

TECENDO SIGNIFICADOS DO SER E FAZER EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA POBREZA E DA DESIGUALDADE SOCIAL

Fabíola Maria Dantas¹
Rúbia Kátia Azevedo Montenegro⁴

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. E-mail: fabiolamariadantas@gmail.com

RESUMO: Diante da sociedade em constantes transformações e das novas demandas sociais, somos convidados a refletir os caminhos que a escola pública tem trilhado, a começar pelo currículo, formação docente e os instrumentos avaliativos: pontos-chaves e indispensáveis ao fazer pedagógico. Os desafios são muitos, e estão postos; é inadiável e urgente a reinvenção da escola pública. A partir do recorte histórico é possível compreender como o sistema escolar se constituiu até os dias de hoje, e como o projeto neoliberal de exclusão da pobreza dos bancos escolares se configurou no fracasso escolar do filho do pobre, forçando-o ao trabalho precoce e à desesperança. A escola que se almeja, de proposta emancipatória, é pautada na solidariedade, igualdade, cooperativismo, amorosidade, sensibilidade e responsabilidade social, de colorido multicultural e comprometida eticamente com a quebra da cultura da pobreza. Nessa escola todos aprendem de forma significativa e democrática, a educação popular tem igual valor, pois todo espaço é lugar de aprendizagem e o conhecimento de mundo é valorizado. Como aporte teórico, buscaram-se os posicionamentos de estudiosos com publicações relacionadas ao tema como CANDAU (2013), FREIRE (1996), CORTELLA (2001) e vários outros. Por fim, na escola que sonhamos, a justiça social existe, pois se conjuga cidadania em seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Transformação. Justiça Social

¹ Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia/FIP e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social/UFRN, militante social, pesquisadora na linha Formação Docente e Educação de Jovens e Adultos, Chefe da pasta de EJA no Município de Caicó/RN, Suporte Pedagógico vinculada ao Governo Estadual do Rio Grande do Norte – fabiolamariadantas@gmail.com

⁴Mestre em Educação – rubiakamontenegro@yahoo.com.br

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Pensar, refletir e fazer educação não é uma tarefa fácil. Somos influenciados de muitas maneiras, por nossa trajetória educativa e, como numa colcha de retalhos, nos constituímos enquanto parte de pensamentos oriundos de aprendizagens instigadas, também, por sentidos e sensações que construímos no decorrer de toda a nossa vida.

Entende-se por Educação toda prática, seja na vida ou na escola, que envolve aprendizagens e conseqüentemente ensino, que constitui o sujeito enquanto ser histórico e social, dotado de diversos saberes e habilidades. O estudioso Carlos Rodrigues Brandão afirma que,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturaram a vida com a educação.

Tecendo significados do ser e fazer educação, realizamos reflexões e buscamos respostas para a crise instalada no âmbito escolar que parece ter perdido sua essência em formar cidadãos para vida, pois,

para os alunos a escola não é um lugar onde eles se sentem bem nem à vontade. Mesmo aqueles que, fora da escola, são faladores, espertos, curiosos e alegres, dentro da sala de aula vão ficando calados, passivos e tristes. A escola não tem nada a ver com sua vida de todo dia. Dentro dela não há lugar para seus problemas e preocupações (CECCON, *et al*, 1982, p. 16).

Está posto que apesar das inúmeras tentativas de reformas do ensino, ainda não conseguimos construir uma escola que seja justa e igualitária para todos que nela ingressam. Por outro lado, a escola busca resgatar sua identidade, já que muitos são seus papéis sociais, como se a ela fosse delegada a missão de salvar o mundo.

Mas, afinal, qual o papel da escola na educação para a vida? Por que a escola não é igual para todos, visto que o currículo é comum? Como pensar uma escola que favoreça a cidadania em contextos empobrecidos? A formação do professor influencia nessas questões? Como pensar a escola pública de qualidade e capaz de oferecer oportunidades iguais?

Esses são alguns questionamentos que serão discutidos neste artigo. É imprescindível a pesquisa sobre a escola pública e sua relação com a afirmação da pobreza, como o currículo tem sido explorado e executado e quais as verdadeiras metas e preocupações dos professores com os seus alunos das classes mais pobres.

Intrínseco a isso, a questão da cultura da escola e do aluno, em que pontos há interseções e diferenças e até onde são consideradas as multiculturas no âmbito escolar, pois a escola deve ser vista “não somente como local de instrução, mas também como ‘arena cultural’ onde se confrontam

diferentes forças culturais, econômicas e políticas em disputa pelo poder”, como destaca Candau (2013, p.18).

2 CONTEXTUALIZANDO A CRISE EDUCACIONAL

A escola, assim como outros aparelhos sociais, foi uma invenção humana. O conhecimento científico, e historicamente construído, perpassava a oralidade, mas com o tempo e diante das novas necessidades sociais, como o aparecimento da escrita, o espaço escolar foi se constituindo enquanto lugar de aprendizagem formal.

