E ela precisa ser discutida. Principalmente agora. Mas eu tenho que respeitar as diferenças dentro de uma sala de aula, que são múltiplas. Porque, se depender de alguns professores, eles impõem sua posição ali e isso é muito desagradável. Mas não aconteceu isso ainda não. Que eu tivesse acontecimento, não!

E: A SENHORA NÃO TEM RELATO DE NENHUM CONFLITO AINDA?

Por enquanto não, por enquanto não! Nem quando eu era inspetora. Já tivemos assim: na época de 2004 era permitido entrar com camisas de políticos. Eu era diretora na época. A gente pedia, porque existe uma legislação que até 100 metros você não pode fazer política, mas a gente via que eram alunos carentes e estavam com aquela camisa porque aquela camisa era... nem sei se iriam votar. Mas a gente pedia então, encarecidamente... não tirava o aluno... mas não por camisa de campanha, até porque o ambiente da escola não é para fazer essa campanha. É para mostrar a importância da política e, mostrando a importância da política, cada um com suas especificidades de escolha. Isso precisa ser respeitado. É igual a religião. Eu fui professora de religião por muito tempo. Eu comecei em 1978, aliás, 77, por três meses, de matemática, e depois em 78 eu fui dar aula de religião. Naquela época, era religião católica. Ensinava as datas comemorativas. Hoje eu acho isso um absurdo. Você não pode fazer isso. Hoje não. Mesmo depois, em 2000, eu já comecei a trabalhar como supervisora, mostrando a necessidade de respeitar as diferenças, de trazer todas essas diferenças e crenças diferenciadas, bem diversificadas, para dentro da escola. E eu já tive um pai aqui, quando eu era inspetora, que nós tínhamos um livro que falava de todas as religiões. E um pai pediu encarecidamente que a filha não tivesse conhecimento das outras culturas religiosas. A gente teve que obedecer. Porque é um princípio religioso dele. Não está certo! Claro que não está...tem que conhecer... “Nós não estávamos falando que era para ficar naquela ou naquela outra”. “Não, não quero que ela conheça as outras, já estou satisfeito com a...”. Aluno do 8º ano!

E: APROVEITANDO ESSE GANCHO, A SENHORA DEFENDE O DIREITO DE OS PAIS PROIBIREM O ENSINAMENTO DE DETERMINADOS ASSUNTOS COM

CONOTAÇÕES POLÍTICAS OU COM RELAÇÃO A VALORES PARA SEUS FILHOS? ... ELES CONTROLAREM O CURRÍCULO NESSE SENTIDO?

Não, não sou a favor. Por que? Nesse caso de religião sim, porque é facultativo a ele no ato de inscrição, na matrícula. Mas se eu começar a permitir que pais vão lá e opinem pelo currículo, já construído coletivamente, é a mesma coisa que eu entrar na casa dele e falar que o arroz está com sal. “Tire esse sal daí porque tem muito sal”. Porque existe todo um... não quero menosprezar os pais, não! Ele apontar para mim que aquela discussão metodológica não está adequada, é uma coisa. Não querer que seu filho discuta um assunto, é uma coisa. Mas ele mudar toda a sistemática, não! Se não, para que eu estudei, para que eu formei? Não estou dizendo que eu sou detentora do conhecimento. Meu conhecimento pode ser falho em alguns aspectos. Isso merece uma discussão, mas não interferência de modificação. A modificação requer um estudo. Porque, se for assim... por exemplo, merenda. Eu tenho merenda aqui controlada por nutricionista. Até o obeso tem um tratamento diferenciado. Outro dia não teve uma mãe dizendo para mim que era para mudar a fruta que era entregue, aqui na colação, porque ela tinha o costume de comer fruta picada variada e não fruta inteira! Eu falei: “então ela vai aprender a comer a fruta inteira. Ela pode picar. Ela pode pedir uma faca e picar, mas eu não vou fazer salada de fruta para sua filha porque ela só come a pera no meio as frutas”. Você está me entendendo? Então são coisas que a gente vivencia aqui que são muito interessantes. Então, se cada um desse... um quer a fruta, o outro não quer a fruta. Estou generalizando, mas é assim mesmo. O outro não quer que fale de islamismo, o outro não quer que fale de atentado, o outro não quer que fale do PSTU, o outro não quer que fale do PT, o outro não quer que fale de costumes de natal. Então fica um pouco difícil. Ao professor cabe peneirar. O papel do professor é muito importante dentro de uma sala de aula. Ele é que vai peneirar a forma, o conteúdo que vai chegar, sem ofender o seu aluno, que é o objeto do seu trabalho. É um trabalho difícil, mas não é impossível, porque nós preparamos para isso, nós estudamos para isso. E quando algum vê problema nisso, aí entra o psicopedagogo. Aí entra as questões aqui embaixo da psicóloga, de como vai trabalhar essas questões. Por exemplo, quando você vai trabalhar o direito da criança, que nós temos como tema transversal, e você sabe que uma criança foi violentada ali, o trabalho é feito com a psicóloga, com a assistente social, de como eu ou abordar isso. Para que ela não se sinta ferida, porque tem casos assim. Então, é um trabalho muito delicado. Eu não posso chegar lá e simplesmente jogar o assunto. Eu tenho que jogar o assunto, mas dentro da minha realidade.

E: A SENHORA ACREDITA QUE OS PROFESSORES DEVEM SER PROCESSADOS QUANDO EMITIREM OPINIÕES POLÍTICAS DENTRO DAS SALAS DE AULA?

Essa pergunta sua está extremista, né? Porque, processado por quê? O papel dele é de formação. A não ser que ele esteja levantando uma bandeira específica. Se ele está levantando uma bandeira específica, ele está deixando de ser formador de ideias. Ele está direcionando, limitando a ação de pensamento livre de seu aluno. Aí cabe uma reunião com ele, cabe um entendimento, mas não um processo, né? Desculpe, se for mais grave, cabe um processo. É como um desacato ao aluno. Como também vice-versa cabe um processo. Mas eu tenho uma linha de pensamento que tudo aquilo que pode ser resolvido a bom termo, é melhor. Mas não sendo resolvido... vai fazer o quê? A gente tem um apoio muito bom da Dra.X [juíza da cidade], do Dr. X [promotor de justiça], a gente tem um trabalho com a promotoria pública e com a juíza muito tranquilo. Mas antes de chegar nisso, nós temos a secretaria de administração que nós temos psicólogo, que tem o assistente social, como nós temos na própria Secretaria [de Educação] o... que foi criado no governo do x, que é o Programa de Intervenção Psicossocial para Professores. Então, se tiver esse boom: assistente social, psicóloga, com gestão de pessoas, reúnem para saber o que está acontecendo, se o aluno se sentir ferido dentro de uma exposição dessa, aí nós vamos por etapa.

E: A SENHORA DEFENDE, PORTANTO, O DIREITO DE ALUNOS E PAIS FAZEREM DENÚNCIAS A ALGUM ÓRGÃO QUANDO OS PROFESSORES DE UTILIZAM DA SALA DE AULA PARA APRESENTAREM APENAS UM PONTO DE VISTA SOBRE DETERMINADO ASSUNTO?

Não vejo problema nisso não. É um direito de todo ser humano. Eu não posso tirar isso dele não. Até que se prove as questões, ele vai recorrer aos recursos que ele tem. O ideal seria vir aqui primeiro, para a gente conversar. Alguns vêm. Outros vão lá, aí o Dr. X [promotor] nos chama... eu não vejo isso problema não. Senão, estou tirando do cidadão um direito que lhe é conferido. Não posso fazer isso não.

ANEXO 2 – ENTREVISTA COM DIRETORA ESCOLAR

E: PARA A SENHORA, QUAL É A FUNÇÃO GERAL DE UMA ESCOLA?

A função geral? A escola x. Tem três meses que já estou na gestão da escola x. Quando eu cheguei aqui eu percebi que aqui é muito mais que uma questão pedagógica. A escola x é uma situação social, porque aqui a nossa clientela é uma clientela que busca vários alunos de bairros, e de bairros carentes. Então, eu percebi que para a gente conseguir alcançar o sucesso na escola, pedagogicamente falando, o trabalho social vai ter que ser feito. E o professor... eu senti que o professor do 6º ao 9º ele é um professor... eu também sou psicopedagoga, então eu percebo que o professor do 6º ao 9º não está disposto a trabalhar na parte psicológica do aluno. Ele chega... ele é muito técnico. Ele chega, dá sua aula e acabou ali o vínculo com o aluno. E uma escola onde nós percebemos que há o trabalho social...e aqui nós somos alunos frutos do... aqui a gente percebe que os alunos realmente [...] com o tráfico, com a fome, com a prostituição. Isto é, nós temos 680 alunos. Te falo que 400 passam por isso. Então, se um trabalho social não for feito nessa escola, a gente não vai ter um sucesso pedagógico aqui nessa escola não. Então, o trabalho é um trabalho social.

E: QUE TIPO DE TRABALHO SOCIAL?

Que eu falo? Primeiro, quando um professor chega numa sala de aula... vou dar um exemplo: sou uma professora de matemática, eu acho que ele tem que perceber a sala não como um coletivo, mas um individual. Numa sala de 25 alunos, vou te garantir que 20 alunos estão com problemas. 5... pode ser que até a aula foi muito bem, só que os demais não. Então, o professor tem que tirar 10 minutos da sua aula para ouvir, poder entender, para ver como que vai ser dada a aula. Não adianta o professor ficar técnico lá na sala, sendo que está entrando em um ouvido e saindo no outro. Então, ele tem que saber ouvir. E cada sala...igual eu falei com eles: é uma situação trabalhosa? É! Mas se não for assim... eu estou te falando da escola x, mas eu percebo um pouco ao nós conversarmos, as diretoras, secretárias, em reuniões ou no técnico, escola y está na mesma situação, escola z está na mesma situação, escola k está na mesma situação. Então, se não tiver... se o professor não parar e perceber qual é a minha clientela, as coisas não fluem não. Porque, geralmente, o professor trabalha no público e trabalha no particular. Por que às vezes no particular flui e no público não flui? Porque no particular é o contrário: são 20 alunos ótimos e 5 alunos ruins, porque tem os alunos ruins também. Então, as coisas fluem. E

se querer levar, igual quando eu cheguei aqui e percebi, no peito, “tem que ser desse jeito”, as coisas não vão fluir. Eu cheguei aqui numa situação [...] que o segundo andar tremia, tremia! Eu fiquei nessa sala aqui, eu fiquei 15 dias sem poder montar um plano de ação nessa escola pra gente tentar, conseguir viver entre si. Porque aqui estava tendo atrito entre alunos, funcionários... quando eu falo funcionários, o próprio professor já tinha entregado os pontos já. Então, assim, desde o portão... entendeu? Desde o primeiro mês que aqui estive aqui...eu estou aqui... a gente teve três furtos por semana na cantina, de levar tudo, de chegar 7h da manhã e só ter água para servir. Não é culpa da gestão. A situação é que roubava e a gente chegava aqui na escola 6:30h e percebia que não tinha nada na cantina. Colher... chegou levar até todas as colheres, todos os pratos, todos os copos. Então, a gente teve que fazer uma reunião e pontuar tudo que estava acontecendo na escola. Conseguimos o vigia, não estou falando que eu que resolvi o problema, mas conseguimos o vigia, conseguimos o porteiro. Fiz um feedback com 65 funcionários. Fiquei quase uma semana e meia tentando fazer os feedbacks, mostrando para o profissional o que ele também, qual a parcela de culpa que ele tem na situação que a escola chegou e nesse ano teve a avaliação de desempenho. Não me senti apta para avaliar ninguém. Mas, eu já coloquei um propósito para o ano que vem, 2018: ou as coisas andam da forma que tem que andar... isso eu já estou falando com os funcionários... ou então, infelizmente, os pontos vão ter que ser retirados na avaliação de desempenho. Porque é a única coisa também que um gestor tem hoje para poder estar conseguindo alguma coisa, porque são efetivos. E quando a situação... eu cheguei aqui... são 65 professores, 60 são efetivos. Então, assim, eles se sentem donos disso aqui. Então, eu sou a intrusa. Então, é muito mais complicado ainda você conseguir algo porque nesse grupo aqui você é a intrusa. Então, assim, os dois... eu já vou para os três meses, um mês e meio foi difícil. Porque eu já fiquei sabendo que teve dois gestores que passaram por aqui que, assim, teve um que ficou 1 dia, teve um que ficou 1 semana. Então, assim, foi um desafio. Está sendo um desafio. Mas eles mesmo, é porque eu não vi como estava a situação com esses gestores, mas eles falam que mudou muito. Mas tem muita coisa ainda para mudar.

E: COMO O PROFESSOR DEVE TRABALHAR PARA PROMOVER UM TIPO DE ESCOLA IDEAL PARA VOCÊ?

Ideal... que eu almejo... aí... eu sou pedagoga, sou psicopedagoga também. Então, eu tenho sempre um terceiro olhar. Para esse lado social, para esse lado...o mundo onde o aluno está. E eu percebi que quando eu chamava um aluno para poder dar uma suspensão, poder conversar,

então, primeiro, o feedback era qual? A vida da criança. A vida do aluno. Então, assim, eu devo ter nesses três meses dado umas 25 suspensões. E eles, assim, quase pediam “pelo amor de Deus, me dá mais dois dias?”. Para eles, isso era uma vitória. Quando eu montei um plano de ação aqui para 2018. Agora vamos ter uma suspensão interna aqui na escola. Uma suspensão externa vai ser só em último caso mesmo. Então, é o professor tentar ver qual é a realidade da clientela dele. Se o professor não absorver o tipo de aluno que ele está lidando, não vai ter trabalho que vai fluir. Ele vai ter que ter uma didática. É igual eu falei: “você estudaram é para ser professor. E quando a gente estuda para ser professor, a gente está apto a pegar qualquer tipo de aluno. Não é só os melhores. Então é você que tem que olhar para si próprio e ver o que que tem para fazer. Eu não vou chegar na sua sala de aula e dar aula para você. Eu também... além de ser professora, eu também sei que eu tenho desafios, mas se eu entrei... No ano passado eu trabalhei no Mais Educação. Eu peguei 14 crianças da escola x. Eram 14 crianças filhas de traficante, prostituta, não tinha o que comer dentro de casa. Então, os meninos iam para a escola de manhã e iam sem “êra nem bêra”. Eu parei para pensar: “os meninos não sabiam nem escrever, 4º e 5º anos”. Então, o que eu coloquei na minha cabeça: “em 4h20min eu tenho que tornar aquele momento mais prazeroso. Que eu vou fazer a diferença”. Que eles vão sair daqui letrados, lendo, escrevendo e interpretando... naquele momento ali não era meu objetivo. Era fazer com que eu tirasse eles daquela realidade que eles viviam, e naquele momento de 4h20min eu tentar fazer que ele fosse um ser humano feliz e pelo menos amenizasse os problemas dele. Resumindo: fiz um trabalho excelente na escola [x], fui destaque, fui mérito pedagógico na escola [x], e aquele 1 ano que fiquei ali eu tenho certeza que não foi um ano que eu passei por aquela escola. Eu acho que está faltando isso: garra! É o que eu sempre falo para os meus professores da escola: “gente, nós precisamos mudar a escola, porque a história da escola [x]...” a minha irmã estudou na escola x quando foi fundado. A minha irmã disse que foi uma escola, não sei se você se lembra quando a [x] era gestora, era uma escola que naquele momento... acho que a única escola particular que tinha naquele momento era o Colégio [x]... os alunos estavam pedindo transferência do Colégio para vir para essa escola. Essa escola aqui chegou a ser uma escola modelo. E chegou aonde chegou, eu acho que foi... não estou falando que vou mudar não, estou tentando. Eu acho que, mesmo que eu não consiga, eu tenho que virar e falar: “eu tentei”. Pode ser que eu não vou alcançar o objetivo nem o sucesso, mas eu sei que estou lutando para isso.

