

resenhas

Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo

Em Aberto, Brasília, v. 19, n. 75, p. 155-172, jul. 2002.

BARROSO, João (Org.). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século 21*. Lisboa: Educa, 1999. (Educa. Organizações, 4).

João Barroso, professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e presidente do Fórum Português de Administração Educacional, organizou um volume de trabalhos destinados ao 10º Fórum Português de Administração Educacional, ocorrido em Portugal em outubro de 1999. Apresenta uma síntese das políticas educacionais dos países que participaram do Fórum Europeu de Administração Educacional, subordinado ao tema: “A escola entre o local e o global, territorialização, identidade nacional, interculturalização e integração europeia”.

O encontro em tela contou com a participação de 130 componentes de diversas associações que são membros do Fórum Europeu, representando o total de 24 países: Alemanha, Bélgica, Bielo-Rússia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Países Baixos, Hungria, Itália, Irlanda, Letônia, Lituânia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, Rússia, Suécia e Ucrânia.

Apesar da diversidade política, cultural e étnica entre os vários países europeus, os seus sistemas educativos conhecem uma profunda transformação, com muitos contornos idênticos. Essa transformação é no sentido de ajustar-se a uma nova realidade político-econômica, decorrente não só do funcionamento da chamada União Européia, mas também em função da economia globalizada, que torna o mundo uma verdadeira “aldeia global”. Essa globalização, todavia, está exigindo que os sistemas educacionais ajustem seus currículos e programas no sentido de atender às novas exigências sociohistóricas. Por outro lado, simultaneamente, nota-se a tendência de revalorização do local, como instância definidora de políticas educativas e como nível prioritário de administração.

Nesses dois movimentos aparentemente contraditórios, a escola ganha uma importância crescente e tende a tornar-se um lugar privilegiado para gestão e avaliação do sistema de ensino. E, ainda, o aluno tende a tornar-se o “centro do mundo”.

O caso da Alemanha

A República Federal da Alemanha é constituída por 16 Estados ou *Länder*, responsáveis pela educação como uma parte “federal da sua soberania”.

Há muitos fatores que influenciam o movimento para “o global”, em conseqüência da revolução tecnológica e digital e dos mercados globais. Há uma consciência crescente, entre as pessoas e nações em todo mundo, de que crescemos em conjunto e temos responsabilidades uns para com os outros.

As parcerias e os intercâmbios individuais de alunos exigem uma competência lingüística como elo de comunicação. Essa é a razão por que as políticas de ensino de línguas têm vindo a adquirir um papel proeminente no desenvolvimento curricular. Não se devendo limitar apenas ao inglês e ao francês, mas estar aberto a outras línguas européias, além de outras. Em alguns liceus chega a haver mesmo mais do que três línguas estrangeiras integradas nos horários.

No sentido das perspectivas globais na Alemanha, surgem três recomendações da comissão permanente de educação. A primeira recomendação: *a Europa na sala de aula*, pretende introduzir nas práticas de ensino das escolas alemãs a dimensão européia. Sua finalidade principal é a de contribuir para o desenvolvimento da consciência de uma identidade européia.

A segunda recomendação: *Terceiro Mundo nas escolas*, alarga as perspectivas educacionais para além da Europa, numa visão abrangente de criar condições humanas e de preservar o ambiente natural em todos os países do mundo. Há necessidade de reforçar a consciência de uma responsabilidade conjunta pelo desenvolvimento geral de todo o planeta, cabendo à escola buscar a abertura de espírito, preparando as novas gerações para o entendimento internacional.

A terceira e última recomendação: *a educação intercultural nas escolas*, parte do fato de existir grande número de alunos provenientes de famílias estrangeiras que vivem na Alemanha.

Aconselha como lidar pedagogicamente com situações de xenofobia e racismo, dando ênfase à validade universal dos direitos humanos proclamados na Declaração Geral das Nações Unidas, em 1948, e uma melhor preparação dos jovens, permitindo-lhes encontrar seu lugar no mundo do trabalho, tornando-os cidadãos de pleno direito nas comunidades a que pertencem, nos seus países e neste mundo futuro, “dominado pela globalização”.

O caso da Bélgica (Flandres)

Em Flandres, a administração é ainda muito acusada de excesso de regulamentação. Tal como acontece na maior parte dos casos de reformas educativas, também aqui a tendência para a autonomia local não é ideologicamente neutra. Por um lado há um impacto da política educacional central em nível local, por outro, as competências, os poderes, em nível local, podem vir a contribuir para manter o *status quo ante*.

A política educativa, no nível central, acaba sempre dando lugar às macroestruturas que darão formas às intenções políticas. É por essa razão que as estruturas nunca são coincidentes, nem neutras.

A melhor e mais natural unidade de otimização de autonomia local é a escola “requalificada” (*upsealed*). Provavelmente, haverá dois tipos de requalificação: um, em sentido lato, que garanta uma oferta ampla, e outro, em sentido estrito, em que se garantirá elevada qualificação – mestres e doutores.

No sistema educativo de Flandres, o recrutamento, a admissão e a demissão de professores são de responsabilidade local. Desenvolver e atribuir uma gestão intermediária é igualmente uma atribuição de competência local. A formação contínua e o aconselhamento devem ser realizados localmente na maior parte das escolas. No que se refere à gestão financeira, as escolas são, em princípio, livres, podendo fazer suas aquisições diretamente.

O caso da Bielo-Rússia

A Bielo-Rússia é uma antiga república soviética, com uma população de 10,4 milhões de habitantes, e um território de 208 mil quilômetros quadrados, estrategicamente situada entre a Rússia e a nova fronteira oriental da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) na Polônia. Este belo país de florestas, lagos e rios é também conhecido pelo seu capital intelectual e qualificação dos seus recursos humanos.

O sistema educativo do país continua sendo centralizado e gerido a partir de cima (*top-down*) apesar disso são elevados os resultados acadêmicos. O Fórum de Administração Educacional da Bielo-Rússia é uma organização não-governamental, como o Centro de Apoio para Associação de Fundações, constituída por sócios individuais, representantes de importantes redes de organizações não-governamentais (ONGs) ligadas à educação na Bielo-Rússia.

Apesar de terem perspectivas divergentes quanto ao processo de integração da Bielo-Rússia nas comunidades europeias e global, todos os dirigentes ocidentais concordam que são necessárias posturas construtivas, ao invés de posturas de confrontação, e que as ONGs podem ter nisso papel importante.

O caso da Eslovênia

A Eslovênia, nos Bálcãs, tem uma área de 20.273 quilômetros quadrados e uma população de dois milhões de habitantes. A religião predominante é o catolicismo, sendo 70% da população católica, 2% ortodoxa, 1,5% islâmica, 1% protestante e 1,5% de outros grupos religiosos.

A educação, em geral, é administrada de forma centralizada e é de responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, que define a política nacional de educação, com a participação de três conselhos de especialistas em educação, nomeados pelo governo da República Eslovena: a) Conselho de Especialistas da República da

Eslovênia para o Ensino Geral; b) Conselho de Especialistas da República da Eslovênia para o Ensino Técnico e Profissional; c) Conselho de Especialistas da República da Eslovênia para a Educação de Adultos.

Estes conselhos de especialistas definem os conteúdos dos currículos escolares, aprovam manuais e materiais educativos para todo o país. No nível local, cabe à Assembléia Municipal e ao presidente da Câmara a administração da educação pré-escolar e, até certo ponto, o ensino básico.

O caso da França

A segunda metade do século 20 caracteriza-se simultaneamente pela emergência da aldeia planetária e dos interesses locais. Uma outra maneira de descrever este fenômeno é a de dizer que a globalização se alimenta às custas da uniformização de-sumana que se refere à reciclagem de todos os professores.

Essa crescente globalização requer uma maior mobilidade dos indivíduos, mais flexibilidade e uma abertura cultural para poderem trabalhar em equipe com parceiros de mentalidades diferentes. Saber comunicar-se na língua dos parceiros é cada vez mais apreciável e até necessário e isto significa que as exigências aumentam e que a aquisição desses tipos de competências e de atitudes exige a reformulação do currículo atual.