E: ESPECIFICAMENTE NAS QUESTÕES PEDAGÓGICAS, COMO QUE O PROFESSOR TEM QUE TRABALHAR COM O ALUNO?

Pedagogicamente falando? Primeiro, eu vou te dar um exemplo porque eu tive uma reunião sexta-feira com um professor. Os alunos que nós recebemos no início do ano são alunos alfabetizados, só que eles não interpretam a questão. Por exemplo: matemática, tabuada... eles não dominam a tabuada. Eles conhecem a tabuada, mas eles não dominam a tabuada. Quando o professor do 6º ano recebe esses alunos eles têm um conteúdo a ser trabalhado. Igual toda escola. Eu falei: nos meses de fevereiro e março, esquece o conteúdo e vai pegar essas questões de interpretação, tabuada. Porque um professor de matemática... como que eu vou ter sucesso no PROALFA, sendo que meu aluno chega no 9º ano, além de ele não saber tabuada, ele não consegue interpretar as questões de matemática? “Eu já falei, eu acho que vocês têm que conhecer a turma não como um coletivo, não como manda o sistema, e ver que turma eu estou. E tentar vencer a base”. Não adianta eu estar lá em cima... gente, eu não sou professor de matemática, mas eu pensei o seguinte: se meu aluno não sabe a tabuada, como que ele vai fazer fração, como que ele vai simplificar uma fração, como que ele vai trabalhar números decimais, como que o professor vai conseguir dar uma expressão? Só que igual eu conversei com... porque tem 3º, 4º e 5º ano aqui na escola que a gente recebeu de outra escola. Pela estrutura da escola, eles colocaram aqui. Igual esse ano eu apertei as professoras do 5º ano. Falei: “ano que vem eles vão trabalhar no mesmo turno que os professores do 6º ano. Pensem bem que alunos vocês vão passar para o 6º ano. O sistema manda passar? Agora vocês vão ter as vias de trabalho aqui que vocês vão se rotular todos. Que tipo de aluno estão levando para o 6º ano?”. Porque tem essa situação também. Entendeu? Então, assim, na minha opinião, o segredo é trabalhar individual. Se eu tenho um 6º ano fraquíssimo, eu tenho que trabalhar que acordo com que os meninos estão pedindo. Não adianta eu querer mostrar bonito. Tem um professor lá...vou mostrar um exemplo: aqui temos seis 6º anos. Não tem como eu trabalhar os seis 6º anos iguais. Eu tenho que ver qual que é a realidade de cada turma. E às vezes não se olha a realidade de cada turma. Entendeu? Por isso que um dos professores de matemática falou comigo assim: “ô [x], eu posso contar com você, que você vai dar esse amparo para gente se a gente precisar reprovar, se pais virem reclamar?” Porque eu falei para jogar pesado com esses meninos. Jogar pesado! É tarefa todos os dias. É mudar essa cultura da escola. E joga para família, e deixa a família comigo. Porque, pelo o que percebi, eles não têm amparo da direção enquanto à família. O pai vem aqui brigar, a mãe vem aqui brigar, a direção joga para os docentes. E eu acredito o seguinte: a situação de pais quem tem que resolver é o gestor. Ou o aluno se adequa à realidade

da escola, ou que ele procure outra escola que ele vai se adequar. Só que adequação que eu percebo é fazer o que quer, vir para a escola e ficar só de corpo. Hoje todos nós trabalhamos. Igual eu falei com você: eu trabalho em duas escolas, eu trabalho 8h por dia ou até mais, porque a gente leva trabalho para casa. Eu tenho dois filhos, um de 10 e um de 3. É opção minha trabalhar o dia inteiro. Eu chego todos os dias, eu levo meu filho para a praça, de 3 anos, fico com ele até por volta de 8h com ele na praça, chego, tomo um banho, e vou ensinar meu filho a fazer tarefa. Agora, os meus filhos não têm culpa de ter uma mãe ausente, porque eu acho que eu trabalho para eles, mas eu tenho que me virar. E hoje a gente percebe que a mãe trabalha e chega cansada, o filho, principalmente quando é do 6º ano, já acha que o filho pode andar com as próprias pernas. E é a idade mais propícia a qualquer situação que eles se perdem. Situação de drogas, prostituição, entendeu? Roubo. Gente, meu 9º ano aqui, igual eu cheguei agora e estou te falando, para conversar com o 9º para contar como está a situação no IF [escola federal de ensino médio], o sonho deles é trabalhar no supermercado [xx]. Não estou falando que é um trabalho... é um trabalho honesto. O sonho deles é trabalhar no supermercado [xx]. Eles não têm... igual eu falei: “gente, ano que vem a gente tem que trabalhar isso no 9º ano”. Trazer cursos sobre empreendedorismo, sobre ética. A gente tem que mover a situação desses meninos. Porque que na escola particular dá certo e na escola pública não certo, sendo que a escola pública tem muito mais recursos que uma escola particular? Na escola particular, tudo o pai tem que pagar. Respirou numa escola particular, paga. Na escola pública não. Alimentação, eu tiro o chapéu para a alimentação na escola. Desjejum, o almoço é assim, nota 1000. Às vezes quando não tenho a oportunidade de ir em casa almoçar, eu almoço na escola. De tão nutritiva que é alimentação. Então, assim, eu acho, igual falei com a equipe: “se a gente se unir e alinhar, a gente vai conseguir reverter. Nós iremos ter 20 alunos ótimos e 5 ruins”. Porque a nossa realidade hoje é 5 bons e 20 péssimos.

E: GOSTARIA QUE VOCÊ FALASSE UM POUQUINHO MAIS SOBRE ESSA RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E O ALUNO.

Eu que eu percebi, eu sou gestora de escola pública tem três meses, mas eu sou da rede tem 10 anos como professora. O que eu falo, não falo como um astronauta que estou chegando agora e estou querendo mudar o mundo. Não é isso! Porque que eu percebo é que tem jeito. Só que, se não tiver união da família e da escola, nada vai fluir não. Não adianta também a família fazer um trabalho maravilhoso em casa sendo que a escola vai cruzar os braços. Não adianta também nós fazermos um trabalho maravilhoso sendo que a família vai cruzar os braços. Porque às

vezes é a família que escolhe. É jogar a responsabilidade na família. Porque a família, eu percebo que tudo ela acha que é responsabilidade da prefeitura. Os meninos vêm com blusas aqui maravilhosas, calças da moda, só que quando você fala que seu filho tem que vir com... igual, ano que vem quero colocar uniforme na escola... logicamente, se aquela mãe não tiver condição, eu não posso barrar o filho dela na porta, mas eu acredito que em 90% da escola eu vou conseguir colocar o uniforme... a mãe tem coragem de falar: “é o prefeito que tem que dar o uniforme, tem que dar a blusa de uniforme”. O filho vem com roupa da moda, mas a mãe não pode tirar R\$18,00 para comprar uma camisa escolar. Então, às vezes eu percebo que as coisas banalizaram por esse ponto. Tudo tem uma pessoa para poder culpar. Eles nunca se culpam. Eles nunca se olham assim “eu sou culpado, eu vou tentar fazer alguma coisa nessa situação”. Aí é tentar. Vou fazer um plano de ação e trazer esses pais para a escola. Igual, eu, no lançamento do meu [...] a primeira coisa, que em alguns segundos vamos conseguir atrair os pais, é o boletim. É colocar no papel o real do filho. Que o pai que trabalha, o pai que não está nem aí... não, a palavra não é não estar nem aí para o filho... o pai tem o trabalho como primordial, o pai, quando pega um boletim e a média é 18, eu percebo que o pai olha assim e fala: “oh, vocês está fraco mas está bom”. É colocar no boletim o que é o real. Se o aluno é 10 valendo 30, é 10 que tem que colocar no boletim. Porque é a forma que o gestor tem para chamar essa família e colocar a família para poder refletir. Porque também, a Secretaria pressiona a escola e a Secretaria é pressionada por outro órgão. Igual falei, é igual efeito dominó. É onde eu falo: “vamos olhar nossa realidade”. Nós temos que parar de pensar na escola x, na escola y, nós temos que pensar na nossa escola. Porque nós é que estamos vendo a realidade aqui.

E: COMO SERIA UM ALUNO IDEAL?

Um aluno ideal? Hoje? No nosso século? No ano que a gente está vivendo, para mim o aluno ideal seria aquele aluno que colocasse na cabeça que ele tem direitos, mas que ele tem deveres. Os alunos hoje estão cheios de direitos. Eu cheguei aqui, os meninos não faziam fila, não rezavam. Os funcionários também, tá? Os funcionários chegavam aqui, batiam ponto e iam estacionar carro, iam beber água, iam fazer qualquer situação, e o pau quebrando na sala de aula. Se você colocar um aluno hoje do 9º ano para rezar, vai pensar assim “nossa, o 9º ano para rezar?”. É, mas o que não aprendeu de criança, vamos botar eles para fazer depois de velho. Você hoje chegando aqui na escola não está presenciando esses fatos não porque os alunos já... hoje está mais para recuperação. Hoje os alunos, com toda essa carência que estou te falando...

aqui tinha 10 aviõezinhos na escola, a droga era passada aqui dentro da escola. Eu já tive que fazer um trabalho aqui com eles, onde eu coloco eles para me ajudarem a organizar. Porque eles são líderes aqui na escola. Eu não posso bater de frente com o tráfico dentro da escola. Também não sou boba de colocar a minha vida, nem a vida da minha família em risco, entendeu? Então, hoje eles já chegam e já rezam, toda semana eles cantam o hino. Hino é o momento de silêncio que você tem aqui na escola, porque eles não sabem cantar o hino. Eles sabem cantar o refrão. Olha que situação triste! Quando eu lembro do hino eu queria que eles mostrassem respeito. Hoje no Brasil tem tanta coisa para entristecer, mas se continuar do jeito que estava aqui... a situação política do Brasil está onde chegou por uma situação omissa que está acontecendo. Hoje cada um só está preocupado por si e por si, e chegou ao ponto de que? De ninguém nem olhar para a situação. Acha que política não é o problema meu. Resumindo é isso. Política é problema nosso. Se hoje a mídia fala dos escândalos que estão tendo hoje, foi omissão nossa. Nós fechamos os olhos para deixar isso acontecer. Então, é tudo efeito dominó. É tudo uma ação e reação. Agora, o meu aluno ideal hoje, eu gostaria que chegasse na escola com essa postura: eu tenho meus direitos e eu tenho os meus deveres. Não! Ele chega hoje só com os direitos. Eles não sabem quais são os deveres deles. O que eles sabem é: “você não podem me dar bomba”, “ eu posso ficar até de cinco recuperações”. Fiquei chocada! Os meninos pegando resultado... porque sexta-feira deu resultado de algumas séries... eles gritavam assim... eles não sabem nem o que é dependência. Eles ficaram de recuperação em cinco matérias, aí eles passavam em quatro e ficava uma de dependência. Saíram vibrando: “eu fiquei de independência”. Aí eu falei: “que isso, meu filho, acorda para a vida! Que independência? Você ficou de dependência!” Porque nesse momento da fala dos meninos eu vi a alegria deles de ficar de dependência. Então, isso é um erro, tá? Congonhas está afundando porque está pegando o método do estado. Para mim aqui é o seguinte: tudo o município copia do Estado. Então, para mim, isso aí é uma situação que vai refletir daqui a 10 anos no município. Se hoje eles têm um respeitozinho pelo professor, daqui a 10 anos eles não vão ter mais esse respeito. Porque eles sabem que ninguém pode reter eles. Que o estado não retém e que a prefeitura também não retém. Entendeu? O sistema não retém o aluno. Igual falei... os alunos do 6º ano são à tarde, do 7º ano é de manhã. O que eu vou fazer? Todos os alunos de 6º ano que ficaram de dependência, eles vão ter que estudar os dois turnos. Porque a dependência aqui era de qualquer jeito. “Você está de dependência? Aqui, amanhã você vem fazer uma provinha”. É uma provinha assim: “assina pelo amor de Deus que você já passou”. Então, fica o professor parecendo um palhaço e o aluno um produto do professor. Então, para mim, o aluno ideal hoje

seria só ele saber os direitos e os deveres dele. Mais porque eu acho que se ele souber, as coisas vão fluir.

E: E QUE TIPO DE ALUNO VOCÊ PRETENDE ENTREGAR PARA A SOCIEDADE? ESTARIA NESSA LINHA? QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DESSE ALUNO?

Eu gostaria de entregar um cidadão crítico e participativo, porque problemas pedagógicos ocorrem desde quando você está aprendendo a falar. Quando você é um bebê, geralmente os mais antigos falam: “a criança quando fala primeiro, ela demora a andar. Quando ela anda primeiro, ela demora a falar”. Então, são situações do ser humano. Você vai ser bom, você vai ser ótimo em algumas situações, e você vai ter dificuldade em outras situações. Então, se eu falar para você que eu quero um aluno perfeito, nem se eu tiver aqui um aluno nota 1000, porque em alguma situação ele vai deixar a desejar. Se ele chega a ser muito bom na escrita, mas chega na hora de falar, de gesticular, ele vai dar uma travada. Eu gostaria de preparar ele para a sociedade para ele ser um cidadão crítico e participar. Que ele, quando critique uma situação, seja do governo, seja da política, seja até da escola, onde os filhos dele futuramente vêm estudar, mas ele também tenha um embasamento. “Olha, eu não concordo com isso”, mas porque, também. Não ser só uma oposição, né? Poder, com as ideias dele, fazer com que a sociedade mude, que a sociedade cresça.

E: VOCÊ CONSIDERA QUE A ESCOLA É DE BOA QUALIDADE?

Olha, a escola aqui é como eu te falei: são profissionais excelentes, a estrutura aqui, na minha concepção, por já ter trabalhado em outras escolas... eu já trabalhei 2 anos na escola [x], já trabalhei na escola [y], já trabalhei na escola [z], a escola aqui, em estrutura é nota 10. É igual uma casa: quebra uma fechadura, quebra um vidro, você no decorrer do tempo tem que ir se adequando, tem que ir reformando, mas bato na tecla novamente: o trabalho nessa escola é um trabalho social. Não adianta querer um professor de matemática chegar aqui e fazer: “abra o caderno que agora é álgebra, agora é isso, é potência”. Ele não vai conseguir. Aí nós precisamos o que? Fazer com que o aluno sinta orgulho da camisa. Entendeu? E eu não percebo isso. E a maioria a gente consegue... porque aqui, como eu posso dizer? A frequência deles é excelente, por causa da alimentação. É muito triste a gente olhar por esse lado: aluno vir para a escola para comer. Porque se não tivesse essa alimentação ótima que tem aqui hoje, a frequência não seria

essa não. E é porque os pais não têm também essa visão de mundo: “Ah, eu não tenho essa formação, mas eu gostaria que meu filho tivesse”. Pode ser, igual eu estou te falando, que uma sala de 25, que 5 possa ter essa visão. Mas tem que ser o contrário. 20 não tem essa visão. Então, é isso que eu percebo, que a escola tem tudo para ser excelência na nossa cidade, por que? São professores muito bons, e uma estrutura muito legal. O que não temos de legal? Eu falo com eles: é a clientela. Uma clientela de tudo quanto é jeito. Eu falo: “gente, pelo amor de Deus, o professor tem que se recusar a entrar dentro de uma sala de aula e ver menino com o pé para cima, menino deitado no chão. É se recusar e mostrar para o aluno que quem manda ali naquela sala é ele”. É igual eu falo com eles aqui, que lá do lado de fora vai ter tráfico, vai ter [...] mas aqui dentro da escola, quem manda, é o professor. Na sala de aula quem manda é o professor. E esses conceitos aqui têm banalizado, entendeu? Tanto os próprios professores, eu percebo, que não querem mais lutar, também já perderam a motivação, quanto os alunos estão tomando conta. Igual eu te falei, tem três meses que cheguei aqui. Quando cheguei aqui, existe um prêmio, um mérito pedagógico que eu participei ano passado, na escola [x]. eu fui numa reunião que a [secretária] falou: “qual que vai ser o projeto que vai ser mérito pedagógico aqui na escola?”. Aí todo mundo: “eu não vou participar disso não, que não sei o quê, não sei o quê...” eu vi um projeto de LIBRAS aqui na escola que me chamou atenção. Uma sala inteira conversando em LIBRAS, sendo que eu tinha dois surdos só aqui na sala. E quando eu cheguei aqui, lembra que eu falei no início da entrevista? Eu fiquei assustada com isso aqui. Eu nunca tinha visto uma situação dessa escola. Numa escola... aqui parecia tudo, menos uma instituição escolar. E eu tinha uma sala aqui, que é perto da minha sala aqui, que todo mundo conversava em LIBRAS. Eu achei que era uma sala de surdos que eu tinha na escola. E durante uma semana eu comuniquei com eles por sinais. Tipo: um joia, para... até que um dia um aluno veio conversar comigo. Ai eu falei: “gente, você fala?”. Aí ele “eu falo”. Aí aquilo me chamou atenção. Aí... e eu já tentei. Eu não consigo. Eu não consigo conversar com a pessoa em LIBRAS. Aí eu chamei a professora [x] e falei: “[x], minha filha, vamos colocar esse projeto no papel. Esse projeto é excelente. Uma coisa é sua obrigação em trabalhar com dois surdos, mas não é sua obrigação, não é mérito seu trabalhar com uma turma de 25 alunos”. E os alunos se sensibilizaram pela situação dos dois surdos. Montamos o projeto, eu e ela. E de 35 escolas nós ganhamos o mérito pedagógico agora em 2017. Então eu acho que está faltando é isso. A professora ganhou 4 mil reais. Mas eu ganhei muito mais. Eu enquanto gestora. Eu ganhei o que? “Gente, se cada um fizer a sua parte, não tem o que dar errado”, porque aqui, os professores melhores estão aqui na escola. Aqui tem professores que trabalham no colégio [particular] e ele é excelência no colégio [particular]. Por que não pode ser excelência aqui na escola? É isso que

eu falo com eles. Mas eu sempre falo com eles: “se você não tiver esse seu olhar, esse olhar vendo o aluno não como coletivo, vendo ele como indivíduo, a gente não consegue alcançar o nosso objetivo”. Porque às vezes a gente tem 3 pestinhas dentro da sala que ele está tendo mais autoridade do que eu que sou professor. Então eu tenho que fazer o meu trabalho, para trazer esses pestinhas para o meu lado, e tentar o sucesso naquela turma. Se eu tenho seis turmas e eu conseguir o sucesso de três, já é média. O que não pode é eu conseguir o sucesso de 1 sala e 5 salas na situação que a gente está. Entendeu?

E: ENTÃO, QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS DESSA ESCOLA?

Clientela, é o social, são alunos sem... eles não têm visão de mundo. Tá? O sonho deles é trabalhar no supermercado [xx]. Teve um dia, no 9º ano, que eu fui chamada lá numa situação de indisciplina de uma pessoa, aí eu falei “gente, o que vocês querem da vida? O que vocês almejam para o futuro?” Comecei a falar! Aí eles: “minha mãe ganha um salário mínimo e consegue me criar”. Aí eu falei: “parabéns para a sua mãe!”. “Ainda paga um aluguel de R\$400,00”. “Então a sua mãe é super poderosa! Então a sua mãe é duas vezes vitoriosa. Ela ganha um salário, ela te cria e ainda paga um aluguel de R\$400,00”. Eles não têm visão de mundo. Eles não têm... tipo assim...eu sou uma pessoa, meu pai é uma pessoa conhecida aqui na cidade, meu pai tem poder aquisitivo excelente, só que eu fui criada pela minha mãe que não tinha poder aquisitivo. Então, naquela época, 37 anos atrás, houve uma separação... então, assim, eu fui o único caso, ou dois casos da escola que existia separação. Então, para mim já foi um desafio. Porque o meu pai não ajudava a minha mãe. Então, eu conheci o lado da pobreza. Então, toda a vida eu tive isso comigo... sagrado: eu vou estudar... igual, eu tenho 4 pós-graduações. Então, é o seguinte: eu fui na garra, porque eu não tinha ninguém para pagar meus estudos. Eu olhava a situação da minha mãe e a situação do meu pai. Meu pai nunca ajudou porque ele não quis. E minha mãe, tadinha, ela queria ajudar mas não tinha condição. Mas eu tinha essa motivação dentro de mim. Eu vou querer, eu vou conseguir. E eu consegui. Entendeu? Porque hoje... na época que eu fiz pedagogia, uma que eu adorei, gostei de estar lidando com criança, mas eu acredito que naquele momento, se eu tivesse condições, eu não teria feito pedagogia. Ou eu teria feito comunicação, ou teria feito direito. Eu não teria ido para o lado da pedagogia. Hoje eu estou realizada profissionalmente, mas eu não teria ido. Fui na época por opção financeira. É o que na época eu tinha condições para poder pagar. Mas é essa a situação que eu te falo. Eu acredito que se esses meninos tiverem esse conceito, mas desde o 6º ano, tiverem o empreendedorismo, tiverem uma palestra sobre ética, educação financeira...

porque esse menino que falou esse negócio, ele não tem educação financeira não. Porque se ele colocar luz, água e aluguel da mãe dele, ele tenha só isso na vida. Talvez ele não tenha lazer, não tenha cultura, eles não têm nada. Ele não tem condições de fazer um outro curso. Todo mundo relata aqui... [interrompido]... Eles não têm educação financeira, eles não sabem “lepo creu”. Então eu acredito que se eles chegarem em casa e tiverem o arroz com o feijão e um teto, para eles... eles não almejam um futuro, eles não têm essa visão. Não é querer ser melhor que o outro. Gente, é “se eu estou com um futuro desse, eu quero melhorar para o meu filho”. Eles não têm isso na cabecinha deles: “eu quero dar um futuro melhor para meu filho”.

E: VOCÊ ACREDITA SER NORMAL UM PROFESSOR EMITIR OPINIÕES POLÍTICAS DENTRO DA SALA DE AULA?

Eu não apoio. Eu não apoio na situação de que...eu tenho tudo formado já na minha cabeça. Só que se eu conversar com uma pessoa que tem o mesmo grau de estudo do que eu, pode ser que ele não tenha a mesma opinião do que eu. Imagina eu pegar uma clientela dessa, que eu estou te falando, sem direcionamento, sem noção nenhuma, e eu começar a embutir... quando você fala de política, você fala em situação de partido? Tipo assim... [começa a citar vários personagens da política local]

E: VISÃO POLÍTICA MESMO.

A visão política que eu acredito que seria ideal, é estar colocando na cabecinha dele a situação de serem críticos e participativos. Eles têm que lutar pelo direito deles. Agora, o profissional da educação levantar a bandeira para o partido, isso eu sou contra. Porque... e outra: cada um tem sua filosofia que se adeque a qualquer situação. Igual... nós que somos cargos comissionados, a gente já sofre com isso. Quando eu cheguei aqui, eles já me colocaram como uma intrusa. Você está aqui, não porque você passou em um concurso. Está aqui porque o prefeito te colocou. Até... quando eu cheguei aqui, 60 era contra a minha gestão e 5 a favor da minha gestão. Hoje eu já consegui trazer 60 para o meu lado e 5 ainda são oposição. Você está entendendo? Então, eu acredito que fica meio complicado porque cada um tem a sua realidade. Eu tenho um professor que é efetivo aqui, só que ele levanta bandeira para algum partido. Eu sou cargo comissionado. Então hoje seu eu te falar, eu sou Zelinho [o atual prefeito]. Se eu faço qualquer ação aqui, eu faço em prol de quê? De estar ajudando o governo. A gente precisa mudar essa

situação. Eu poderia muito bem... igual tem relato de diretor que bate cartão e vai embora para casa. E deixa a situação rolar. Eu não tenho coragem de fazer uma coisa dessa, jamais. Uma que eu preciso de trabalhar. Eu tenho essa consciência de que eu preciso de trabalhar. E eu quero... eu vou falar com você: eu vou mudar a escola? Igual eu falo: o meu lema aqui é “vamos mudar essa história”, mas aqui são muitos desafios. Agora, imagina numa situação dessas eu levantar uma bandeira aqui dentro! Eu tenho a consciência do que eu faço aqui é para o governo, porque eu sou um cargo de confiança dele. Mas eu não posso hora nenhuma falar assim: “gente, vamos fazer isso aqui por causa do prefeito”. Ô... eu vou ser até... essa entrevista aqui você está fazendo com mais pessoas?

E: SIM

Você vai perceber que o que: 80% da clientela, é contra o sistema. Não vou falar aqui que são contra o prefeito, eles acham que, se tiver como... você é que é assessor do [xx]?

E: SOU

É porque ele também mexe em educação, né? Ele e a [xx]. Gente, a primeira coisa que tinha que rever...tinha que rever... Isso aí os professores se sentem como? Igual essa mesa aqui, como um nada. Você trabalhar com um aluno assim o ano inteiro, no final do ano você tem que passar esse aluno. Passar porque o sistema manda passar. Não estou culpando a Secretária de Educação não, porque a Secretaria de Educação é pressionada por um outro órgão também. Então isso aí desvaloriza o profissional. Revolta a nossa classe. Porque se a gente for analisar a nossa situação aqui, hoje em dia, dos professores, isso daí faz com que o trabalho deles venha à terra. [...] Eles podem fazer... isso é fichinha porque eu posso ter [...] com aquele aluno o ano inteiro e chegar no fim de ano o diretor falar que só pode reprovar 20%. Eu te contei desde o início tem aquele: “posso contar com você?”. Eu falo: “pode. Se precisar de comprar uma briga lá na secretaria nós vamos comprar”. Porque aí eu acho de um dos...que desmotiva nossos professores... eu também não sou a favor de reprovação... “ah, vamos reprovar”. Vamos reprovar aquele aluno que não tem condições, que não alcançou o pedagógico.

E: MAS SOBRE OS DEBATES POLÍTICOS, VOCÊ ACHA INTERESSANTE OS PROFESSORES TRAZEREM ESSES DEBATES...

Debates políticos, desde que não seja partidário. Que fale da política, para fazer com que eles comecem até a pensar: aqui eles têm direitos sim, eles têm direitos, só que não esses direitos

que colocaram na cabeça deles. Que o professor não pode mandar fazer atividade na sala de aula, que professor não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, que a diretora não pode fazer aquilo. Hoje eles já sabem dos direitos deles. O que um diretor pode fazer hoje na escola? Simplesmente suspender, porque se ele for lá expulsar o aluno, o promotor coloca ele aqui na escola de novo, entendeu? Se o professor vir aqui, se o aluno bater nele na sala de aula, no ano que vem o promotor coloca ele de novo na escola, porque o direito dele é estudar. Entendeu?

E: AGORA, O PROFESSOR TER ALGUM POSICIONAMENTO E DECLARAR ESSE POSICIONAMENTO DENTRO DA SALA DE AULA...

Não, isso daí... imagine! Eu tenho 65 professore e isso daqui vai virar o que? Vai virar... eu não vou dividir professores, não vai ser pelo o que eles pensam, eles vão ser divididos é por partidos dentro da escola. [...] Porque aqui eles se dividem. Isso aqui é real. Não sei se você ficou sabendo, nas redes sociais agora em janeiro, no primeiro semestre, os professores da escola foram para a rede social, portal da transparência, eles já estavam marcando todos para irem para a prefeitura com cartazes, porque a escola, eu posso te falar dessa escola, isso aqui estava um caos. [...] Quando eu cheguei aqui, foi tipo assim... “vamos colocar a [xxx] lá, porque vai ser a nossa última cartada”. Porque teve um gestor aqui na escola que, eu conheço ele de vista, falaram que ele fez um bom trabalho. Só que ele saiu daqui com três processos. Ele era muito autoritário. Ele usava a autoridade dele para fazer um autoritarismo dentro da escola. Eu não sei trabalhar dessa forma. Eu chamo... se eu tiver que chamar sua atenção eu chamo “aqui, olha, o que a gente pode melhorar?”. Eu não tenho coragem de colocar a mão na sua cara e ser uma ditadura. E ele era ditador na escola. Onde ele agradou vários e desagradou vários também. Ele saiu daqui com três processos. Porque o povo aqui, é igual eu estou te falando: eles não são fáceis. Eu na primeira semana fiquei aqui porque eu precisava muito, financeiramente falando. Porque se eu não precisasse, eu também não ficaria nessa escola. Porque aqui a barra é pesada. E quando eu falo assim que é pesada, eu não falo só da clientela não. Os professores eram pesados. Então, minha sorte, é que eu montei um plano de ação, eles viram que aquilo estava precisando, só que o seguinte: tive que enfrentar vários professores. Enfrentar mesmo, de mostrar qual era a minha função e qual era a função dele. Porque aqui até a cantineira aqui me mandava. Até a secretária aqui queria ser a diretora da escola. Então, teve a situação de colocar cada um em seu lugar, montar a hierarquia da escola e falar: “não adianta ir para a rede social, eu sou a ponte de vocês. Se a gente não se unir, se a gente não se adequar aqui dentro da escola...” eu falei com ele: “eu sou transitória”, eu coloquei na cabeça deles, eu sou transitória,

eu vou embora, eu posso ir para outra escola. Agora vocês vão aposentar aqui nessa escola. Porque aqui, igual estou te falando, de 65 professores aqui, 60 é efetivo aqui, “ e vocês vão querer aposentar nesse inferno que está aqui hoje?”. Então, assim, eu já tive que trabalhar o lado psicológico deles. Aí eu consegui uma boa gestão.

E: VOCÊ ACREDITA QUE OS PROFESSORES DEVEM SER PROCESSADOS QUANDO ELES EMITEM UMA OPINIÃO POLÍTICA DENTRO DA SALA DE AULA?