A França, tal como seus parceiros europeus, confronta-se com algumas questões fundamentais que merecem um debate democrático mais amplo possível, no sentido de saber quais são as missões prioritárias da escola. O consenso sobre estas missões desaparece quando se analisa a importância relativa de cada uma delas e de conceber modalidades que permitam atingi-las simultaneamente.

Tendo em conta, por um lado, estas novas expectativas em relação à educação e às suas crescentes necessidades e, por outro, os recursos orçamentários sempre limitados, os sistemas educacionais defrontam-se com uma dupla exigência: aumentar a sua

eficácia e reduzir as desigualdades sociais, sendo certo que a evolução do ambiente econômico e social não permite retrocesso.

Num mundo cada vez mais instável, quais são as missões prioritárias da escola? Parece existir um consenso sobre as quatro missões a seguir: a) a transmissão de conhecimento e de cultura geral; b) a preparação para uma vida profissional; c) o desenvolvimento de qualidades pessoais e uma educação para a cidadania; e d) a contribuição para a igualdade de oportunidades (objetivo de equidade).

Esse consenso, todavia, desaparece logo que se trata de ponderar a importância relativa de cada uma delas e de conceber as modalidades que permitam atingi-las simultaneamente. É esta a questão fundamental da monitoração da mudança e da procura de um nível ótimo de descentralização, à qual será dado um relevo especial na análise que aqui se faz, pois é ela que está no coração das tensões entre o *local* e o *global*.

Das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP) às Redes de Educação Prioritárias (REP) – 1982-1999

Estabelecidas em 1982, as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) constituem um dispositivo de luta contra o insucesso escolar em áreas geográficas onde se acumulam deficiências socioculturais e econômicas que constituem um obstáculo ao sucesso escolar. Essa política, de natureza local ou regional, tem duplo objetivo: *melhorar o desempenho escolar e lutar contra a exclusão social*. Isto requer uma abordagem global da escola e do ambiente em que ela está inserida. Os critérios para a definição das ZEPs são, também, de dupla natureza: *educacional* e *econômico*: a) os educacionais são: porcentagem de alunos de idade superior à média, nos diferentes graus; taxa de repetência; abandonos, taxa de abandono sem diploma; b) são critérios econômicos – demográficos e sociais: renda familiar, proporção de estrangeiros imigrantes, famílias monoparentais, número de crianças por família, taxa de desemprego, etc.

A principal finalidade das ZEP é melhorar o aproveitamento escolar dos alunos, por meio de medidas específicas e diversificadas, de acordo com as necessidades de cada um.

O estabelecimento das Redes de Educação Prioritária (REP) visa *ao agrupamento de algumas escolas localizadas em áreas de dimensões reduzidas* de modo a permitir uma melhor monitoração, incluindo, na maior parte dos casos, um *collège* que desempenha a função de centro da rede.

Além disso, a REP suaviza o “efeito de zona” ao *integrar escolas* que podem estar fora das ZEP, mas que se defrontam com problemas idênticos. Na realidade, o “efeito zona” pode conduzir a uma estigmatização de algumas escolas que serão evitadas a todo custo por famílias da classe média, que preferem pôr seus filhos no ensino privado a inscrevê-los numa escola ou *collège* com a etiqueta ZEP.

A escola francesa é laica, e desta forma pretende ser o espaço de promoção de valores universais. *Esta escola, para o povo francês é o símbolo da liberdade, da igualdade e fraternidade*, a figura emblemática da defesa dos direitos humanos, dos direitos do cidadão. É essa a razão, porque, mesmo os adeptos da Europa supranacional, são raros os franceses que desejam renunciar a uma educação nacional.

O caso dos Países Baixos

Os participantes dos Países Baixos destacaram duas tendências claras no que tange à educação: a primeira refere-se à tendência atual de alongamento da Europa e do Mundo (globalização); a segunda é a tendência para decrescer na escala, no sentido de haver maior consciência em relação a uma cultura local, com suas tradições e necessidades. Assim, a educação pode transformar-se cada vez mais num serviço de medição que prepara os cidadãos para funcionarem numa sociedade que está, simultaneamente, sujeita às tendências *locais* e *globais*, o que exige mudança nas estruturas para adaptá-las às

novas exigências educacionais, que estão bipolarizadas entre *aquelas de caráter local e as de interesse nacional*.

Cada um dos temas seguintes é apresentado de acordo com a realidade holandesa, de modo a facilitar as oportunidades de comparação durante o programa de visitas em Portugal: a) de uma tendência global para medir a qualidade da educação em parâmetros quantitativos, para uma responsabilização local e pessoal, com vista a uma qualidade educativa mais elevada; b) qualidade educativa e formas alternativas de educação no sistema de ensino holandês; c) a distribuição de serviço letivo e não-letivo entre os docentes; d) três novas correntes no ensino vocacional.

O sistema educativo holandês tem uma longa tradição no que respeita à descentralização de competências na educação e à sua qualidade. A liberdade de educação, garantida pela Constituição, juntamente com a existência de uma estrutura financeira que permite – dentro de certas condições – que qualquer movimento religioso, regional ou pedagógico possa criar a sua própria escola, levaram a uma situação em que apenas 26% das escolas estão sob tutela do Estado.

Os holandeses têm uma longa tradição de olhar para além-fronteiras. Assim, houve sempre a tendência de introduzir no currículo do ensino vocacional a componente internacional, visível nos seguintes elementos: estudos de línguas estrangeiras; preparação para funcionar com a importação e exportação; transportes internacionais; formação prática obtida em outros países; e uso de livros de estudos estrangeiros.

O caso de Portugal

A escola constituiu-se, a partir de meados do século 18, um instrumento essencial do processo de desenvolvimento do Estado Nação, e a sua crise atual identifica-se, em muitos aspectos, com a própria crise deste modelo de Estado. Assim, por exemplo, a escola é chamada hoje a educar para uma cidadania que já não se confina aos espaços nacionais, conforme demonstra o debate que

se desenvolve atualmente nos diversos países integrados na União Européia (principalmente depois do tratado de Maastricht) sobre a construção de uma dimensão europeia da educação.

Contudo, e simultaneamente com este movimento de “globalização”, assiste-se hoje, no interior de cada Estado, a um movimento de sentido contrário, de valorização do “local”, com fortes implicações na política e administração da educação. Concretamente, nestes últimos anos, “medidas mais ou menos radicais, destinadas a aumentar a autonomia decisional das escolas, foram introduzidas em quase todos os sistemas educativos” (EURYDICE. Unidade Portuguesa; EURYDICE. Unidade Dinamarquesa. *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze Estados membros da Comunidade Européia*. Preparada por João Barroso e Sten Sjorslen. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação, 1998. p. 29).

Contudo, apesar desta tendência geral, as formas de que se reveste a gestão local da escola e o tipo de autonomia concedido variam muito de país para país e não atingem, de igual modo, os diversos setores de decisão que asseguram o funcionamento do sistema educativo. Exemplo dessa diversidade encontra-se nas “reformas” das administrações levadas a cabo na França e na Suécia, que eram, até então, consideradas como paradigmas do centralismo, na Europa.

O estado continua a ser o principal financiador do ensino público, mantendo a competência exclusiva no domínio da gestão do pessoal, na regulamentação do ensino e dos programas. As coletividades locais asseguram a construção, a manutenção e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, bem como os transportes escolares, e tomam cada vez mais iniciativas no domínio das atividades extracurriculares, no apoio a alunos em dificuldades e nos programas socioeducativos.

Conclusão

O livro organizado por João Barroso, apesar de referir-se à educação num sistema globalizado, na verdade, está muito voltado

para o âmbito da União Européia, que, como se sabe, é a principal causa dessa mudança de visão política da educação no Velho Continente. Tais mudanças têm recebido significativos impulsos decorrentes do avanço tecnológico, particularmente no que concerne aos meios de comunicação, que hoje, mais do que em qualquer outra época, tornam o mundo uma verdadeira “aldeia global”.