Processado? Não! Eu acredito que ele deve ser advertido. Aqui não é o... não visão política. Eu sou a favor da política geral. Entendeu? Agora, eu não sou a favor da partidária. Agora, a política, gente, tem que falar uai! Tudo é através da política. A saúde é através da política. A educação é através da política. Tudo é através da política e a gente tem que colocar na cabeça deles que política é problema nosso sim. Porque “ah... não é problema meu não”. É problema seu! Entendeu?

E: VOCÊ DEFENDE O DIREITO DE OS ALUNOS FAZEREM DENÚNCIAS A ALGUM ÓRGÃO QUANDO O PROFESSOR UTILIZA AS SUAS AULAS PARA APRESENTAR APENAS UM PONTO DE VISTA SOBRE DETERMINADOS ASSUNTOS?

Não, desde que seja política geral, não.

E: SE ELE TOMA UMA POSIÇÃO DENTRO DA SALA DE AULA...VAMOS DIZER: O DEBATE TEM DOIS LADOS, E O PROFESSOR TOMA UM LADO. VOCÊ ACHA QUE O ALUNO TEM O DIREITO DE PROCESSAR, DE RECORRER A ALGUM ÓRGÃO?

Se antes do debate seja esclarecido, fala: “olha gente, aqui agora nesse momento é o nosso professor. Cada um vai dar o seu conceito, cada um vai dar a sua opinião. Aí não. Agora, quando tentar colocar na cabeça do aluno que a verdade do professor é maior que a dele, aí sim. É a situação que eu estou te falando: o professor tem que usar a psicologia dele. Os professores não estão preparados para usar a psicologia deles. Você está entendendo? Os professores ou se recusam a declarar, ou eles são muito polêmicos. É igual o exemplo que eu estou te dando aqui meu. Eu fui política quando cheguei aqui. Se eu batesse de frente, eu seria escorraçada. Eu tive que usar psicologia, eu tive que usar política de [...] é mostrar que, o que é melhor para a

instituição? Eu não estou aqui para poder fazer o meu cartaz não. Eu estou aqui porque isso aqui está destruído, isso aqui está um caos e você, professor, é o responsável pela situação estar dessa forma. Eu simplesmente estou aqui para dar um direcionamento. Mas quando eu cheguei aqui... a [x] você conhece ela? Ela é a diretora das diretoras... Quando eu cheguei aqui um professor já levantou uma bandeira da guerra fria aqui para mim. [...] “xx [diretora] aqui você fica se a gente deixar”. Naquele momento, ou eu chorava... imagina a situação que era dois turnos, de 30 professores lá! Eu respirei fundo. “Meu Deus, ou eu choro agora, ou eu saio correndo, igual essa diretora que ficou 1 dia aqui na escola, ou eu enfrento”. Aí eu enfrentei. “Você está muito equivocado. Aqui quem fica é quem tem capacidade. E, segundo, eu estou aqui tem minutos, você está aqui há 14 anos, então você é culpado por estar tudo assim, uma m* igual você está falando. Eu não tenho culpa nenhuma aqui não. Quando vocês colocaram nas redes sociais que a escola está assim, assim, assado, e só tem coisas ruins, quando eu li aquilo, eu percebi que não só a escola é toda feia, mas que os professores aqui são ruins, vocês são péssimos. Então, quando vocês falam uma coisa, vocês têm que generalizar e pensar o que vocês estão falando, vocês estão generalizando a situação. Quando vocês falam que na escola é tudo ruim, tudo péssimo, tudo uma m*, igual vocês colocaram lá, primeiro: olha o linguajar que vocês usaram! Quando eu li aquilo, eu não li como gestora, eu li como uma cidadã de Congonhas. Eu percebi: “tudo ali realmente é uma m*, desde os professores”. Agora, naquele momento... eu tive um momento de sair correndo. De falar para a xx [da secretaria] “pelo amor de Deus, coloca outra porque amanhã não estou aqui”.

E: ENTÃO, SENDO MAIS CLARA, VOCÊ É CONTRA OU A FAVOR UM ALUNO DENUNCIAR QUANDO ELE ASSUME UMA POSIÇÃO POLÍTICA E ELE DEFENDE AQUELA POSIÇÃO POLÍTICA DENTRO DA SALA DE AULA?

Primeiro tem que ver como foi o relato do professor. Ele tem que explicar isso primeiro para o aluno. “Nós vamos fazer um debate. Quando se tem um debate, são opiniões”. São só opiniões aqui, e não tentar fazer aquela ideologia: “a minha verdade tem que ser a sua verdade”. Mas é isso que tem falei. Os professores não estão tendo psicologia para lidar com esse tipo de situação. Ou eles são muito conflituosos ou eles são muito passivos. Eles não sabem levar para a situação parcial. Então antes de colocar as partes, tem que ser feito um trabalho com o professor. Principalmente, os professores de 6º ao 9º. O professor de educação infantil, de 1º ao 5º eles têm esse lado mais humano, esse lado mais mãe, esse lado mais de ouvir. O de 6º ao 9º não tem. O de 6º ao 9º tem o prazer de falar “eu sou o certo”. Isso aí não sei se é na faculdade

que implantaram na cabeça deles, porque a minha formação é outra, é P1. Então, eu fiz psicopedagogia clínica e institucional. Então é assim, eu acho que todo professor tinha que fazer. Porque o professor não pode olhar o ser humano como uma pessoa única, engessada. Cada um é cada um. E o professor de 6º ao 9º é assim, e falo e bato na tecla, ele não é preparado para isso. Eu acho que antes de colocar uma situação dessa ele tem que... para acontecer isso daí, pode acontecer, mas primeiro tem que preparar o profissional. Tem que dar curso para eles.

E: ALGUNS TEMAS SÃO SENSÍVEIS. NESSES DEBATES DA POLÍTICA NACIONAL SÃO MUITO POLEMIZADOS, TEM DOIS EXTREMOS... VOCÊ DEFENDE O DIREITO DE OS PAIS PROIBIREM ESSE TIPO DE DEBATE AQUI DENTRO DA SALA DE AULA? [...] TRAZER ESSES DEBATES MUITO POLEMIZADOS PARA SEREM DISCUTIDOS DENTRO DA SALA DE AULA?

A situação hoje da educação está tão triste que, se um professor quiser chegar hoje dentro da sala de aula e ensinar libanês para o aluno, grego, ninguém vai ficar sabendo o que está acontecendo. Então, assim, você está perguntando a situação de os pais... os pais não vão ficar sabendo. Porque hoje, o filho falando em casa, os pais não dão nem atenção para o que os filhos estão falando. Por isso que eu falei: alguma coisa vai ter que ser feita. É muito triste o que a gente está falando. Alguma coisa vai ter que ser feita para os pais começarem a ouvir os filhos. Quando os pais começarem a ouvir os filhos, aí sim... aí os filhos vão chegar em casa, por exemplo, em um almoço, em alguma coisa social, e começar a dar opinião. Porque hoje, se o aluno chegar em casa e falar “lepo crepo”, o pai também vai entender “lepo crepo”. Porque os pais hoje não ouvem mais os filhos. Então eu acho que, a princípio, pode falar de PT, pode falar de PSDB, pode falar do PSB, que para o pai, a única coisa que o pai saber acho que é: o que é Lula, o que é temer, você está entendendo? Mas situação partidária, o que é uma filosofia de um partido ou de outro, o pai não vai entender o que é isso não. Eu te falo de uma escola pública, tá? Que eu estou vivendo hoje. Agora, de uma escola particular, os pais já são mais antenados. Mas olha que triste, que situação triste. Eles não vão entender... sabe o que eles vão entender hoje de política? O prefeito está dando camisa? Está dando comida? Vai dar o kit de material? Se o prefeito der isso, ele ganhou, se não der, é ruim, é péssimo. Eles não entendem que por trás disso é outra situação. O povo está muito sem... não tem cultura política nenhuma.

E: VOCÊ DEFENDE O DIREITO DE OS PAIS PROIBIREM O ENSINAMENTO DE DETERMINADOS ASSUNTOS QUE SÃO CONTRÁRIOS À VISÃO DELES?

Não, igual a situação [...] uma coisa é você explicar que existe isso. Que isso pode acontecer até com o pai com a mãe. Tem alunos aqui que tem uma família bonitinha, que a mãe tem uma namorada e o pai está com um namorado. Eu sou a favor de falar que isso existe. Mas aprofundar um caso como são esses, ainda mais com a cabecinha dos meninos que são hoje, que eles não conseguem absorver aquilo e tirar... eles são iguais a uma esponja, eles só pegam para eles, mas eles não sabem jogar fora o que não dá para eles não. Então, uns pontos assim eu sou contra. Porque eles não estão preparados para isso não.

E: SOBRE ESSA QUESTÃO DA SEXUALIDADE...

Eu acredito que eles não estão preparados não. Se você falar: “olha, a homossexualidade”, eles vão entender que você está incentivando. Se você falar que isso existe, eles vão achar que você está falando assim: “pode fazer”. Entendeu eu acho que isso existe, nós temos que colocar na cabeça que temos que respeitar, cada um com sua particularidade, agora, se colocar isso... acho que eu estava lendo isso numa reportagem, acho que foi ontem, uns bonecos, uns brinquedos que estão chegando agora nas lojas. Você já ouviu falando sobre os trans? Tipo assim: o bonequinho com a cara de menina, mas o sexo masculino. A gente vai entregar um boneco, vamos supor, minha menina é de 10, a gente entrega isso para um menino, ele vai olhar... eles querem colocar uma coisa... minha opinião, tá?... nem como gestora não, como mãe. Eu não gostaria. Que a minha filha chegasse. Eu tenho caso na família. A minha filha fala: “é normal?” Eu falo: “é uma situação que a gente tem que respeitar”. Eu falo: “você tem que respeitar”. “Eu quero que você chegue aqui com um menino. Agora, eu tenho que te respeitar. Você é minha filha e eu te amo”. Agora, eu falar para você que é normal, eu não olho como uma situação normal não. Entendeu? É uma situação que acontece. A gente tem até que... mas é uma situação que acontece. Por isso que tem que preparar. Porque toda família tem. E a gente tem que respeitar. Porque ele é cidadão, ele é filho de Deus igual a gente. Agora, embutir isso numa sociedade que eles não... gente, eles não pensam não. Eles estão alienados. Se falar “tá vendo aquele buraco ali?” está todo mundo pulando. Eles não param e “gente, tem um buraco ali, ela está falando que é para pular, mas não vou pular não, está errado”. Eles não, são muito alienados. Eles não estão sabendo o que é certo e o que é errado. Então, hoje, o máximo que eles têm de, de... é o professor. Assim, de hierarquia. Então o professor falou, naquele momento

ali está falado, mesmo que seja para entrar num ouvido e sair no outro. Ou que seja para levar para a vida deles. Porque a situação familiar hoje está bem complicada.

E: E COMO QUE A ESCOLA TEM TRABALHADO ESSAS QUESTÕES? OU NÃO TEM TRABALHADO?

Sobre homossexualismo mesmo? Olha, estou chegando aqui agora, mas aqui tem o GREA, do GRIER, que são projetos dentro da escola... tem o PESC, que o objetivo deles é trabalhar sobre esse tipo de situação. Mas pelo o que percebi, trabalham de uma forma bem superficial. Não estão aprofundando não. E eu acredito que não estão aprofundando pela situação que estou te falando. Eles não têm maturidade para isso não. Se pegar mais pesado com eles, eles não vão saber entender aquilo. Entendeu? Acho que tem que ser uma construção mesmo, para poder só colocar aquela ideia ali na cabeça. Agora, aprofundar aqui nessa escola não dá não. E aqui tem muito caso de homossexualismo. Muito caso de droga. Aqui temos meninas de 12 anos grávida. Eu falei que “gente, aqui nessa escola a gente tem que pegar pesado com a sexualidade”, mas esse tipo de sexualidade de prevenção, de doença, e gravidez e a situação de drogas, tá? Aqui é uma escola de foco de droga mesmo. Agora, a situação de homossexualismo, tem que passar que existe e que tem que existir o respeito, agora, aprofundar, na minha opinião, aqui, agora, não é o momento.

ANEXO 3 – ENTREVISTA COM DIRETOR ESCOLAR

E: PARA VOCÊ, QUAL É A FUNÇÃO GERAL DE UMA ESCOLA?

Educar é transformar, transformar o indivíduo.

E: TRANSFORMAR EM QUE SENTIDO?

Nos valores, nos valores éticos e sociais.

E: VOCÊ PODE CITAR ALGUM TIPO DE VALOR ÉTICO OU SOCIAL QUE VOCÊ ACHA IMPORTANTE?

A própria vida em comunidade, né? O respeito, o desenvolvimento de seus talentos... obviamente com a tutela da escola, com a ajuda dos professores.

E: QUE TIPO DE RESPEITO VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA TEM PARA DESENVOLVER, TEM CONDIÇÕES DE DESENVOLVER EM SEUS ALUNOS E TEM COMO UM OBJETIVO?

Bom... a Secretaria Municipal de Educação... Congonhas é um sistema, né? ... e ela tem alguns trabalhos já institucionalizados, como o PESC, o Programa de Sexualidade e Cidadania, que trabalha muito os valores de sexualidade, e tem outras referências na área do meio ambiente, que recebe o nome de GREA [Grupo de Referência de Educação Ambiental], e que cuida das coisas da Agenda 21. É agenda 21 né? E também educando o cidadão, o aluno, para que ele possa respeitar a natureza, respeitar o meio ambiente. Também temos a referência do GRIER [Grupo de Referência da Igualdade Étnico-Racial], que trata da desigualdade social... Então, a gente acredita que essa transformação está aí dentro dessas características que a escola oferece, que o Município oferece para o aluno.

E: O QUE A ESCOLA TEM FEITO NESSE SENTIDO? QUAIS PROJETOS E ATIVIDADES QUE ELA TEM DESENVOLVIDO?

Bom... os projetos são direcionados porque para cada referência dessa nós temos... na escola que tem dois turnos, um bom número de aluno, 640 alunos, nós temos um professor referência do GRIER, do PESC e do GREA para cada turma e eles têm um comando dentro da própria Secretaria, um comando que eles reúnem todas as escolas e fazem a programação e passam para os alunos, para as turmas, através de oficinas, debates com profissionais das áreas.

E: ENTÃO, NESSES PROGRAMAS, O DIRETOR NÃO COSTUMA ENTRAR MUITO NA EXECUÇÃO DELES. ELES VÊM COMO UM PROGRAMA EXTERNO, DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

Bom... o professor referência é a base, mas nós estamos por trás dando todo o suporte, tanto o administrativo quanto o pedagógico... dando todo o suporte às oficinas, material que precisa adquirir... tudo que for relativo ao bom andamento das oficinas e dos trabalhos com cursos, e tudo mais... a gente está aí dando força.

E: NO CONTEÚDO DESSES PROGRAMAS, O DIRETOR NÃO INTERFERE? O DIRETOR MEXE NO CONTEÚDO? ELE SELECIONA O QUE VAI SER DEBATIDO, O QUE VAI SER PROPOSTO PARA OS ALUNOS, OU ELE NÃO INTERFERE NESTA QUESTÃO?

Bom... isso é basicamente trabalhado em conjunto, tanto com o pedagógico da escola, quanto com o pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. É um trabalho muito bem amarrado e que dá resultado.