O organizador analisa os aspectos didático-pedagógicos e administrativos da educação de cada país participante do referido fórum e os respectivos sistemas de controle, destacando a importância da educação não só para a realização profissional do aluno, mas também no sentido de prepará-lo para atuar numa economia globalizada, além de formar o cidadão de maneira completa. O organizador discute a questão objeto do tema, assinalando que, apesar de ainda haver um elevado grau de centralização, há certa tendência de descentralizar-se as decisões situando-as nos níveis regional e local.

A questão do local e do global está inserida no contexto da globalização, pressionando o “Estado educador” a adotar políticas coerentes com essa nova realidade econômico-social, e fazendo com que a escola passe a ser o lugar de síntese de múltiplas influências transnacionais, nacionais, regionais e locais, fato que exige dos governantes um grande debate político sobre as questões da educação. Tais questões são complexas, pois envolvem, além de aspectos relativos à cultura de cada país, a possibilidade de afetar, ainda que reflexamente, aspectos referentes à soberania dos países envolvidos, que, por certo, não abrem mão da preservação de seus valores culturais, históricos, etc. Portanto, há que se tentar uma transformação cultural, buscando-se, em primeiro lugar, uma mudança política no seu sentido mais amplo, de modo que todos se conscientizem da necessidade de adoção de novos paradigmas educacionais transnacionais, sem que isto afete a soberania dos países envolvidos.

No âmbito da política educacional de cada um desses países, pode-se inferir ser indispensável a adoção de um planejamento educacional que atenda às exigências da economia globalizada, além de ser necessário introduzir uma significativa

mudança nos modos de gestão da educação. Finalmente, deve-se promover uma transformação da organização e das práticas pedagógicas, para nelas inserir estudos multidisciplinares e interdisciplinares com o objetivo de atender às novas competências requeridas pela economia globalizada.

Ivan Muniz de Mesquita

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e professor de Direito Administrativo no Centro Universitário de Brasília (Uniceub).

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. *Projecto educativo*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1999. (Polígono, E/1).

A obra de Angelina Carvalho e Fernando Diogo faz um estudo sobre o Projeto Educativo (PE), elemento essencial à autonomia da escola. Esse estudo vem em momento adequado, pois o sistema educacional português, antes burocrático e centralizado (modelo bonapartista), passa por um processo de descentralização e de prática de novos paradigmas, como: reconhecimento da escola como um sistema constituído de atores sociais diversos (professores, alunos, pais); esses atores devem interagir entre si e atuam em uma estrutura social que passa por modificações sociais e políticas; daí a escola para agregar e respeitar as diversidades que a compõem deve ter uma natureza transversal (escola atenta ao que ocorre extra muros).

Esta obra está dividida em três partes. Inicialmente, os autores, conceituam o local onde o PE é pensado e executado: a escola, a qual necessita passar por um processo de inovação. Na segunda parte, expõem o conceito, importância e desenvolvimento do PE. Na terceira, e última parte, é feita a relação do PE com o projeto curricular.

Ao iniciar a conceituação da escola, como local onde o PE é elaborado e executado, depara-se com a complexidade do conceito da escola, que, por não querer privilegiar nenhuma de suas facetas nessa conceituação, pode ser vista como uma organização, um sistema, ou uma instituição.

Na qualidade de organização, a escola é entendida como um agrupamento intencional de indivíduos, construído ou reconstruído com sistematicidade e com forte caráter de interesse público pela natureza do serviço que presta. Por essas especificidades, a escola como organização deve ser distinguida das demais organizações. A escola como organização terá sistemas de comportamento que se interagem e estruturas organizativas. A depender de como estes sistemas de comportamento interajam na escola e de como as estruturas organizativas se concretizem teremos diferentes modelos de escola.

Como sistema, a escola é um sistema social construído por um conjunto de elementos (professores, alunos, pais), comportamentos e interações que não possuem fronteiras nítidas e rígidas, e que se mesclam formando lógicas e atos singulares. Desta interação nasce uma interdependência que a modificação de uma das partes afetará as demais. Mesmo havendo elementos formadores semelhantes entre as escolas, as interações entre esses elementos levará à formação de escolas diferentes.

A abordagem sistêmica da escola permite uma visão global da organização. Todavia, dever-se-á partir para uma análise das partes (subsistemas: pais, alunos, professores) que compõem este sistema para se ter uma análise mais profunda da escola.

Como instituição, a escola é uma organização que possui discurso próprio e fechado, com normas, valores e produção de sentidos, ao mesmo tempo que, como instrumento do sistema educativo, é reprodutora do discurso desse sistema, sendo seu transmissor, reinterpretao, selecionador, rejeitando-o ou reafirmando-o. Nessa perspectiva institucional pôde ser vista a análise transversal da escola com elementos exteriores à escola, ou seja, o que é fisicamente exterior à escola, lhe é interior, também.

Para que a escola consiga observar a transversalidade, deve adaptar-se às constantes mudanças sociais e políticas, necessitando, portanto, repensar sua própria natureza. A necessidade de atentar para o que se passa “extramuros” das escolas é necessidade

a ser considerada, pois a atividade escolar é influenciada por valores, sentidos e significados que vêm desse fator “externo” à escola (transversalidade). A família e a comunidade onde está inserida a escola devem participar ativamente deste *locus* de interesse público, inclusive exercendo controle. Esse controle não deve ser exercido só pelo Estado, que, aliás, por seu gigantismo, desempenha papel questionável nesse controle.

Todavia, a escola precisa inovar para assimilar a transversalidade. Existem alguns autores que fazem a distinção entre inovação e reforma, pois a inovação é o gênero: o rompimento com práticas anteriores; enquanto que a reforma é a espécie: uma inovação em parte específica (o micro dentro do macro).

Para que haja uma verdadeira inovação no sistema educativo, ela não poderá se dar do centro para a periferia, ou de cima para baixo. Nem tampouco estar centrada no paradigma racionalista e tecnicista, que visa à melhoria da qualidade da “prestação de ensino”.

Há que se fazer uma inovação a fim de que a escola seja referência à comunidade educativa, como foco da ação. O projeto educativo será o ativador de novas atividades e construtor de espaços de formação.

Conceituando o Projeto Educativo (PE), este não é visto como ideário, ou projeto pedagógico, ou plano de atividades, é uma planificação estratégica de longo prazo, onde participam diversos atores intervenientes do processo educativo.

O Projeto Educativo da Escola (PEE) deve começar afirmando a posição da escola como comunidade educativa, delineando o ideal de educação a seguir, metas, finalidades e políticas a desenvolver. No PEE, o professor deve assumir seu papel de trabalhador social, e, como tal, reconhecer que, apesar do currículo prescrito, ele pode e deve ser um educador no sentido lato.

Não há como existir uma comunidade educativa sem o seu respectivo PEE, pois, mesmo que este não tenha sido previamente traçado, será delineado no decorrer das ações e atividades educativas.

O PEE tem como funções: organizar a diversidade e construir consensos dentro dessa diversidade; construir espaços de autonomia dentro da escola, apesar de esta não ser independente; gerar descentralização, delegando responsabilidades; gerar democracia e interlocução entre os atores do processo educativo; ser instrumento formador, pois exige competências geradas pela autoformação e reflexão; e, por tudo isso, possibilita uma mudança social tanto intra como extramuros da escola.

Dentro dessa função transformadora, o PEE é instrumento para construir uma nova concepção: uma escola pluridimensional, inseparável das idéias de autonomia (projetar-se a si mesmo) e participação (resultado dos consensos da comunidade educativa).

No desenvolvimento do PEE não se deve expor uma receita ou modelo, porém, há princípios que o projeto deverá considerar, como: diagnosticar a situação problema; elencar as possíveis soluções, criteriosamente, por meio da eleição consensual do conceito de educação; escolher, entre as soluções elencadas, as possíveis; e definir as grandes linhas orientadoras para operacionalizar o projeto.

Nesse desenvolvimento dever-se-á envolver os agentes que participam direta e indiretamente do processo educacional, envolvendo e comprometendo, portanto, a comunidade; e construir o consenso ante os objetivos nem sempre consensuais, por meio de um debate coletivo e permanente.

Na elaboração do Projeto Educativo haverá o momento de elaboração do Projeto Curricular da Escola (PCE). E neste momento os conceitos de currículo serão levantados. Um deles expõe que currículo é um programa contendo, simultaneamente, um conjunto de intenções e um plano de ação para concretizar as intenções. Este programa é desenvolvido à luz de um conceito de educação (construído com elementos históricos e culturais de um povo) que dirá o tipo de homem que a escola vai formar.

Para se elaborar um currículo deve-se, primeiro, definir a orientação normativa do sistema educativo, donde se define

uma política curricular. Esta estabelecerá a forma de selecionar, ordenar e modificar o currículo dentro do sistema.

Portanto, a elaboração de um currículo requer decisões sucessivas em um mar de opções: o que ensinar e por quê? a quem ensinar? quando e como ensinar? o quê, quando e como avaliar? como integrar todos os itens retro mencionados?

O desenvolvimento desse currículo é de responsabilidade da escola e dos professores, por isso pode sofrer reformulações por parte dos seus executores. Daí se escolher os currículos classificados como abertos, pois, mais do que nos fechados, encontra-se a participação ativa dos professores em sua elaboração; uma organização interdisciplinar integrada; programas com conteúdo global, com sugestões metodológicas e de atividades avaliativas.

O PEE é um processo que deve ser concretizado no cotidiano da escola. Se isto não ocorrer ele será discurso vazio, figurando somente como uma carta de intenções que não influi na melhoria da qualidade do serviço educativo. Nesse processo de efetivação do PEE, o Plano Anual de Escola e o seu Regulamento Interno podem ser repensados à luz do PEE.

Na elaboração do PCE as atividades não-letivas permitem identificar pontos-chave dentro do sistema da escola portuguesa, permitindo, também, uma nova relação professor-aluno, assim como demonstram um novo papel do professor. Essas atividades, se aplicadas de modo equilibrado, fazem surgir uma escola com dois perfis: a enfadonha, pois as aulas tradicionais não devem deixar de ser administradas; e a feliz, onde se terá iniciativas culturais e desportivas.

Esta escola dicotômica está contida em um PEE que tem o conceito de educação sob três dimensões: educação como instrução; educação como socialização; educação como meio de personalização ou estimulação.

A contextualização da ação educativa perpassa pela elaboração do Projeto Educativo de Escola (PEE), tendo o Plano Anual de Escola (PAE) como sua concretização e o Projeto Curricular de Turma (PCT) com as considerações das características da turma e

dos alunos. O percurso que vai do PEE ao PCT tem como objetivos: aplicar o conceito de educação como instrumento de instrução, socialização e personalização dos alunos; desenvolver um currículo condizente com esses conceitos de educação; conduzir a uma nova postura da escola e dos professores; e estimular/coordenar a participação de todos os agentes educativos no processo de elaboração dos projetos. Cada um desses projetos tem que ter estabelecidos sua finalidade, conteúdo, operações para sua realização e os sujeitos intervenientes nesta realização.

Hoje, o mundo globalizado exige que o sistema educativo desenvolva capacidades nos educandos que possibilitem a estes conhecer, refletir e agir na estrutura social que vivem e com a qual convivem. Para isso, esse sistema elabora estratégias, como o Projeto Educativo, necessárias a desenvolver essas capacidades que propiciarão ao educando se comprometer como futuro trabalhador social que deve desempenhar seu justo papel na sociedade.

Esta obra reflete caminhos que a educação brasileira precisa continuar percorrendo para adequar-se ao mundo globalizado, pois, igualmente a Portugal, o Brasil passa por um período de descentralização (herdeiro que foi, no regime colonial, do centralismo de Lisboa), e mais, de privatização de serviços antes controlados pelo Estado, buscando nessas ações um enxugamento das atividades estatais, a fim de que este fique com o que é essencial, como: educação e saúde. Neste percurso há a necessidade de inovar essas áreas, e, na educação, a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que uma escola contextualizada com a sociedade e suas mudanças deve ter o seu próprio projeto. Esses instrumentos normativos disponibilizam subsídios para que os atores do processo educativo construam um projeto pedagógico respeitando as diversidades intra e extramuros da escola, elaborando um currículo comprometido com a formação cidadã do aluno(a).

Cláudia Maria de Paula Carneiro
Mestranda em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

FREITAS, Anselmo; AFONSO, José António. *Práticas de organização e gestão das escolas no contexto da elaboração do regulamento interno*. Porto: Asa, 1999. (Cadernos do Criap. Investigação e práticas, 7).

Recentemente as escolas brasileiras estão passando por um período rico de mudanças, atendendo às solicitações da nova Lei de Diretrizes e Bases, que preconiza a necessidade de que cada estabelecimento estabeleça seu Projeto Pedagógico e Regimento Escolar, conforme suas características e necessidades próprias. Preconiza, ainda, que estes documentos sejam construídos de forma participativa, com o auxílio de todos os que participam da comunidade escolar, o que dificultou em numerosas escolas a sua viabilização, forçando seus autores geralmente a fazerem apenas adaptações e não mudarem estes documentos em sua essência. Semelhante fato pode ser observado também em Portugal, como podemos comprovar com a leitura da obra acima citada.

Afonso e Freitas apresentam no livro em tela uma descrição ou crônica parcial de alguns aspectos relativos à fase preparatória de implementação do novo regime de autonomia das escolas de Portugal, sendo que pretendem ainda coligir informações que possam induzir a questionamentos enriquecedores do debate em torno deste processo de implementação.

Tendo o trabalho apresentado dados parciais e limitados, considerando-se o grande universo escolar, membros participantes e regulamentos internos, tem características mais de ilustração do que de confirmação de teses ou perspectivas.

A metodologia utilizada na elaboração do trabalho foi essencialmente constituída de três processos, a saber:

1. recolhimento de informações relativas aos processos formais de elaboração e aprovação do Regulamento Interno;
2. entrevistas informais com equipes envolvidas com o processo; e
3. análise de conteúdo aplicado aos Regulamento Interno (RI) e aos textos legais estruturados da autonomia proposta para as escolas.

A obra trata dos dilemas da autonomia, onde são feitas reflexões que possibilitam compreender como se vai gerindo a construção de uma comunidade educativa. Durante os trabalhos surgem indícios oriundos de diversos segmentos da escola que dão contorno à idéia de que o processo de autonomia escolar está eivado de ambigüidades que se materializam na equívoca noção de autonomia da escola.

Existem hipóteses de que a autonomia surge associada à eficácia, eficiência, estabilidade e responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, emergem significados que a conotam como desresponsabilização, indefinição (contratual) e demissão, entre outros, chegando inclusive a levantar-se o questionamento: como usar a autonomia?

No aspecto discursivo, em que são reiterados os apelos à cidadania, à participação e à democracia, aspectos tidos como liminarmente fazedores de realidades uniformes, sugere-se que avaliem a possibilidade de pensar numa escola múltipla.

José Alberto Correia, autor de *Para uma teoria crítica em educação*, salienta que a escola, além de ser um espaço social multifacetado, também é tida como um espaço social em construção, onde a coerência não é assegurada centralmente, mas é resultado da produção de compromissos locais instáveis, combinando lógicas e regimes de justiça contraditórios. Assim, conclui que não se poderá legitimar o modelo equivocadamente democrático, nem de forma alguma autorizar modelos inequivocamente autoritários, devendo, inclusive, ser centrada uma reflexão. Nem todas as pessoas envolvidas têm o mesmo interesse, apesar de fazerem parte da mesma comunidade, já que existem diferentes funções objetivas da escola.