E: VOCÊ DISSE QUE UM DOS OBJETIVOS DA ESCOLA É A TRANSFORMAÇÃO E A PREPARAÇÃO PARA A SOCIEDADE. COMO O PROFESSOR... NO CASO, O PROFESSOR FORA DESSES PROGRAMAS, DENTRO DA SALA DE AULA... ELE DEVERÁ TRABALHAR PARA PROMOVER ESSE TIPO DE TRANSFORMAÇÃO?

Acima de tudo, o professor é um amigo do aluno, ele vai ser a rocha que o aluno vai ter que estar à volta dele, aproveitando, sugando o máximo que puder dele e nós temos um grupo muito bom de professores, meu corpo docente é muito bom, é bom e eles estão em sintonia com os programas da escola e da Secretaria Municipal de Educação.

E: COMO QUE VOCÊ DIRECIONA O TRABALHO DESSES PROFESSORES COM OS ALUNOS? COMO É ESSA RELAÇÃO DO PROFESSOR COM OS ALUNOS AQUI? COMO VOCÊ ENXERGA A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM OS ALUNOS?

O professor é o orientador, é a base de tudo. É neles que os alunos vão estar pegando esse suporte, para que a coisa caminhe e para que a gente obtenha os melhores resultados possíveis.

E: PARA VOCÊ, COMO DIRETOR ESCOLAR, COMO SERIA UM ALUNO IDEAL?

É difícil rotular.

E: COMO É O ALUNO QUE VOCÊS TENTAM “GERAR” AQUI?

É complicado, a gente queria o aluno bonzinho...tal... Mas a gente tem que trabalhar com as variantes. Os dedos das mãos não são iguais, né? A escola tem que estar preparada para o bom aluno e para o aluno que necessite alguma coisa a mais da escola.

E: O QUE A ESCOLA TENTA IMPUTAR NOS ALUNOS, OU SEJA, QUE TIPO DE ALUNO QUE VOCÊ COMO DIRETOR PRETENDE TRANSFORMAR E ENTREGAR PARA A SOCIEDADE? ESSE QUE É O ALUNO IDEAL. O QUE É UM ALUNO BOM PARA VOCÊ?

É um aluno capaz... sair daqui capaz de discernir o certo e o errado, de ter uma opinião própria e, acima de tudo, ser educado. Não adianta sair daqui com uma opinião e querer que ela seja a única e verdadeira. Isso não existe. Mas nós queremos formar um cidadão... aliás, sair daqui um cidadão preparado para encarar o segundo grau, o Ensino Médio, com bastante discernimento das coisas, mas sabendo que tem que respeitar o próximo.

E: COMO OS PAIS DEVEM CONTRIBUIR COM A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS AQUI NO AMBIENTE DA ESCOLA?

Essa pergunta é interessante porque o que mais a escola reclama é da...o pai faz a matrícula do aluno, sai do quinto ano onde ainda tem a figura da “tia” e chega na escola, principalmente na nossa escola, como todos os mitos e lendas da escola, e chega aqui, o aluno está meio assustado e tal... há um acompanhamento e a gente sente que à medida que o tempo vai passando, eles vão transferindo, não de maneira geral, mas transferindo a questão da educação, que vem e tem que ter vindo lá do berço, para a escola e acontece meio que um abandono do filho. E a educação é um problema da escola. E não é exatamente isso.

E: VOCÊ CONSIDERA QUE ESSA ESCOLA É DE BOA QUALIDADE?

Boa qualidade, mas tem problemas como toda escola tem. Mas é uma escola de qualidade. Para ilustrar aqui, nós estamos fazendo aqui uma homenagem aos nossos alunos que destacaram. Nós temos aluno medalhista de bronze das olimpíadas de matemática. Essa é a terceira medalha que ele conquista. Nós temos aluno que é aprovado na EPICAR, Escola Preparatória de Cadetes. Nós temos alunos aprovados no COLUNI de Viçosa. Temos alunos com medalha de ouro da olimpíada de astronomia. Além de alunos que foram aprovados, extra oficial, porque só estão em mãos com o gabarito, mas uma boa aprovação no IFMG Congonhas e região.

E: ENTÃO VOCÊ ACREDITA QUE A ESCOLA TEM PREPARADO ELES PARA SE INSERIREM EM OUTRAS ESCOLAS, CONSEGUIREM SE INSERIR EM BOAS ESCOLAS NO PAÍS...

Olha, veja bem: nós estamos aqui na escola desde 2005, ajudando na direção da escola e, antes de 2005, de 94 a 97 como professor, logo quando foi inaugurada a escola, e a escola vem sempre se destacando com um desempenho dos alunos, embora eles ainda passem pelo Ensino Médio. Mas o índice de alunos da escola X, que ao longo desses 23 anos de vida escola... o índice é muito grande de alunos da X que chegaram ao terceiro grau. Quer seja como engenheiros, professores, advogados, médicos, dentistas...nós temos uma gama... eu arrisco dizer que o percentual de 60% desses alunos que estudaram aqui chegaram à faculdade, quer seja federal ou particular. Esse é um dado muito importante e relevante. Quem dera se eu tivesse esses dados oficiais em mãos, mas a gente faz por... a memória não é tão ruim, a gente pega os alunos de cada geração. “Fulano da geração tal, está fazendo isso, o outro está acabando de se formar,

decidiu se formar em engenharia, o que seja... então o índice é muito alto. Para uma escola pública a gente fica muito feliz.

E: QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS DA ESCOLA PARA ELEVAR A SUA QUALIDADE?

Por incrível que pareça, o principal desafio é o próprio aluno. É uma escola muito heterogênea. Recebemos alunos da cidade inteira e do próprio bairro. E o desafio é, como eu disse a princípio, é um certo abandono da família. Então é um desafio para manter a escola num padrão, num padrão que seria próximo ao ideal. Às vezes a gente fica meio amarrado com relação à querência dos nossos alunos devido ao afastamento das famílias, o que causa grandes problemas sociais.

E: QUAIS TIPOS DE PROBLEMAS SOCIAIS?

Hoje em dia a instituição família está meio incompleta. Nós temos muitos casos de filhos de pais separados, filhos sem acompanhamento do pai ou da mãe e isso pesa um pouquinho na qualidade final.

E: VOCÊ DIZ NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO, NÉ?

Exatamente, exatamente. Como que a gente pode colocar essa questão? É social mesmo. Parece que a globalização da instituição família que está tendo uma quebrada aí... sei lá como explicar, mas, socialmente falando, a família está meio quebrada ou com a falta do pai ou com a falta da mãe ou, como boa parte dos casos, na omissão do pai ou da mãe, e gera esse problema; e isso vai refletir na escola, no aprendizado, na disciplina. Como eu disse, nossa escola tem todos os problemas que todas as escolas têm.

E: VOCÊ ENFRENTA MUITOS PROBLEMAS COM INDISCIPLINA?

Já foi melhor, já foi melhor. Mas, atualmente, a disciplina é um ponto forte. Principalmente a disciplina que tange ao ato pedagógico. A execução das tarefas em casa, a falta de acompanhamento do próprio responsável na cobrança. É essa questão que reflete mais, da família propriamente dita que reflete dentro da escola.

E: COMO QUE OS PROFESSORES DA ESCOLA TÊM LIDADO COM OS PROBLEMAS DE INDISCIPLINA?

Ele é soberano dentro da sala de aula. E da melhor forma possível ele conversa. Às vezes com austeridade, que de repente também precisa, para tentar amenizar para que a coisa flua. Mas a grande indisciplina mesmo dos alunos é a falta de interesse ao fazer tarefa e fazer o acompanhamento diário das atividades pedagógicas.

E: ESSAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS A QUE O SENHOR SE REFERE, ELAS ESTÃO LIGADAS MAIS ÀS DISCIPLINAS TRADICIONAIS, ESSAS QUE ESTÃO DENTRO DA SALA DE AULA, OU ESSA INDISCIPLINA TAMBÉM SE ESTENDE PARA AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LIGADAS AOS PROGRAMAS?

Não... todas as matérias são importantíssimas, mas há um relaxamento maior nas aulas, digamos assim, de menor expressão, ou aquelas matérias cujo conceito, ou matéria de língua estrangeira, de inglês e espanhol, há um relaxamento maior com essas matérias. Há uma concentração maior em português, matemática, geografia, história e ciências, do que nas outras. Porém, até com essas matérias carros-chefes há uma displicência, no geral, na execução das tarefas em casa, no acompanhamento em casa dos conteúdos dados, e principalmente nas tarefas. Eu costumo falar para os meus alunos, nas intervenções que eu faço nas salas de aula, na ausência de um professor, no intervalo de uma aula para a outra, eu falo que aluno que faz tarefa dificilmente toma recuperação. Porém, não adianta a escola cobrar se a família não cobrar, se a família não acompanhar.

E: A RESPOSTA DOS ALUNOS, QUE SÃO EXTERNOS ÀS DISCIPLINAS TRADICIONAIS, DO PESC, DO GRIER, DO GREÁ, TEM SIDO SATISFATÓRIA, OU SEJA, ELES TÊM ADOTADO ESSES PROGRAMAS, TÊM GOSTADO DAS ATIVIDADES REALIZADAS, OU ESSA INDISCIPLINA TAMBÉM SE ESTENDE A ESSES PROGRAMAS?

De maneira geral, o programa é muito bem-vindo. Deixa eu exemplificar... por exemplo, na área do PESC tem palestras mais pro lado físico, sexual, com profissionais da área da saúde, um intercambio maravilhoso, interessante e onde é que ensina muitas coisas para as crianças,

para os adolescentes. E é muito bem-vindo. Eles ficam bastante atentos na questão de doenças e tudo mais. Então, interessantíssimo. Tivemos esse ano no GREA, na parte do meio ambiente, um trabalho muito bom com um cidadão da UFMG também fazendo uma tese de mestrado. Foi muito interessante. Um trabalho junto das mineradoras, a respeito dos benefícios e malefícios das empresas mineradoras. Com relação ao GRIER, que trata da desigualdade social... como carro-chefe, a escola está sempre à frente do projeto Dom Silvério, que foi o maior, de repente, o maior expoente filho de Congonhas, mais inteligente, mais intelectual e que apareceu dentro de Congonhas, que Dom Silvério, um bispo negro numa época muito conservadora... e foi instituído no Município a semana de Dom Silvério, o dia de Dom Silvério, e aproveita-se a figura de Dom Silvério para explorar a questão dos negros, da discriminação, da exclusão...

E: AGORA VOU ENTRAR NAS PERGUNTAS MAIS ESPECÍFICAS... VOCÊ ACREDITA SER NORMAL, SER INTERESSANTE, UM PROFESSOR EMITIR OPINIÕES POLÍTICAS DENTRO DA SALA DE AULA?

Bom, o professor é um agente transformador. Ele deve, obviamente, conscientizar os alunos, obviamente não sendo partidário, mas uma política social de tentar abrir os corações das crianças em relação a determinado ato político, visto que tudo na nossa vida é um ato político.

E: ESSAS QUESTÕES, OS PROGRAMAS, PRINCIPALMENTE, OFERECIDOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE A SEXUALIDADE, SÃO MUITO SENSÍVEIS A ALGUNS SETORES DA POLÍTICA NACIONAL. ELES VÊM ISSO COMO UMA COISA RUIM... VOCÊ TOCAR A QUESTÃO DA SEXUALIDADE DENTRO DA ESCOLA, A QUESTÃO DA RELIGIÃO É MUITO SENSÍVEL TAMBÉM. COMO VOCÊ ACHA QUE DEVE SER O PAPEL DO PROFESSOR AO LIDAR COM ESSES PROBLEMAS SENSÍVEIS?

Se a escola, que, de repente, é onde o aluno convive mais, se ela não interferir ou ajudar... aí a vida tem muita coisa... a mídia propriamente dita, para fazer a cabeça das crianças. Então, eu acho importantíssimo. A escola tem que fazer a sua parte. Ela tem que interferir mesmo. Se ela não fizer, outros vão fazer do modo deles. O que está claro aí nas telenovelas, filmes...

E: ENTÃO, VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA TEM QUE REALMENTE ADOTAR UMA POSTURA CRÍTICA, DE OFERECER A ESSES ALUNOS UMA PERSPECTIVA DIFERENTE DA MÍDIA, DA SOCIEDADE? QUAL É ESSA RELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DA ESCOLA E DA SOCIEDADE?

Diferente não. É induzir, trabalhar com os alunos a questão de discernir o certo do errado. O que deve ser feito... o que é certo e o que de repente não vai ser legal. É saber identificar isso dentro de uma telenovela, de um filme, que o aluno crie seu anticorpo para isso.

E: VOCÊ CONSEGUE DAR ALGUNS EXEMPLOS DO QUE SERIA CERTO A ESCOLA TRATAR, O QUE ELA TRATARIA COMO ERRADO? MAIS OU MENOS NESSE SENTIDO QUE VOCÊ...

O certo na escola é primeiro o respeito. A escola tem que trabalhar o respeito entre os pares. Segundo, é ser extremamente radical com relação à exclusão. A gente tem que estar sempre ligado, principalmente com relação ao *bullying*, que é muito forte nas escolas nos dias de hoje.

E: QUE TIPO DE RESPEITO VOCÊ TEM MENTE QUANDO VOCÊ FALA “A ESCOLA TEM SER...”

Respeito é partir daquele princípio que a minha liberdade começa quando termina a sua. Se o aluno for conscientizado disso, já estamos fazendo uma grande coisa. Ter cidadãos mais atuantes, mais respeitadores, mais cientes do seu papel na sociedade.

E: QUE TIPO DE DESRESPEITO NA SOCIEDADE QUE A ESCOLA DEVERIA SER CONTRA OU TRABALHAR COM SEUS ALUNOS PARA QUE ELES EVITEM ESSES TIPOS DE DESRESPEITOS?

Uma pergunta difícil de exemplificar. Mas um simples pacotinho de pipoca que acaba de ser... que você acabar de usar o pacotinho de pipoca e você jogar no meio da rua, é... pequenas coisas que se você vê um aluno fazendo isso você fica triste porque está sempre trabalhando essa questão. Então eles têm que estar com essa consciência de que devemos respeitar os lugares, respeitar o meio ambiente, respeitar os mais velhos, ter uma educação para ceder um lugar para

uma pessoa no ônibus, um idoso... questões básicas que eu acredito que a escola dá uma lapidada, para algo mais do que isso. Isso é uma obrigação.

E: VOCÊ DEFENDE O DIREITO DE OS PAIS PROIBIREM O ENSINAMENTO DE DETERMINADOS ASSUNTOS RELACIONADOS A ISSO, PRINCIPALMENTE COM CONOTAÇÕES POLÍTICAS, PARA SEUS FILHOS NA ESCOLA? VOCÊ ACHA QUE OS PAIS TÊM O DIREITO DE PROIBIR A ESCOLA DE TOCAR NESSES ASSUNTOS?

Como eu disse, a escola deve e tem que falar de política, porém, sem ser política partidária. Sem ficar protegendo A, B ou C. Mas aqui a escola tem que, como eu disse, criar esses anticorpos nos alunos para que eles saibam discernir entre o certo e o errado para ter uma leitura do que está acontecendo. Incentivo à leitura de jornais, para acompanhar a política nacional... mas não com a política partidária.