Feitas as análises preliminares, avança-se na problemática e passa-se a observar a prática docente. Investigações realizadas na área da eficácia pedagógica verificam que a atribuição de uma classificação é um intenso momento de interação que varia de professor para professor e que inclui dimensões extra-escolares importantes. A tônica ao controle do professor pretende alertar para as transformações que têm surgido e que se relacionam com a multiplicidade

das formas de aprender e com a autonomia do aluno, que configuram mais a preponderância das técnicas escolares de definir a justiça escolar do que a valorização de uma cultura pessoal. Indica-se, assim, que podemos acreditar que, no interior da escola, é que primeiramente se devem debater as mudanças, sejam elas organizacionais ou pedagógicas, já que a composição do estabelecimento propicia as inovações, devido à sua composição por diferentes professores, possibilitando, inclusive, algumas legitimações.

Ainda José Alberto Correia faz citações sobre a necessidade de construir uma nova cidadania por meio do aproveitamento de lógicas comunitárias, capazes de criar vínculos de cooperação sem misturar funções, construindo, dessa forma, novas experiências, sem colocar em risco a natureza democrática da escola, possibilitando um espaço de efetiva comunicação e cidadania.

Sobre o processo de participação – processo de consulta que deveria ocasionar a aprovação dos RI pelas assembleias escolares; obviamente não foi idêntico em todas as escolas, mas os aspectos genéricos, de uma forma ou de outra, contaram com especificidades do grupo tais como: passividade, presença... Estes fatos foram registrados com base em entrevistas informais realizadas, que permitiram, inclusive, antever situações. Tais entrevistas detectaram que alguns professores demonstraram um total desconhecimento relativo ao andamento do processo e que, em geral, aqueles que exercem cargos de gestão revelaram grande proximidade ao processo. Também se constatou que, na organização dos debates, as escolas se diferenciaram, havendo casos de opção por debates em reuniões gerais e outros em reuniões setorializadas.

Em relação aos princípios, alguns RI apresentaram os mais genéricos, previstos na orientação global da lei. A possibilidade de consenso ou conflito e a participação variaram em função das propostas e dos diferentes interesses e estratégias dos atores.

Quanto à composição dos órgãos de administração e gestão da escola, modos de designação de alguns representantes e departamentos curriculares, os resultados apresentam divergências assinaláveis, apesar das tendências globais.

Em relação aos docentes, os autores conseguiram auscultar mais de perto uma diversidade de encontros, onde quase todos os discursos usuais confirmaram que “os professores querem autonomia, mas não tanta”. Nesta parte, os autores assinalam as diferenças existentes entre os dois grupos de docentes, os mais próximos e aos mais distantes da gestão escolar. Os resultados determinaram também a geral preferência pela eleição em detrimento da nomeação, assim como prevêm as orientações legais, ficando especificado o temor de, a pretexto da autonomia da escola, induzir-se ao reequilíbrio dos protagonismos em confronto, facilitando uma posição onde a administração continua a inscrever e justificar uma lógica centralizadora.

Freitas e Afonso auscultaram uma escola secundária mais de perto e descreveram a seqüência adotada para a elaboração dos regulamentos internos da referida instituição, esclarecendo, porém, a impossibilidade de acompanhar todas as reuniões realizadas devido à morosidade das mesmas e à reduzida demanda de tempo. Mesmo assim, tentaram pontuar os aspectos considerados mais significativos colhidos numa das reuniões setoriais de docentes, nas reuniões gerais e, genericamente, durante o processo.

A participação dos autores aconteceu em cinco ou seis reuniões gerais. Dos alunos nada foi registrado, já que sua participação limitou-se apenas a uma vez em relação ao grupo de professores mais diretamente envolvido. Os autores apresentam transversalmente os três últimos casos dos quais recolheram informações: uma escola primária, uma escola do ensino básico (EB) 2,3 e uma secundária, onde as práticas foram muito variadas.

À data de finalização desta obra não se conhecia ainda a evolução final do processo em termos de homologação para a maioria dos RI considerados, porém a coleta de dados revela preocupações, por parte de alguns responsáveis pela gestão nas escolas, em relação a esta homologação.

Os autores colocam que seria impensável traçar prognósticos dos modos com que os novos órgãos vão determinar a vida das escolas, porém, com base no que se encontra estipulado quanto

à sua configuração e ao modo como os diferentes RI regulamentam ou não novas competências, como previa o Decreto Lei nº 115-A/98, a análise tornou evidente o fato da maioria dos RI se limitar ao que já estava estabelecido, acrescentando-se uma ou outra alínea, as quais especificavam, em geral, algo que já estava pressuposto. Supõe-se, desse modo, que o processo seja mais epidérmico que de profundidade.

Em relação à autonomia, questionou-se: descentralização ou descontração? É verdade que estão sendo tomadas algumas medidas pontuais, com tendências a elogiar a autonomia das escolas, porém são muito limitadas no geral, permanecendo a idéia de que, tal como o plano curricular, a inovação se fará do centro para a periferia. Na caracterização desta autonomia, o regime jurídico mais intensamente se refere ao nível da gestão, tendo o decreto ficado conhecido numa primeira fase como o “decreto da gestão” – *justificando a tese de que se trata mais de gerir autonomamente o que é superiormente decidido do que de decidir o que deve ser gerido*. Partindo daí, se teria, assim, uma “ressemantização” conservadora e pragmática, em que descentralização e participação surgem associadas a técnicas de gestão eficazes com vistas à racionalização e otimização dos sistemas educativos.

Efetivamente o que tem ocorrido é que as escolas que se empenharam na transformação organizacional sofreram bastante com essa ousadia, o que, provavelmente, acarreta um progressivo afastamento das pessoas empenhadas na dignificação da escola democrática, constituindo-se em perda considerável. Paradoxalmente, o campo escolar está recheado de exemplos de, como, decretando, se foi anulando a mudança. A autonomia que, de momento, se desenha é, pois, uma autonomia muito relativa e da gestão, mesmo assim, são previstas pelo regime de competências próprias. É necessário, pois, não confundir autonomia com democracia e participação, e nem, tão pouco, contração na escola com envolvimento e participação de atores. Neste ponto, os autores glosam uma afirmação de Colette Cremeux: “a cidadania aprende-se na escola, mas não se pratica”.

Na obra são citadas várias tendências, algumas delas também visíveis em certas dinâmicas de elaboração do RI, bem como nas próprias propostas de RI, prova de que a escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e da gestão, e que não é possível uma verdadeira descentralização sem uma administração que não se comprometa com a autonomia da escola.

O processo de autonomização deverá respeitar os contextos, interesses, ritmos e capacidade organizacional das diferentes escolas, disponibilizando recursos e saberes. É necessário estabelecer com nitidez as diferentes competências, responsabilidades e recursos disponíveis. A regulação estatal e administrativa deverá fazer-se não sobre a formalidade das soluções organizativas e práticas, mas sobre a democraticidade dos processos. A dimensão político-pedagógica da escola deve ser assumida e expressa quotidianamente enquanto prática e ideal educativo, configurando que a escola pública, a par e a propósito de outras funções sociais, possui a função de transmitir conhecimento e preparar para a vida entre outras. É forçoso que a escola possa legislar sobre si mesma e sobre as suas relações com o exterior, estabelecendo-se territórios de sua exclusividade. A escola poderá prever, ainda, processos de auto-avaliação como fator de democraticidade e transparência e como meio de aprendizagem no processo organizacional.

Em geral, a autonomia é politicamente apresentada como mudança paradigmática, mas, de fato, apresenta-se como meramente “estratégica ou operacional”. O sistema educativo português, dizem os investigadores, apresenta uma longa história emergencial de falhas reformistas, talvez porque, em vários casos, possíveis oportunidades legislativas se esbatem no longo e desconexo processo da respectiva objetivação. A obra conclui com a colocação de que se espera que a autonomia das escolas não seja mais um destes casos.

Não é preciso lembrar que o caso português, marcado pela sua tradicional centralização, cabe como uma carapuça a

outros países que pretendem percorrer o caminho para a autêntica descentralização.

Rita Morgana Nogueira Maldonado

Mestranda em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

CARVALHO, Angelina. *Da escola ao mundo do trabalho: uma passagem incerta*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. (Ciências da educação, 21).

Por meio deste estudo exploratório, a autora, investida no duplo papel de educadora e pesquisadora, tentou responder à pergunta que persegue a todos quantos estejam enveredados pelos caminhos da educação: “para que a escola?” Com os olhos inteiramente voltados para a sociedade portuguesa e especialmente para a sua juventude, Angelina Carvalho entrevistou jovens precocemente evadidos do sistema regular de ensino, investigando os seus motivos, expectativas e de que modo eles construíram a relação entre a escola e o trabalho.

A autora dividiu sua obra em três capítulos. No primeiro construiu a resenha da literatura, um desenho bem articulado de conceitos como juventude, escola, trabalho, mobilidade social e construção da identidade. Também neste capítulo encontramos a caracterização do grupo estudado e posteriormente interpretado. No segundo capítulo temos as narrativas dos jovens entrevistados, a sua visão de mundo, de tempo e futuro e a descrença no valor e utilidade da escola. Ainda neste capítulo, deparamo-nos com o crucial papel da família e de outros atores sociais na elaboração dos sonhos, expectativas e na tomada de decisões. No terceiro capítulo encontramos a análise de três entrevistas que são marcantes, em função da seriedade dos entrevistados, e constrangedoras por causa da crueza dos relatos e sentimentos dos jovens em relação à escola e sua utilidade. Angelina Carvalho analisou estes discursos por meio de três dimensões: a espacial, a social e a temporal. Ao final, buscou identificar “que fatores e elementos interagem com os sujeitos quando estes fazem suas definições de trabalho e nelas se movimentam?”

O confronto entre a escola e as exigências do mundo do trabalho revelam a tênue relação entre o tempo e a vulnerabilidade dos valores sociais. Nos anos 70 e 80, ainda que a crise do petróleo e a falência do estado providência agravassem ainda mais as condições de vida e trabalho da população mais pobre, era possível construir previsões sobre o futuro, encadear ações e suas conseqüências, como, por exemplo: à escolarização seguia-se o trabalho estável. Ao contrário, os anos 90, foram marcados por incertezas, por constantes mudanças nos modos de produção, nos valores sociais, nas formas de comunicação, no mundo. Neste contexto, jovens com idades que variaram entre 17 a 19 anos, com histórias comuns de sucessivas repetências e evasão, demonstraram que ressignificaram a escolarização obrigatória, deixando-a, no momento em que constatam que ela não lhes concede aquilo que buscam na adolescência: as condições de consumo para obterem o reconhecimento social entre seus pares.

Olhando singularmente para a sociedade portuguesa, perguntou-se, que tipo de emprego estaria à disposição destes jovens, precariamente formados do ponto de vista educacional? Estes jovens encontram colocações no mercado, principalmente no caso do primeiro emprego, nas economias informais, desprotegidos legalmente, sem direito a uma jornada de trabalho regular, sem poderem contribuir para a previdência social, em más condições de higiene, sem uma avaliação precisa de sua qualificação. Mesmo assim, submetem-se a estas condições constrangidos pelo forte apelo imediatista da sociedade de consumo. A autora destaca com propriedade que estas condições se agravam à medida que a renda familiar diminui, ou seja, o contexto socioeconômico pode fazer com que a relação escola e trabalho deixe de ser seqüencial, para tornar-se conflituosa, uma impeditiva da outra.

Ao definir dentro deste contexto o que é trabalho, a autora deixa claro como e onde a voracidade da sociedade de consumo, consegue eficazmente expulsar os jovens mais pobres do sistema escolar. Diz a autora:

O fato de haver um aumento incessante do consumismo reforça a idéia de trabalho como algo distante do significado

de transformar e produzir para se tornar no meio pelo qual se pode acessar – mais uns que outros – à oferta de bens. Estes aparecem aos olhos dos indivíduos como indispensáveis, pelo que se sujeitam a qualquer situação para os adquirirem. Esta sujeição, possível porque elege o consumo como única referência desejável, submete-se a um tipo de ocupação que é desumanizadora do trabalho, do trabalhador e da qualidade humana.

Ao tratar especificamente dos sujeitos de sua pesquisa, a autora os denomina jovens e a respeito da juventude, fundamentada em Bourdieu, acrescenta:

Esta percepção social da idade é relativamente recente e, sendo uma categoria “socialmente manipulada e manipulável”, não deixa por isso de ser atualmente uma categoria ressignificada, objeto de discursos e olhares diversos. E embora se refira com certa facilidade à idéia de juventude como se tratasse de um conceito unívoco, como uma mesma realidade, a minha abordagem parte do princípio de que não há uma juventude, mas várias juventudes, que comportam diferenciações de classe, e sobretudo de contextos, que as colocam em diferentes situações face ao mundo do trabalho.

Um outro conceito tratado foi o de mobilidade social. Duas posições complementares são apresentadas pela autora, a primeira, de Boudon, segundo quem a mobilidade social é vista na perspectiva das “estratégias do sujeito social”. Na segunda, Pais ressalta a importância da origem social e do meio ambiente como fatores que interferem e podem até determinar a possibilidade ou não de ascensão social. A autora constata que, no caso dos jovens por ela pesquisados,

há vários indicadores de que funcionam em estruturas de fixação que tendem a dificultar a mobilidade social. As representações familiares sobre o percurso profissional dos filhos e as configurações do trabalho tendem a devolver à estrutura inicial de fixação as limitadas ambições de ascensão social.

O papel das famílias no processo de construção da identidade social foi tratado pela autora que adotou as três categorias elaboradas por Guichard, que são:

- um meio “fracamente estruturado”: poucas regras ou hábitos que conduzam à previsão dos acontecimentos;
- um meio “flexivelmente estruturado” no qual as regularidades assimiladas pela criança são muitas vezes perturbadas por acontecimentos inesperados, mas acontecimentos susceptíveis de serem integrados em novas regularidades; e
- um meio “rigidamente estruturado”, facilmente previsível, com regras elementares que não são ligadas a nenhum conhecimento ou acontecimento periférico.

No tocante à escolarização, quanto mais flexível for a estrutura familiar, menor será a dependência das crianças e dos adolescentes da escola, principalmente no que concerne ao futuro profissional, assim, ao contrário, em estruturas familiares mais rígidas, a dependência da escola, está relacionada ao presente muito mais do que ao futuro. Portanto, a autora afirma que “os jovens com origem num ambiente familiar menos flexível tenderão a reproduzir, a partir da vivência escolar, a sua imagem do futuro mais adequável aos constrangimentos e dificuldades embora de uma forma não totalmente determinista”.

Ao caracterizar o campo de observação, a autora ressalta os movimentos de ida e vinda dos jovens observados em relação à escola. A sucessivas reprovações seguiram-se abandonos e depois de um período que variava de um a três anos, estes jovens tentavam, sem sucesso, retornar à escola. Estes movimentos os fizeram reconstruir seus discursos a respeito da escola e do trabalho e dos seus conceitos de “identidade pessoal, social e profissional”. Ao desistirem da escola estes jovens desafiam a ordem social que a institui como imprescindível ao acesso à vida adulta, ao emprego e a *status* sociais mais elevados. Contudo, apesar desta desistência parecer de caráter individual, ligada à construção da identidade de cada um, subliminarmente, esboça-se

uma outra construção social do “mundo vivido” em que o acesso à empregabilidade e a idade adulta aparecem configurados

por outras trajetórias consideradas plausíveis e que vão circulando socialmente e sendo aceitos num campo de relações entre “escola”, “formação”, “desemprego”, “mundo do trabalho”; nestas relações poderão inscrever-se sistemas de valorizações sociais que legitimem a desistência.

Os jovens entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, dentro de um grupo que havia sido reprovado ou desistido da escola no 3º ciclo e que se encontravam no Centro de Formação Profissional (CFP) ou em situações de trabalho. Todos os jovens entrevistados eram conhecidos da autora e não houve entre eles uma relação de anonimato. Foram então entrevistados 22 jovens. Para interpretar os discursos, foi utilizada a análise de conteúdo, importando a “estratégia do ator para retirar dele a lógica da ação que está subentendida no discurso”.