E: MAS VOCÊ ACHA QUE OS PAIS TÊM O DIREITO DE PROIBIR AS ESCOLAS DE TOCAREM NESSES ASSUNTOS?

Na minha modesta opinião, não.

E: ALGUNS MOVIMENTOS POLÍTICOS ACREDITAM QUE OS PROFESSORES DEVEM, INCLUSIVE, SER PROCESSADOS CRIMINALMENTE, PROCESSADOS DENTRO DAS INSTITUIÇÕES PARA QUE RETIREM ELES DAS ESCOLAS QUANDO ABORDAM ASSUNTOS POLÍTICOS QUE NÃO AGRADAM AOS PAIS. ALGUNS MOVIMENTOS POLÍTICOS DEFENDEM ISSO: O DIREITO DE PROCESSAREM OS PROFESSORES QUANDO ELES SÃO CONTRÁRIOS ÀS POSIÇÕES DOS PAIS. VOCÊ CONCORDA COM ESSE TIPO DE IDEIA?

Dependendo do que está se pregando eu não digo processar, mas manifestar a contrariedade em cima disso, estar contrário a isso. Mas processar... Já pensou se isso virar moda? “Ah... o professor fez isso com meu filho, vou processar”. É uma classe tão sofrida, então... Agora, volto a insistir, a questão político-partidária, de facção A, B, C é que não deve ser propagada, mas a verdade sim.

E: VOCÊ DEFENDE O DIREITO DE OS ALUNOS FAZEREM DENÚNCIAS A ALGUM ÓRGÃO, SEJA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, OU ALGUM ÓRGÃO JUDICIAL, QUANDO OS PROFESSORES SE UTILIZAREM DE SUAS AULAS PARA APRESENTAR APENAS UM PONTO DE VISTA SOBRE DETERMINADOS ASSUNTOS POLÍTICOS?

O professor tem a liberdade de falar o que quer, porém ele é responsável por suas palavras. Ele, então, tem que saber medir as suas palavras. Com relação à atuação dos alunos, a gente vai ficar mais tranquilo se isso passar primeiro pelo pedagógico, depois pela direção e aí sim, depois de esgotadas todas as questões internas, aí, se continuar o problema, se for problema, que aí... paciência... eles têm toda a liberdade de fazer o que melhor for para eles.

E: VOCÊ JÁ ENFRENTOU ALGUM PROBLEMA EM RELAÇÃO A ISSO? PORQUE, POR EXEMPLO, O PESC LIDA COM SEXUALIDADE E ALGUMAS FAMÍLIAS SÃO CONTRÁRIAS A SE ENSINAR A SEXUALIDADE NAS SALAS DE AULA. ELES ACREDITAM QUE ISSO É PRIORIDADE DA FAMÍLIA ENSINAR, NÃO DA ESCOLA. VOCÊ JÁ ENFRENTOU ALGUM...

Veja bem: aqui não se trabalha.... aqui se trabalha a educação, não a sexualidade propriamente dita. Eu, na minha modesta opinião, há uma diferença aí. O que trabalha aqui é o que se precisa saber. O que é além da família. Não é do conceito e tudo mais. Aqui o que se trabalha é uma coisa cotidiana com profissionais apropriados para falar, porque são profissionais da área. E eu nunca tive problema não. Eu já tive problema com religião. Com religião eu tive problema, mas é explicado direitinho que aqui não se defende uma bandeira, assim como não se defende bandeira político-partidária, não defende bandeira de religião A, B ou C. Tanto é que a matéria de Ensino Religioso trata de questões sociais de amor e respeito aos vários tipos de religião e tudo mais. Não tem religião específica nenhuma.

E: VOCÊ DISSE AÍ NA SUA FALA QUE AQUI NA ESCOLA SE ENSINA O QUE PRECISA. VOCÊ CONSEGUE CITAR ALGUNS EXEMPLOS DO QUE PRECISA SER ENSINADO NESSAS DISCIPLINAS?

De que?

E: QUE TÊM ESSA SENSIBILIDADE COM RELAÇÃO À FAMÍLIA QUERENDO PROIBIR ÀS VEZES, PRINCIPALMENTE EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE, EM RELAÇÃO À RELIGIÃO...

Se eu entendi bem a sua pergunta, por exemplo: o PESC está diretamente voltado para as ciências. O aluno estuda o corpo humano, estuda o aparelho reprodutor, estuda as doenças... Então, isso é o ABC do dia-a-dia que tem que acontecer. Então, com relação à religião, não tem... trabalha-se com n coisas referentes ao social mesmo, ao dia-a-dia. A aula de religião não é para orar ou rezar, ela trabalha questões de vida propriamente.

ANEXO 4 – ENTREVISTA COM PEDAGOGA

E: PARA VOCÊ, QUAL É A FUNÇÃO GERAL DE UMA ESCOLA?

Promover o crescimento do ser humano. Tirar ele de um estado simples e dar o máximo de evolução que um ser humano pode ter.

E: EVOLUÇÃO EM QUAIS ASPECTOS?

Social, psicológica. A escola para mim é o lugar onde a gente se aprimora e aprende a ser ser-humano mesmo. É a função principal. E também, socialmente, é a maneira que a gente tem, através do conhecimento, igualar as classes sociais. Apesar de a escola às vezes ser tida como um aparelho repressor do Estado, para mim ela é a libertação do ser humano. Ela deveria ser sempre a libertação do ser humano. Tirar a gente do estado simples, do estado próximo ao primitivo, e nos tornar seres humanos. Mais, às vezes, do que a própria família, nos dias de hoje.

E: VOCÊ GOSTARIA DE FALAR UM POUCO MAIS DO PORQUÊ SER MAIS QUE A FAMÍLIA?

Porque a família nos dias atuais... eu já tenho 23 anos de escola. A minha mãe, antes de mim, teve 3 anos de escola. Então, a família que a gente vê hoje, dos nossos alunos de forma geral, mesmo os de EJA [Educação de Jovens e Adultos], ela está perdida. Ela está perdida em relação a valores, ela está perdida em relação a certo e errado e ela manda essa criança esperando que a gente consiga encontrar esse caminho para a criança trilhar. As famílias em geral... “ah, mas tem pais, está boa estruturada, tem boas condições financeiras”. Às vezes, sim, mas não tem um caminho. Não sabe uma direção para indicar os filhos e manda eles para a escola esperando que a gente consiga fazer isso. Mesmo, às vezes, indo e voltado, ficando contra as decisões da escola e tudo, mas ela ainda espera que a gente faça isso: que a gente indique caminhos para os filhos deles.

E: E QUE CAMINHO ESSA ESCOLA TEM INDICADO, TEM TRABALHADO?

A princípio, a gente deveria trabalhar mais os valores humanos, os direitos humanos. O acesso ao conhecimento devia normatizar a cultura do Brasil, da cidade, para que todo mundo tivesse acesso. Mas nos últimos tempos, a gente está tendo a cultura do diploma, somente. Sem lastros. “Eu quero só passar, não necessito aprender”. E a escola está sem saber como indicar esse caminho. Porque a gente deveria trabalhar os valores humanos, o certo e o errado, as regras de convivência entre os alunos, desde a educação infantil, desde a creche. E esses princípios da escola, hoje em dia, não estão sendo bem aceitos. Temos adolescentes, temos adultos... os adultos até têm mais facilidade. Aqui, por exemplo que tem EJA, eles têm mais facilidade de a gente chegar e falar assim: “a regra é essa. Para a gente conviver bem a gente tem que seguir”. Eles aceitam mais, mas as crianças e os adolescentes não aceitam mais qualquer imposição que a escola faz. Não que a escola tenha que ser só imposição, mas é difícil você construir junto porque o grupo está disperso. Você entrar em uma sala de aula hoje e você dizer assim: “olha, vamos trabalhar esses e esses conteúdos”. Eles não se interessam. “Estamos aqui desse jeito, no 6º ano, no final do ano vamos até ver...” Eles não se interessam. “Não, eu só quero passar”. É o discurso em geral. É a cultura que a escola está passando nos últimos anos.

Porque a gente deveria trabalhar os valores humanos, o certo e o errado, as regras de convivência entre os alunos, desde a educação infantil, desde a creche. E esses princípios da escola, hoje em dia, não estão sendo bem aceitos. Temos adolescentes, temos adultos... os adultos até têm mais facilidade. Aqui, por exemplo que tem EJA, eles têm mais facilidade de a gente chegar e falar assim: “a regra é essa. Para a gente conviver bem a gente tem que seguir”. Eles aceitam mais, mas as crianças e os adolescentes não aceitam mais qualquer imposição que a escola faz. Não que a escola tenha que ser só imposição, mas é difícil você construir junto porque o grupo está disperso. Você entrar em uma sala de aula hoje e você dizer assim: “olha, vamos trabalhar esses e esses conteúdos”. Eles não se interessam. “Estamos aqui desse jeito, no 6º ano, no final do ano vamos até ver...” Eles não se interessam. “Não, eu só quero passar”. É o discurso em geral. É a cultura que a escola está passando nos últimos anos.

E: NESSA ESCOLA IDEAL, COMO QUE O PROFESSOR DEVE TRABALHAR COM O ALUNO PARA ATINGIR AQUELE OBJETIVO QUE ELA ESTABELECEU? [...]

De forma democrática, deixar que o aluno tenha voz, deixar que ele exponha a maneira dele de ser, mas, também, levando ele a mudar de opinião. Colocando no aluno que ele está ali para mudar como pessoa. Então, aquilo que ele já sabe não é ruim, é bom. Deve-se partir daquilo

que o aluno já sabe, mas ele tem que compreender que ele tem que mudar. Ele tem que aceitar... largar velhos hábitos pra se tornar uma pessoa diferente, [...] principalmente no ensino fundamental, que é a base.

E: VOCÊ CONSEGUE ILUSTRAR UM POUCO O QUE SÃO OS VELHOS HÁBITOS E OS NOVOS HÁBITOS QUE A ESCOLA ALMEJA?

Por exemplo, em questão... quando a gente chega... alunos quando chegam para serem alfabetizados. Muitos já têm em casa uma base, que o pai e a mãe escrevem, leem para a criança, então é uma coisa tranquila, quando ele chega. Agora, muitos alunos, principalmente das áreas rurais, eles chegam para a gente, eles não têm noção, por exemplo, da escrita. Eles precisam compreender... o velho hábito é: “eu não preciso de nada disso que a escola está me ensinando. Eu não preciso da leitura, eu não preciso da escrita, eu não preciso da geografia, eu não preciso da história”. “Não preciso aprender português e matemática”, por exemplo, do adolescente que ele tem esse hábito. Então, o velho hábito é ele achar que não precisa do que a escola tem a oferecer. Ele está lá por obrigação. E ele passar a compreender que é um direito dele estar na escola. É uma mudança de atitude completamente diferente. Você vai exigir uma qualidade de aula, uma qualidade de atendimento, quando você pensa que aquilo é um direito seu que não pode ser desrespeitado.

E: COMO SERIA UM ALUNO IDEAL, PORTANTO?

Não existe. Não existe um aluno ideal. Todos os alunos são ideais do jeito que eles são.

E: E COMO DEVE SER UM ALUNO... QUE ESSA ESCOLA ESPERARIA... QUANDO ELE SAIR DAQUI?

Uma pessoa capaz de compreender o mundo à volta dele, capaz de se relacionar com as outras pessoas e capaz de levar... de mudar o ambiente em volta dele. Promover mudanças na sociedade, no trabalho, na família. Aqui nessa escola, que é uma escola de supletivo, de EJA, de adultos, que tem pessoas que não deram conta de se adaptar na escola regular, que fizeram 15 anos e vieram para cá. Tem pessoas que passaram 20, 30 anos fora da sala de aula e resolveram que eles querem estudar. A gente vê muito claramente a mudança no comportamento. A gente consegue ver que ele chegava aqui e o primeiro texto de geografia que a professora lhe pôs na mão, ele ficou apavorado e no dia da formatura, eles pegam o microfone

e dão o depoimento da primeira redação que ele fez e da última redação que ele fez. Então a gente vê uma mudança muito grande, de eles se sentirem bem consigo mesmo e com a família, com o trabalho... a relação de trabalho deles muda.

E: E COMO DEVE SER A RELAÇÃO DOS PAIS COM A EDUCAÇÃO DOS FILHOS? COMO OS PAIS DEVEM CONTRIBUIR COM ESSA EDUCAÇÃO?

Os pais precisavam apoiar o que o professor está fazendo dentro de sala de aula. Outra coisa é que não é só levar o filho, fazer a matrícula e levar a documentação. É entender o trabalho da escola. É: “eu trouxe ele aí, fiz a matrícula, mas e aí?” É raríssimo um pai que chega na escola e pergunta: “como é que vocês vão trabalhar? O que pode ser feito? Cadê o regimento da escola? Quais são as normas de convivência dessa escola?” Em algumas escolas que eu trabalhei, a gente tinha o hábito, na matrícula, de dar a parte lá dos direitos e deveres do aluno. Até mesmo para ter facilidade com a disciplina durante um ano letivo. Mas é raríssimo um pai que pergunta: “aqui, estou matriculando meu filho hoje aqui, é o primeiro dia dele. Quais são as regras de convivência dessa escola? O que vocês querem?” Às vezes, até o direito eles procuram saber, mas os deveres nunca. Acho que precisava o pai aproximar e entender. Sábado, por exemplo. Eu estava com a mãe de um aluno. Ela tem uma criança de 7 anos, e ela falou assim: “olha, todo mundo que chega novo na cidade, eles vão lá e perguntam assim: ‘e aí? Em que escola está seu filho? Devo colocar o meu lá também?’” E ela fala assim, olha: “o meu, eu criei ele muito solto. Então, eu escolhi uma escola que é bem rígida, senão o menino não vai fazer tarefa nunca na vida, mas aí você vê como que você criou o seu”. Quer dizer: ela quis que a escola complementasse o que ela fez em casa. Não na escola igualzinho, não. “Faltou isso aqui, uma regrinha, então eu vou jogar para a escola”. E outras mães não, já têm isso em casa. Então, aquela escola não seria boa para o filho. É o buscar entender o trabalho da escola antes de colocar a criança lá.

E: VOCÊ ACHA ESSA ESCOLA DE BOA QUALIDADE?

Eu acho, acho sim. No dia da formatura, nós tivemos um rapaz que foi fazer um depoimento. Ele é de Rio Espera. Quando ele veio para Congonhas, ele não tinha nem a 4ª série na época. Aí ele teve ajuda do pessoal da igreja. Ele veio acompanhando um padre que veio para a cidade. Aprendeu a ler. Melhorou a leitura dele. Aí ele veio para cá no CESU [Centro de Ensino

Supletivo] e ele conseguiu entrar para o seminário. O seminário de Mariana, que é uma exigência curricular muito grande. Tirou o Ensino Médio no seminário e hoje já se ordenou padre. Ele se ordenou padre no mês passado...é, primeiro semestre. Então, eu acho que, por ele, dá para a gente observar que ele aprendeu alguma coisa. Ele esteve aqui 1 ano, conseguiu eliminar todas as disciplinas. Por ser supletivo, ele se matricula por disciplina. Mas ele aprendeu alguma coisa, ele conseguiu dar continuidade nos estudos. Então, esta é uma escola em que os professores estão há mais tempo, então eles têm toda a habilidade para lidar com essa correria que é o supletivo, com a diferença que é dentro de sala de aula. A gente tem uma professora de matemática, que a primeira coisa que ela faz é saber se todo mundo sabe somar e subtrair. Depois que ela percebeu que todo mundo aprendeu como que soma e subtrai... ela é professora de 6º ao 9º... é que ela vai dar continuidade à matéria dela. Então, eu acho que partir do conhecimento do aluno ajuda a formar uma base boa na escola.