Para os jovens entrevistados, a escola é totalmente inútil no que diz respeito ao futuro e à mobilidade social possível que “não passa pela formação escolar, pelo menos no que lhes diz respeito”. Na percepção dos entrevistados não há relação direta de causalidade entre presente e futuro se o mediador for a escola. Ao questionar o sujeito da entrevista número 22 sobre quando começou a pensar numa profissão a sério, obteve a seguinte resposta: “... quando comecei a crescer, a ver as necessidades que tinha que ter (...) mas a escola não, na escola só andava na brincadeira...” O respondente da entrevista 15 acrescenta: “... da escola desisti por desistir...”

Ao professor, os jovens entrevistados atribuíram o papel central do processo educativo. Neste ponto, vale a pena citar integralmente os recortes feitos pela autora:

– Reprovei no 7º ano da terceira vez, já quando começou a escola já estava reprovado (...) Os professores não gostavam de mim, comecei o 2º ano e no 3º já estava reprovado tanto eu quanto meu irmão (Entrevista 20).

– É lógico que eu me vou queixar, claro que as aulas eram chatas, também tem a ver com os professores... há professores que são bons outros que não, que se desmanzela, depois também tem que se estudar... eu por mim acho que eram mais

os professores, se o professor for bom a aula até passa mais depressa, ficamos mais interessados... (Entrevista 19).

Quanto às dificuldades:

– Era só a professora, ela não ajudava, só ameaçava o pessoal, dizia, sei lá, (...) ela de quem não gostava dizia logo... ela dizia de quem não gostava de uma pessoa, prontos, dizia logo: ouve lá, pá, já não ligo a esta disciplina, era o que uma pessoa dizia (Entrevista 6).

– O professor tem que entrar a bem que é [não é] o caso de muitos professores que estão sempre aos berros (Entrevista 5).

– Eu penso que o principal mesmo é o professor dar atenção ao aluno que tem dificuldades de aprender, para ele poder perceber melhor a matéria e ganhar interesse (Entrevista 2).

A família, segundo os entrevistados, teve pouca influência na decisão de abandonar a escola, mas, notadamente, citam seu consentimento como sendo às vezes uma confirmação da sentença de inadequação que se imputaram. Para a autora, a família tem da escola uma visão instrumental do seu papel enquanto parceiro social: “A família espera da escola uma capacidade de vigilância e de intervenção que ela já não tem, de modo a poder dar aos jovens um sentido e significado do trabalho”. Esta posição fica clara quando um dos entrevistados fala acerca da posição do pai a respeito do abandono da escola:

– Mas é como ele [o pai] diz: “Se vocês não conseguirem não há mal nenhum; há pessoas com o curso e não fazem nada”. O meu pai foi uma pessoa que fez muitos sacrifícios na vida e agora está bem, mas ele a lutar, nunca teve estudos... ele sempre disse: “Só tenho a 4ª classe, lutei e será assim com vocês... tivessem um curso tudo bem, mas se não tiverem tentem lutar para chegar lá como eu cheguei...” (Entrevista 9).

Diante de um quadro de exclusão em que os sujeitos trouxeram para si toda a responsabilidade, não isentando os outros

atores, mas, não os enxergando como tal, esses jovens necessitaram “situar-se na vida e nela se movimentar” para isto. Ou melhor, para compreendê-los, a autora elaborou um quadro interpretativo daquilo que chamou de *ethos*. Nele o espaço é entendido como a materialização do contato que têm com o mundo e, neste espaço, eles se revêem e se identificam. O tempo, com sua íntima relação com o espaço, constrói a história dos sujeitos, ainda que a linearidade seja fragmentária, os sujeitos recorreram ao tempo para expressar sua biografia. As relações com os outros se regulam por “códigos e padrões socialmente aceitos, mas comportam dimensões de singularidade que podem atribuir aos sujeitos a especificidade do seu eu”.

Mergulhando atentamente no Capítulo 3, encontramos a autora, dissecando cada expressão dos entrevistados e assim construindo a sua análise, pautada nos conceitos singulares que eles trouxeram à tona. Salta aos olhos a importância da presença do aqui/ agora, uma referência ao imediatismo como grande marco decisório. Qualquer relação com o futuro, é longínqua e sem importância estratégica. Ao analisar em especial três entrevistas, a autora trata pormenorizadamente das dimensões espaço/tempo, da dimensão social e da dimensão da identidade.

Em suas considerações finais, Angelina Carvalho, ao procurar uma coerência nos discursos, encontrou diversos olhares sobre o que seria o trabalho. Encontrou então dimensões pouco mencionadas diretamente pelos sujeitos, mas implícitas em seus discursos, como “pré-requisitos, saber-fazer, formação escolar e qualificação, capital cultural, capital econômico e remuneração, *status* social, poder (no sentido de domínio dos acontecimentos, decisão, criação) e prazer”. Contudo, entendeu que a dimensão do trabalho não é determinante

na produção da historicidade destes jovens, mas faz parte das relações sociais e da posição social que o indivíduo detém; a dimensão do trabalho torna-se tanto mais significativa quanto, como se viu, ao enfrentar a escola os jovens se vêem perante a necessidade de a questionar. Questionar a escola é equacionar a sua funcionalidade, a sua utilidade, a razoabilidade de uma

permanência, relativamente ao futuro. Se as vivências escolares não são particularmente gratificantes, resta-lhes pensar no trabalho, o que tenderá a estruturar as suas estratégias de vida.

Mas, afinal, para que a escola? Se não responde a esta pergunta, a autora pelo menos nos permite vislumbrar dois pontos de vista distintos e socialmente complementares, o seu e o do entrevistado nº 21. Para a autora, a escola cumpre um papel de legitimação de uma ideologia de desigualdade social até pela forma como priva os sujeitos do acesso ao conhecimento, gerindo o capital cultural e redistribuindo-o de modo a criar condições para a produção dessa desigualdade social. Já o entrevistado, confirma a tese de sua interlocutora e complementa:

– Sim, ouvia, mas não tinha cursos que me interessassem muito, mas lá está tenho esperado mais um bocado, tenho idade para ir a um curso, porque é preferível ter uma arte, uma arte mesmo do que ter um canudo na mão, um canudo na mão à pessoa abre-se as portas, mas se elas se abrirem, ora com uma arte as portas estão sempre abertas, nós sabemos sempre que fazer.

Telma América Venturelli

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB)
e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade (ADI).

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas de paz*. Brasília: Unesco: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

Diante das indiferenças dos indiferentes, do narcisismo humano, dos avanços tecnológicos que tornam rapidamente obsoletos nossos conhecimentos e da falta de criatividade, a juventude tem sido uma população altamente vulnerável à violência, à subeducação, ao desemprego/subemprego e ao consumo de substâncias psicoativas

(drogas). Nesta efervescência, buscando resgatar a “adolescência perdida”, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) inspirou-se nas experiências bem sucedidas da implantação do Programa Escolas de Paz nos Estados Unidos da América, França, Espanha e outros países, que constituíram excelente forma de prevenção da violência juvenil, servindo inclusive de canal de expressão da juventude. Esse trabalho foi construído a partir das diferentes percepções do universo dos jovens pesquisados, ampliando o seu espaço cultural e, ao mesmo tempo, dos seus professores, aproximando a escola, a família e a comunidade e estimulando a avaliação do espaço escolar como instância de cuidado e de não-exposição dos jovens a situações de violência.

Com base nesses resultados, a Unesco, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Universidade do Rio de Janeiro, implantou o Programa Escolas de Paz, em 8 de agosto de 2000, data concomitante ao dia “Manifesto da Paz”. Para isso estabeleceram-se parcerias com diferentes atores e agentes (poder público, organizações não-governamentais, organismos internacionais, movimentos sociais, empresariados, etc.), sem esquecer do diálogo constante entre diferentes áreas do Governo Estadual do Rio de Janeiro, isto é, Educação, Ação Social, Segurança e Justiça, Saúde, Esporte e Cultura. O Programa privilegiou jovens das regiões de maior violência e as localidades de menor alternativa de cultura e lazer, como também os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), estabelecimentos dotados de uma melhor infra-estrutura (biblioteca, laboratório de informática, quadras de esporte, etc.). Foram então selecionadas 111 escolas estaduais do município do Rio de Janeiro e do interior do estado que atendiam aos pré-requisitos, com o objetivo de reverter o quadro de violência e a construção de espaços de cidadania.

Esses estabelecimentos, transformados em Escolas de Paz, tornaram-se espaços de maior aproximação, conscientização, mobilização e solidariedade entre os jovens, professores e comunidades. Para isso foram levados em conta os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, além dos espaços cotidianizados, locais e globais. Enfim, passou a ser construída uma

cultura de Paz, que compreende valores essenciais à vida democrática, tais como:

- participação, igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social;
- busca de estratégias que possibilitem a resolução não-violenta dos conflitos, priorizando o diálogo e a negociação; e
- desenvolvimento de uma cultura baseada na tolerância, solidariedade e respeito aos direitos individuais e coletivos.

Segundo o plano de atividades, primeiro há convites às escolas estaduais com disponibilidade de espaço físico adequado, localização em áreas de violência e iniciativas de cunho comunitário. As escolas apresentam projetos de execução de atividades, como procedimento de adesão, com a definição dos investimentos: remuneração de todos os integrantes da equipe de animadores (17 pessoas por escola) e são convocados voluntários não remunerados. A capacitação é desenvolvida pela Unesco e voltada para a equipe de animadores, diretores, coordenadorias e equipe da Secretaria de Estado de Educação. As escolas funcionam nos finais de semana, com café da manhã comunitário às 8 horas, almoço às 12 horas e encerramento às 16 horas. Nesse período se desenvolvem atividades relacionadas à cultura, esporte e lazer, envolvendo parcerias com diversas entidades e entre as escolas participantes.

A avaliação do Programa em questão utilizou uma metodologia destinada a caracterizar, estabelecer metas exequíveis, antecipar dificuldades e desenhar estratégias para eliminar obstáculos, focalizando problemas existentes, suas causas e possíveis soluções, fatores que condicionam resultados alternativos, bem como as estratégias preferenciais, dado o contexto em que transcorrem as ações. Foi realizada uma abordagem quantitativa, baseada em levantamento por questionários aplicados a alunos, diretores e equipes de animadores das escolas. Além disso, foi utilizada uma abordagem qualitativa, baseada na realização de grupos focais em seis escolas selecionadas, com jovens participantes e não-participantes do Programa e com integrantes das equipes de animadores.

A pesquisa avaliativa abrangeu o período de setembro a dezembro de 2000, isto é, apenas três meses de funcionamento, cobrindo 31 estabelecimentos localizados em 16 municípios da área metropolitana e 58 localizadas em 56 municípios do interior do Estado. No total, os dados contemplam unidades escolares de 80% das municipalidades fluminenses, envolvendo, por exemplo, desde Macuco, com 4.879 habitantes, ao Rio de Janeiro, com 5.850.544 habitantes, de acordo com o Censo de 2000. De modo geral, independente de sua localização, as escolas selecionadas encontravam-se em bom estado de conservação. A oferta educacional das escolas assumiu significativa importância, principalmente no ensino fundamental de 5ª a 8ª série (82%). A quase totalidade das escolas (97,8%) tinha turmas que funcionam no período diurno. O número de matrículas por escola variou entre 187 e 2.560, com uma média de 1.071. As demandas e formas de funcionamento eram diferenciadas, sinalizando que não havia entre os estabelecimentos um padrão típico. Em função disso, o número de docentes oscilava entre nove e 138 professores, situando-se na média, aproximadamente, em 58 por escola. Havia bibliotecas em 92,1% dos estabelecimentos de ensino, porém laboratórios, centros de informática e ginásios de esporte, equipamentos altamente valorizados pelos jovens, eram realidade em menos da metade, revelando que os investimentos na infra-estrutura não têm priorizado suficientemente os espaços destinados à construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, constatou-se o total despreparo das unidades escolares para o atendimento aos portadores de necessidades especiais. As associações de pais e mestres existiam em 78,7% das escolas pesquisadas, os grêmios estudantis em 29,2%. Quanto aos animadores do Programa Escolas de Paz, participaram da etapa quantitativa de avaliação 931 membros das equipes, sendo 53,9% professores, 20,1% agentes administrativos, 7,6% voluntários, 6,9% membros da equipe pedagógica, 4,4% membros da comunidade e 1,8% alunos.

Os turnos de maior atuação dos animadores foram o matutino (54,8%), vespertino (51,5%) e noturno (17,3%). Assim, houve menor participação dos profissionais que atuavam à noite, o que, possivelmente expressa o fato de a escola noturna ter outra

identidade, historicamente menos valorizada na hierarquia do sistema.

Os depoimentos dos jovens participantes de modo geral confirmaram que as Escolas de Paz vinham atender à necessidade de o jovem ocupar o tempo, pois ofereciam espaços e diferentes atividades, de modo a reforçar a percepção da escola como um espaço legítimo de construção de sociabilidade, caráter esse que o Programa objetiva potencializar. A assiduidade dos jovens que participavam do Programa era bastante significativa, considerando-se o início das Escolas da Paz até o momento da avaliação e o número total de vezes em que foi desenvolvido: 37% participaram das atividades oferecidas uma vez; 39% três ou mais vezes; 24% duas vezes. No que se refere à composição das atividades, a pesquisa constatou a prática do futebol e outros esportes em 84,2% dos casos; gincanas e jogos em 65,7%; dança em 62,9%; capoeira em 48,7%; atividades religiosas em 43,1%; teatro em 43,5%; música em 66,6%; trabalhos manuais em 57,1%; contadores de história em 23,9%; televisão e/ou vídeo em 18,6%; bingo em 15,9%; atividades de informática em 15%; atividades de reforço ao ensino em 13,1% e bailes em 12,7% dos casos. Segundo os animadores havia um esforço pela busca de novas atividades para o trabalho, como oficina de grafite, casa de bonecas, etc.

O Programa contava com inúmeros divulgadores, destacando-se entre eles professores (63,5%), cartazes na escola (41,1%), colegas (32,5%), cartazes fora da escola (15%), rádio (9,5%), televisão (6,1%) e jornal (3,1%).

A maioria dos jovens participantes era do sexo feminino (59,2%), predominando a faixa etária de 15 a 24 anos (62%), seguida da de dez a 14 anos (34%). Tanto os participantes quanto os

não participantes e animadores do Programa afirmaram que o mesmo contribuiu para amenizar ou, mesmo, dar fim à violência nos bairros, facilitando assim as relações entre a escola, comunidade e a juventude. Portanto, o Programa Escolas de Paz se colocou como possível alternativa de retirar os jovens da exposição à violência, apesar das dificuldades de se encontrar voluntários e animadores e inseri-los em escolas. Nota-se que muitos esforços se fazem necessários para que a sociedade em geral, a família, a escola, os órgãos públicos e os órgãos não-governamentais discutam e se preparem para entender e atender ao jovem nessa fase da vida, que é ao mesmo tempo fértil, desafiadora e complexa.

A partir do diagnóstico traçados por este estudo, acreditamos que, apesar de pouco tempo, o Programa contribuiu de forma significativa, dando acesso à cultura, esporte, arte e lazer para jovens, abrindo, ao mesmo tempo, possibilidades de ampliação do universo cultural desses mesmos jovens, assim como dos adultos, professores, família e comunidade. A valorização do espaço escolar passou a ter um significado real, com possibilidades de desenvolverem novas alternativas de convivência entre os diferentes, deixando para trás as indiferenças aos indiferentes. A escola, assim, ganha a possibilidade de maior aproximação e solidariedade, viabilizando um espaço cotidianizado, solidário e afetivo.

Fernanda Maria Peliari

Maria Aparecida Santana Ferreira

Maria de Fátima da Silva

Alunas do curso de graduação em Filosofia da
Universidade Católica de Brasília (UCB).