E: QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS DESSA ESCOLA?

O fato de o aluno ser trabalhador. Ele trabalha o dia inteiro. O fato de a condição financeira dos alunos nem sempre ser adequada, eles têm dificuldade de chegar aqui. Alguns, por exemplo, vêm estudar, depois de muitos anos, porque ficaram desempregados. Aí vêm para cá e vêm para cá para se alimentarem também. Durante o dia trabalha o dia inteiro. É corrido, porque é praticamente uma pincelada do Ensino Fundamental. E muitos alunos, principalmente os mais novos, eles já estão varados do Ensino Fundamental, porque eles já estiveram lá e não aprenderam e fizeram 15 anos. Também tem... o que dificulta muito o trabalho dos professores aqui é o fato de as drogas estarem muito presentes na vida de muitos alunos. O alcoolismo está muito presente na vida desses adultos, desses adolescentes aqui. E isso atrapalha um pouco, a ponto de às vezes você ter que interferir e retirar os alunos de sala, retirar da escola. Porque o comportamento interfere na sala de aula.

E: VOCÊ ACREDITA SER NORMAL UM PROFESSOR EMITIR OPINIÕES POLÍTICAS DENTRO DE UMA SALA DE AULA?

Sim, educar é um ato político. Todas as nossas ações são um ato político. Então, ele emitir a opinião dele não vai fazer com que o aluno se torne igual a ele. Pelo contrário, vai fazer com que o aluno questione. “Olha, na minha casa eu ouvi desse jeito, na minha família a gente pensa

desse jeito. Por que a professora está pensando em um jeito diferente? Ou por que ela está pensando igual a mim? Como ela chegou a essa conclusão?” Eu acho normal.

E: E COMO TEM SIDO ESSA RELAÇÃO? VOCÊ TEM ALGUMA EXPERIÊNCIA PARA RELATAR SOBRE ESSA RELAÇÃO COM O POSICIONAMENTO POLÍTICO DO PROFESSOR, COM A POSIÇÃO DO ALUNO?

Ano passado nós fizemos aqui um projeto de educação financeira. E aí, antes de entrar no assunto mesmo, nós trouxemos uma pessoa para fazer uma palestra. Até da Secretaria de Finanças. Então ele fez uma palestra contando sobre os impostos, desde quando surgiram, como que a prefeitura se organiza para receber e arrecadar e pagar as contas com os impostos e tal. E quando foi para a sala de aula, um aluno virou para a professor e falou assim: “primeiro, ele veio aqui para fazer política?” Aí a professora: “Não”. “Então, por que...” “Não! Ele, por acaso, trabalha lá, mas é um funcionário de carreira”. Aí... “então, por que ele falou...” “Porque é a nossa realidade. Congonhas tem uma renda”. E no final, o próprio aluno, depois que fizeram todas as oficinas, o trabalho todo, o aluno falou assim: “ah... agora entendi! Ele não veio aqui para fazer política. Ele veio falar uma coisa do nosso dia-a-dia, né?”. Tanto é que o projeto chamava “O Imposto Nosso de Cada Dia”. E aí eles entenderam que falar de imposto, falar de política, não é partido, é além disso, é a vida da gente de todo dia. Foi um trabalho bastante interessante.

E: VOCÊ ACREDITA QUE OS PROFESSORES DEVEM SER PROCESSADOS QUANDO ELES EMITEM UMA OPINIÃO ESPECÍFICA SOBRE A POLÍTICA?

Não, porque já está na Constituição que é livre o nosso direito de manifestação né? Então, só porque a gente tem público para nos ouvir? Eu podia também subir ali na praça e falar. Seria a mesma coisa, né? Se a gente ofende... mas, por ter opinião, não! Nunca! A gente tem o direito de falar, de manifestar as nossas ideias.

E: VOCÊ DEFENDE O DIREITO DE OS ALUNOS FAZEREM DENÚNCIAS A ALGUM ÓRGÃO QUANDO O PROFESSOR SE UTILIZAR DE SALA DE AULA PARA APRESENTAR APENAS UM PONTO DE VISTA SOBRE DETERMINADOS ASSUNTOS POLÍTICOS?

Acho que sim, mas aí vai virar o que era na época que minha mãe era professora na época da ditadura. Você discutir com um professor, “olha, eu não concordo com a sua opinião”, é normal. Agora, se eu for, toda vez que o professor falar algo que eu não concorde, que é diferente, o aluno sair e fazer uma reclamação para um órgão específico para isso, ou ir a uma delegacia, ou uma Secretaria de Educação para fazer uma reclamação, vai ficar igualzinho à época da ditadura: a gente não vai ter liberdade de expressão, não vai ter liberdade para nada, porque tudo que eu faço em sala de aula é um ato político. Não tem como fugir disso. Tudo que eu faço, a maneira como organizo a turma, se eu faço uma fila só de meninos ou meninas, na chamada... antigamente, eu acho que não era a sua época, a gente tinha os livros e chamada, vinha primeiro os homens e depois as mulheres. Eu lembro quando a minha mãe, trabalhando na secretaria, resolveu assim: “não! Não tem nenhuma lei que fala que eu tenho que separar homens e mulheres. Somos todos iguais!” Porque a diretora chamou ela e falou assim: “nossa, Vera! Você está doida? Sempre foi assim!” quer dizer: uma coisa simples, uma organização simples, mas um ato político, porque aqueles adolescentes lá onde ela trabalhava não se viram mais como diferentes, separados, né? Todos os atos da gente são um ato político, é passível de as pessoas não concordarem. Se toda vez eu vou fazer uma denúncia... inclusive, se eu for fazer essa denúncia para o pedagogo, vai ficar como era, realmente. Porque o pedagogo era supervisor, ele ficava vigiando para ver se ninguém falou nada do governo. Essa discussão que a gente vê sobre esse projeto Escola Sem Partido é uma desculpa para tirar a gente da sala de aula. Impedir a gente de libertar o ser humano, de fazer aquela educação que Paulo Freire tanto falou: libertadora.

E: LIBERTAR EM QUE SENTIDO, ENTÃO?

Libertar no sentido que Paulo Freire falava, de tirar a névoa da visão, dar uma visão clara de mundo para o aluno. É o sentido mesmo que ele via o mundo, ver o mundo, fazer a leitura do mundo antes da leitura da palavra. O que era a base do trabalho dele.

E: VOCÊ DEFENDE O DIREITO DE OS PAIS PROIBIREM O ENSINAMENTO DE DETERMINADOS ASSUNTOS COM CONOTAÇÕES POLÍTICAS PARA SEUS FILHOS?

Não, eu acho que ele deve conhecer o que a escola vai ensinar, mas não proibir o aluno de ter acesso ao conhecimento. Porque senão a gente coloca os filhos numa redoma, né? Então, eu não posso discutir esse tema, eu não posso discutir aquele.... Vai discutir o quê? Vai ficar dentro de uma redoma? E o mundo lá fora? O mundo lá fora não protege, pelo contrário, ele mistura todo mundo, todas as ideias, todas as formas de pensamento. Acho que, se os pais começarem a fazer esse tipo de situação, a gente vai ter uma censura mesmo. E vai formar uma separação entre classes sociais, entre classes econômicas. Que é o que a gente tenta diminuir no Brasil, de todo jeito, né?

E: ALGUNS TEMAS DA POLÍTICA REFLETEM NA SALA DE AULA EM QUESTÃO DE... NUM DEBATE MUITO PLARIZADO, POR EXEMPLO, VOCÊ TEM ALUNOS QUE SE ASSOCIAM A UMA VISÃO, OUTROS A UMA VISÃO OPOSTA. COMO A ESCOLA TEM LIDADO COM ESSE TIPO DE SITUAÇÃO, OU ELA NÃO TEM ENFRENTADO ISSO COMO UM PROBLEMA?

A escola não enfrenta esse tipo de situação, ela encerra a discussão, porque a gente tem, realmente... não são todos os professores, mas no geral a gente tem medo desse tipo de disputa, principalmente quando o aluno não consegue aceitar a diferença, a gente tenta, mas no final encerra a discussão. A escola tem dificuldade de lidar com isso.

E: VOCÊ DISSE MEDO? EM QUE SENTIDO?

Medo do que vai acontecer. De perder o controle. Em sala de aula, você que quando um professor vê uma discussão desse tipo, polarizada, ele tem medo de perder o controle da turma e de virar uma confusão, de virar uma briga e sair do limite da sala de aula.

ANEXO 5 – ENTREVISTA COM PROFESSORA DE HISTÓRIA

E: PROFESSORA, PARA VOCÊ, QUAL É A FUNÇÃO GERAL DE UMA ESCOLA?

A função verdadeira? O que deveria ser? Formar cidadãos conscientes, críticos pensantes, que sejam capazes de mudar a realidade, de interferir de maneira positiva em tudo.

E: SOB QUAIS ASPECTOS?

Políticos, principalmente. É o que eu penso. Aspectos sociais. Mas eu acredito muito que é partir da escola que o cidadão consegue, através do voto, eu penso nisso, nessa linha, que através do voto ele pode mudar tudo. Ele vai mudar a educação, ele vai mudar a saúde...

E: E COMO O PROFESSOR DEVERÁ TRABALHAR PARA PROMOVER ESSE TIPO DE ESCOLA?

Eu acho que ele deve estar sempre atualizado. Além do básico, da disciplina, daquilo que o currículo pede, ele deve estar sempre pesquisando, atualizando, trazer para a sala de aula aquilo que os alunos não têm interesse ou condição de buscar. Então, é instigar mesmo a curiosidade para que eles adquiram conhecimento.

E: EM QUE SENTIDO? QUE TIPO DE CONHECIMENTO?

Do mundo, do conhecimento de mundo. Às vezes a gente percebe o aluno... ele tem toda a tecnologia a favor dele, mas ele não sabe usar. Ele está preocupado com a rede social, mas ele não sabe o que acontece no próprio município em relação ao governo. Às vezes, por exemplo, uma coisa básica a gente vai discutir e eles não sabem o significado de algumas palavras, de coisas que se vê no jornal todo dia. Então, eu acho que o professor deve agir como um transmissor não só da disciplina, mas também do conhecimento de mundo, do cotidiano, do que acontece no dia-a-dia.

E: NA SUA DISCIPLINA DE HISTÓRIA, COMO VOCÊ TEM LIDADO COM ISSO? COMO TEM SIDO SUA PRÁTICA?

Está muito difícil hoje em dia, porque o desinteresse é muito grande, então a gente tenta com o maior empenho possível fazer com que eles se interessem por tudo, pelo conteúdo. Mas, eu tento buscar outros recursos, livro... outros livros, filmes, internet... para motivar. Acho que o papel do professor hoje é ser mesmo um motivacional. Se a gente ficar muito preso a conteúdo, prova, exercício, tarefa... os alunos não querem isso mais. Eu acho que isso já ficou ultrapassado, mas a gente precisa vencer o conteúdo, então a gente fica preso também. O professor tem liberdade, autonomia até certo ponto. Então, a gente não pode diversificar demais porque a gente é cobrado no final do ano, a gente tem que lançar a matéria todo dia. Então, a gente não pode fugir demais daquilo que é pedido, daquilo que o CBC [Currículo Básico Comum] cobra e o pedagógico da escola.

E: E COMO TEM SIDO ESSA RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O PEDAGÓGICO? COMO É ESSA...

O pedagogo ele age como um suporte de sala de aula. Às vezes, um material que a gente precisa, ele facilita a relação de professor e aluno, num momento de tensão em sala de aula... eu até não tenho esse problema... na minha aula o pedagógico ajuda muito nisso aí que eu estou te falando: às vezes ajudar a buscar um material diferente, às vezes a gente quer fazer uma visita, tem muito museu aqui... então, esse suporte.

E: PARA VOCÊ, COMO SERIA UM ALUNO IDEAL? COMO É UM ALUNO QUE VOCÊ ESPERA GERAR...

O meu aluno ideal seria... ele não seria um robô dentro da sala de aula. Eu gosto de aluno que debate, discute, mas com propriedade. Às vezes, a gente traz um conteúdo para a sala de aula e fica tão feliz quando alguém fala “olha, eu vi isso aí no jornal”, “já ouvi falar isso aí”. Ou então fala assim: “nossa professora, ontem eu estava assistindo um filme e estava falando sobre...”. Então, um aluno interessado, é o que eu queria. Porque eu acho que ele tendo interesse, ele vai ser um aluno que vai aprender. Ter curiosidade, questionador. Ele não precisa dominar 100% do conteúdo, mas aquilo que ele sabe, ele sabe bem, ele é capaz de transmitir para os outros aquilo que ele aprende aqui na sala. Esse seria o ideal: o curioso, o que investiga, procura, esse aí. Não é o CDF, mas o aluno interessado.

E: E COMO DEVE SER A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO?

Respeito, em primeiro lugar. A gente vê também muita coisa, muito aluno que... “ah, o aluno falta com o respeito com o professor”. Mas, o professor também tem que entender que é muito difícil, principalmente com adolescente. Então, às vezes a gente fica nervoso, estressado com determinada situação, porque às vezes a gente esquece que eles estão passando por uma fase complicada, que a adolescência ela traz mesmo... não sei... uma agitação, uma revolta e ele tem os problemas em casa. Então, a gente tem que ser mediador, o professor tem que entender a relação... aliás, entender a vivência do aluno. Às vezes, tem muitos passando por conflitos. Então, cada um fazendo o seu papel, respeitando... o aluno tem que entender que vem para a escola para estudar. Tem menino que chega aqui e não quer nada, então a gente pelega, pelega, pelega... e a família não ajuda. Então, a gente tem os nossos problemas também em casa... é diário, é filho, é marido. Então, a relação, muitas vezes ela é tensa, porque os dois lados às vezes não se respeitam, não se compreendem. Principalmente, do aluno. Eu acho que a cada ano que passa está ficando mais difícil a sala de aula. E a culpa disso eu acho que muitas vezes é dos pais. Porque a educação inicial, ela vem de casa. Então, se “ô menino, me respeita”, “ah, não respeito nem minha mãe”. Então, é difícil. A família não tem comparecido mais na educação. A grande maioria dos pais... eles não estão mais interessados na educação dos filhos. Eles trabalham, ou têm muitos filhos... então, eu acho que tudo começou... as coisas começam a dar errado dentro de casa e o reflexo é aqui dentro da escola.

E: VOCÊ GOSTARIA DE FALAR UM POQUINHO MAIS SOBRE ISSO? SOBRE ESSA RELAÇÃO COM OS PAIS?

Olha, a nossa indignação é sempre essa: tem uma reunião de pais na escola para falar da turma tal... aí vai 1 pai. Esse ano eu presenciei isso. Eu trabalho em três escolas e eu presenciei nas três... em duas, porque eu estava de licença maternidade, então aqui eu não presenciei isso. E aqui é noturno. Mas, nas escolas que eu trabalho de 6º ao 9º, nas duas: reunião de pais para falar dos meninos, para falar sobre comportamento, foi 1 pai numa escola de 600 alunos e uma mãe numa outra escola com mais ou menos a mesma quantidade. Uma! Aí foi expor gráficos. A mãe sentada lá e a pedagoga foi expor gráficos. O que aumentou, o que diminuiu de 2016 para 2017, matemática subiu... e a mãe lá, coitada, sem saber. Porque o objetivo não era só gráfico, era conversar. Mas os pais não chegam até a escola. Aí chegam agora no final do ano, depois que o menino foi reprovado, depois que não tem mais jeito... [interrompido] É isso, eu acho.

E: ENTÃO, COMO OS PAIS DEVEM CONTRIBUIR COM A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS?

Eu acho que cobrando, perguntando. Pelo menos perguntar: “e aí... como estão as suas notas?” Porque eu acho que a criança também se sente mal em não ter ninguém para poder cobrar delas. Eu acho, assim, o menino chega em casa com a mochila cheia de livro e de caderno. Como que uma mãe não pode falar assim “deixa eu ver o caderno”, tirar cinco minutos. Mesmo que ela esteja cheia de coisa, finge lá que foleou, que está preocupada, porque a criança precisa ainda ser monitorada, ela não é independente ainda. Adolescente também. Então, eles falam assim: “ah, não dá nada para mim”. “Chama a sua mãe aqui”. “Não dá nada para mim”. Porque ela não está nem aí para ele. Isso é muito triste, eu acho muito triste. Às vezes, a revolta, a mudança de comportamento na sala de aula é reflexo disso aí. Eu acho que os pais contribuem assim... “ah, eu não sei ensinar meu filho a tarefa”, tem mãe que fala. Não precisa ensinar, mas senta junto. Falar “ah, deixa eu ver pelo menos sua letra se está bonita”, eu não sei. Mãe, no mínimo, ela tem que dar atenção. Educação é uma coisa tão importante. Eu acho que muitas famílias hoje estão tendo outras preocupações e não são os filhos. Às vezes, a gente fica pensando nisso. Passou para... que prioridade pode ser mais importante do que educar um filho? Então, os pais, para mim, eles contribuem com a maneira que eles dão atenção àquilo ali. Ver o boletim... “Ô filho, você mostrou seu boletim para a sua mãe?” “Ah, esqueci”. “Mas ela não pergunta? Ela não quer saber se você está passando, se você está tomando bomba?” “Ah, professora, ela não quer nem saber”. Então a gente fica assim: “nossa, coitado!”

E: VOCÊ CONSIDERA ESSA ESCOLA DE BOA QUALIDADE?

Considero. 11 anos que eu trabalho aqui. Considero. Ela tem problema como todas as outras. Qualidade... às vezes ela não tem uma estrutura... dentro do que o Governo oferece, na medida do possível, ela é de boa qualidade. Bons professores, estão sempre aqui, tal... mas, falta livro. Por exemplo, o EJA, no noturno, tem que pegar livro, estudar e devolver. Tem a sala de informática, nem sempre está funcionando. Mas tem uma boa biblioteca, uma administração bacana. Então, dentro do possível ela é uma escola de boa qualidade.

E: E ELA ESTÁ ALCANÇANDO RESULTADOS POSITIVOS? VOCÊ ACHA QUE ELA ESTÁ ALCANÇANDO RESULTADOS POSITIVOS?

Em que termos, dos alunos?

E: EU QUERIA SABER SOBRE SUA PERCEPÇÃO MESMO E QUAIS PARÂMETROS VOCÊ USA PARA ISSO.

Resultados positivos? Uai, se dependesse só dela! Mas, às vezes, é o que estou falando: o desinteresse dos meninos é muito grande. Então, às vezes, você está querendo... por exemplo, numa turma de 3º ano, véspera de ENEM, então estou usando minhas aulas, estou revisando, estou explicando... a menina está na aula lixando a unha, o outro quer escutar uma música... Então, não sei até onde vai atingir o objetivo. A gente tenta, o tempo todo está pelejando, esforçando, chamando a atenção. Não sei também se são todos os professores. Eu também às vezes estou cansada, também não sou a melhor professora do mundo, mas a gente tenta. Ninguém quer ganhar o dinheiro dele sem fazer nada. A consciência da gente cobra. Eu acho que o objetivo da escola talvez deveria ser alunos aprovados no vestibular, mas o número de alunos que fazem ENEM aqui é mínimo. Então, acho que ela não atinge os objetivos, se a gente for ver por aí. Ano passado, por exemplo... esse ano eu não trabalhei com o 3º ano do Ensino Médio, mas ano passado eu tinha dois. De 60 alunos, fizeram o ENEM uns 15. A minoria. Acho que a região também é muito voltada para curso técnico, para trabalhar em mineração. Hoje se você for ver, por exemplo, a quantidade de alunos daqui que estão nas faculdades aqui próximas, é mínimo. Mas se você for aqui no CET, na Ramos, onde tem curso técnico, você vai ver um monte. Acho que o objetivo deles é muito sair, fazer um curso e ficar. Ficar! “Eu quero ficar!” Acho que eles, às vezes, têm vontade de trabalhar em um serviço até mais pesado, mais complicado. Acho que a questão financeira influencia muito.

E: QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS DESSA ESCOLA?

Acho que com os poucos recursos, é ela funcionar. Porque a gente vê que o Governo... a situação não é boa, a merenda não é aquela qualidade... apesar de eles fazerem malabarismos para trazer uma merenda de qualidade, tudo poderia ser melhor. Então, os principais desafios, eu acho que... é vencer o ano sem maiores problemas. Não é empurrar com a barriga não, mas ele levar do jeito que as condições... do jeito que dá, que as condições oferecem. Pelo o que vi na reunião lá de prestação de contas, é muita verba que não chega... não se faz educação só com dinheiro, claro! Mas, acho que recurso falta muito, não sei... acho que professor... olha aí o

nosso 13º: nem sabe se vai ter. Isso tudo desmotiva o cara. Às vezes eu trabalho no outro... por exemplo, eu trabalho na prefeitura. O salário é quase o dobro do Estado. Eu preparo as minhas aulas lá melhor do que aqui? Não! Mas se um dia eu precisar ter uma falta. O que eu vou fazer? Eu vou querer que corte meu ponto lá ou aqui? Então, isso tudo pesa mais. Então, querendo ou não, todo mundo precisa de incentivo. Então, eu acho que o objetivo da escola é “a trancos e barrancos” ela funcionar sem muitos problemas. Muita paralisação... Então, tem muita coisa que atrapalha. Quem administra isso aqui são uns guerreiros, porque não é fácil.

E: VOCÊ ACREDITA SER NORMAL UM PROFESSOR EMITIR OPINIÕES POLÍTICAS DENTRO DA SALA DE AULA?

Não! Não! Não pode, né? Acho que nem pode. Às vezes, a gente assimila alguma coisa. Fala assim: “olha, gente, como que a história se repete...da corrupção. Desde a República Velha! Olha o coronel querendo o voto de cabresto. Olha lá vendendo, dando presente em troca de voto! E hoje em dia existe...” Então, uma assimilação sim. Agora citar nomes... acho que política nacional a gente pode até comentar. Por exemplo, a reforma da previdência é um tema rotineiro, então você pode falar dela. Mas não vai falar... emitir a nossa opinião, né? Emitir a nossa, ou do governo local. Porque isso gera também uma discussão de horas. Então, acho que não. Tem que saber separar. Tem que saber ensinar sem dar o seu parecer.

E: VOCÊ ACREDITA QUE PROFESSORES DEVEM SER PROCESSADOS QUANDO EMITIREM UMA OPINIÃO POLÍTICA DENTRO DA SALA DE AULA?

Acho que não chega a tanto, né? Coitado! Porque às vezes sai sem querer, né, gente? Acho que não. Depende do teor também, né? Às vezes, está xingando lá o prefeito, o vereador, falando coisa que não está acontecendo. Então, eu acho que tem que saber separar. Não sei. Depende do teor do que ele estiver falando. Depende.

E: ALGUNS TEMAS, ELES SE POLARIZAM NO DEBATE NACIONAL DA POLÍTICA... TEM UM SETOR DA SOCIEDADE DEFENDENDO UM PONTO DE VISTA, OUTRO SETOR DEFENDENDO OUTRO PONTO DE VISTA... VOCÊ ACHA QUE O PROFESSOR, DIANTE DESSES GRANDES DEBATES, ELE PODE SE DIZER APOIADOR DE UM DENTRO DA SALA DE AULA E REALMENTE APRESENTAR ESSE PONTO VISTA?

Não! Acho que ele pode fazer um debate bacana dentro da sala. Dividir os lados, sem... por exemplo, sorteia, “olha, você é a favor ou contra? Você é a favor ou não a isso?” Divide e eles vão pesquisar e expor as visões deles. E aí cada um chegar à sua conclusão. Eu acho que o professor não pode induzir a nada a opinião de ninguém. Não é o papel dele não.

E: VOCÊ É A FAVOR DE ALUNOS FAZEREM DENÚNCIAS A ALGUM ÓRGÃO QUANDO OS PROFESSORES SE UTILIZAREM DE SUAS AULAS PARA APRESENTAR APENAS UM PONTO DE VISTA SOBRE UM DETERMINADO ASSUNTO? NÃO PROCESSAR, DENUNCIAR A ALGUM ÓRGÃO DA ESCOLA?

Acho que pode, se ele se sentir ofendido ou lesado ou a aula prejudicada, acho que sim né? Acho que sim.

E: VOCÊ DEFENDE O DIREITO DE OS PAIS PROIBIREM O ENSINAMENTO DE DETERMINADOS ASSUNTOS COM CONOTAÇÕES POLÍTICAS PARA SEUS FILHOS?

Não! Não, porque o conteúdo é esse aí. Acho que não. O pai não tem que proibir o que vai ser ensinado na escola. A não ser que ele veja que tem... como assim? Você fala dentro da disciplina?

E: É. ALGUNS ASSUNTOS AFETAM A OPINIÃO DOS PAIS. VOCÊ ACHA QUE QUANDO ESSES ASSUNTOS SÃO CONTRÁRIOS À OPINIÃO DOS PAIS, OS PAIS TÊM O DIREITO DE PROIBIR QUE O PROFESSOR ENSINE ISSO?

Não. [incompreensível]. Acho que não.

E: GOSTARIA DE FALAR UM POUCO MAIS SOBRE SUA PERCEPÇÃO SOBRE ISSO: SOBRE ESSA RELAÇÃO DOS PAIS PROIBINDO...

Acho que às vezes as questões religiosas interferem muito em determinados... Às vezes a gente está ensinando reforma protestante na sala de aula e... ano passado mesmo começou uma polêmica dentro da sala, mas isso tudo tem que ser exposto. Senão a cabecinha deles fica lá fechadinha. Acho que a questão religiosa tem influenciado demais. Aquilo que o pastor fala...

pode falar né? Às vezes estou dando a minha aula de história e “ah, mas o pastor falou que não é assim”. Aí eu falo: “olha, fala para o pastor que tem que estudar”. Então, eu acho que a questão religiosa aqui na cidade é... eu trabalho num bairro um pouco afastado e tem muitas igrejas... a quantidade de evangélicos é muito grande. Então, direto eu tenho essa... [interrompido] Então, eles não conseguem diferenciar muito que aquilo que é falado na igreja, “aquilo que o pastor é a realidade”. Por exemplo, ano passado tinha uma polêmica grande com o negócio do chip. “Ah, professora, o pastor falou que vai pôr um chip em cada pessoa e...” Eu falei: “mas, gente, não existe isso não”. Mas, “não, existe”. Aí a falta da... a falta de estudar, de conhecer, de frequentar a escola... dos pais, torna a sociedade bitolada e os meninos vão para o mesmo caminho. Então se a gente não... não é emitir a nossa opinião, é preciso às vezes a gente desmentir algumas coisas. Porque absurdos que a gente escuta e eles juram que é verdade. Aí a gente tem que ter cuidado para não invadir o espaço do outro, né? Da crença e tudo mais. Mas é complicado. É complicada a questão da religião. Eu acho que ela interfere muito na sala de aula. Criacionismo! Quando a gente está estudando criacionismo e evolucionismo. “A Bíblia fala que Deus criou, mas a ciência...” “Ah, mas esse bando de cientista não sabe de nada, porque eles não acreditam em Deus”. Então, até a gente desmistificar aquilo, que às vezes a religião impõe ou que é a crença popular, é difícil. Então, a gente trabalha para tentar abrir mesmo a cabeça deles em relação a vários conhecimentos.

E: VOCÊ ENFRENTOU OUTROS EPISÓDIOS EM RELAÇÃO A ISSO: CONFLITO COM A RELIGIÃO E VALORES RELIGIOSOS?

Não. Não é sempre não. Nesse local aí acontece mais. Na região central a gente não vê muito não. Mas lá no bairro às vezes tem alguma matéria, alguma... Uma vez, eu trabalhava não como professora, mas como vice [vice-diretora], e nessa época de final de ano ficava mais light. Então, algum filme que o professor quisesse passar durante o ano e às vezes apertou, costumava deixar para essa época. E um filme a ver com a matéria. Um pai foi reclamar, porque a menina assistiu e na casa dele não tinha nem rádio. Então, a religião deles não permite eles não assistirem nem televisão, nem rádio, nem nada. Então, a menina, coitada, acho que ela aproveitou aquele momento para ver o filme, porque ela não tinha isso em casa. Então, para contornar a situação foi muito difícil, porque o pai não aceitava de jeito nenhum que ela assistisse o filme na escola. Então, olha a diversidade que a gente tem que lidar! E quem sabia disso? Ninguém sabia! Vou saber na casa de fulano qual religião é e o que permite e não permite?

E: TEM OUTROS TEMAS QUE TAMBÉM SÃO POLÊMICOS. POR EXEMPLO, O TEMA DA SEXUALIDADE. VOCÊ TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA EM RELAÇÃO A ISSO? QUAL É A SUA OPINIÃO SOBRE O ENSINAMENTO DA... SEXUALIDADE...

Na minha disciplina, até que a gente não entra muito nesse... surge, às vezes, uma discussão... mas a gente está sempre contornando, porque eu acho que aquele preconceito verdadeiro ninguém tem coragem de assumir. Dentro de uma sala de aula, às vezes, o adolescente solta uma piadinha. A gente aluno homossexual, a gente tem aluno... como que fala... trans, que se veste... já teve muitos no noturno, já teve conflitos deles, mas não dentro da sala de aula, eu nunca vivenciei. Acho que não. Às vezes, menino do 6º ano, pequenininho, que traz de casa a informação. Um dia a gente estava discutindo, foi esse ano, sobre, acho, que homofobia. Aí um falou assim: “ah, se for assim eu meto porrada mesmo”. Não sei o que... “Veado tem que apanhar mesmo”. Mas aí você vê que é coisa de casa, também. E aí a gente não entra... [interrompido] É de casa! É opinião formada de casa. Aí a gente tenta, sem criar muita polêmica na sala, a gente tenta conscientizar e tudo... Mas os mais velhos eu noto menos isso. Ou eles escondem ou já está mais tranquilo.