É fundamental saber que a educação não é a mesma, em formato e conteúdo, em todos os momentos históricos, pois ela não é estática e imutável. Essas mudanças são ocasionadas segundo as relações que se estabelecem entre os homens, o trabalho, os meios de produção, na organização da vida material e nas novas exigências do mundo capitalista.

Partindo dessa premissa, a história da Educação Pública Brasileira pode ser compreendida a partir da história europeia, palco da Revolução Francesa, no século XVIII, quando a burguesia assumiu o poder político devido à expansão das mercadorias em forma de manufaturas. Nesse novo modelo a produção se deu de forma parcelada, produzindo a alienação do trabalho, segundo o pensamento marxista, pois, apesar de continuar sendo de base artesanal, existia uma hierarquia entre aqueles que dominavam o processo produtivo como um todo e aqueles que, de forma mecânica, produziam apenas uma parte.

Não obstante, é notória a percepção da existência de duas escolas nesse momento: uma para a burguesia, que dominava os meios de produção e que se reservava os altos cargos sociais e uma para os trabalhadores, mais simples e básica, mas que garantia a transmissão da ideologia elitista.

Era conveniente que o Estado oferecesse uma escola em que a classe trabalhadora aprendesse a ler, escrever, contar e tivesse alguns conhecimentos esperados para o exercício da profissão, como a geometria e a mecânica. Portanto concluímos que a escola, desde a sua base, serviu a uma ideologia política que promoveu a desigualdade, exclusão e seleção.

Durante muito tempo a escola esteve reservada a uma pequena minoria, aos filhos do pessoal que tinha posses, aos filhos dos doutores que estudavam para se tornar, eles também, doutores. A grande maioria dos filhos de operários e agricultores não tinha praticamente qualquer oportunidade de estudar e ficava condenada ao analfabetismo (CECCON, *et al*, 1982, p. 20).

Muitas foram os resquícios herdados pela Educação pública e que, entre outros fatores, causaram a crise educacional que ainda vigora, fruto de um projeto de dominação da massa,

pensado e executado por uma minoria detentora dos meios de produção que causaram o aprofundamento das desigualdades sociais.

O filósofo e educador Mário Sérgio Cortella aponta que houve um apartheid social² quando, de fato, as classes trabalhadoras passaram a fazer parte do cotidiano escolar, explicitando toda fragilidade da escola e de certa forma sua incapacidade de garantir o direito social e a democratização do saber. Corroborando com o pensamento de Cortella, o estudioso Mário César Brinhosa, na obra *A função social e pública da educação na sociedade contemporânea*, assegura que ainda precisamos caminhar muito para alcançar a democratização do saber e a tão sonhada consciência crítica. Para este pesquisador,

todas as reformas educacionais produzidas ao longo de nossa história e, mais precisamente, no final da década de 1960 e início de 1970, acabaram por compartimentalizar o ensino público brasileiro. (...) Nesse nível, percebemos com clareza que, a forma pela qual se processa a educação formal hoje, está longe de criar uma consciência crítica que propicie o efetivo exercício da cidadania, além do que, impossibilita uma ação e participação mais coletiva, pois fica impossível a cada cidadão se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (cultura letrada), estabelecendo, assim, a perda de um direito inalienável desses mesmos cidadãos (BRINHOSA, 2003, p.46).

Educar frente às injustiças sociais, violações de direitos de tantas ordens e num sistema social neoliberal que insiste em se manter vivo e dominador, são desafios. No entanto, não se pode ignorar vários avanços significativos nas últimas décadas, como a própria legislação que normatiza a educação brasileira.

A Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outros documentos que deles derivaram, foram marcos históricos essenciais para garantir o ingresso e permanência de todo e qualquer cidadão na escola. No entanto, a educação que vigora não abrange as necessidades sociais que se colocam cotidianamente, são desafios que precisam ser superados em nome de um futuro mais justo e fraterno que se espera construir. Para tanto é necessário, e urgente, analisar pontos cruciais que fazem a escola pública ser e fazer a educação que ora se reconhece como segregadora e desigual.

3 POBREZA E EDUCAÇÃO: O FAZER CIDADÃO

O conceito de pobreza é amplo e complexo, portanto, é difícil considerar apenas uma definição como, por exemplo, a baixa renda, apesar de não negá-la como uma de suas principais causas. Considerando seus vários aspectos, pode-se dizer que ela se configura pela ausência das condições mínimas para uma vida digna e produtiva.

² Situação em que pessoas de classes sociais diferentes são rejeitadas e discriminadas, ficando à margem dos direitos civis, sociais e políticos.

De acordo com uma das definições utilizadas no Brasil, o fenômeno é constituído por três eixos fundamentais: a pobreza material, intelectual e política. Com isso, o argumento é de que a pobreza não pode ser definida de forma única e universal. Em cada contexto os pobres sofrem carências básicas em relação às referências socialmente estabelecidas, dando origem à carência dos direitos sociais (ARAÚJO; LUZIO, 2006, p.16).

Por muito tempo, as pessoas que viviam em contextos empobrecidos e de miserabilidade não tiveram acesso aos direitos básicos que concernem a cada ser humano, muitas ainda não os tem. A ideologia impregnada aos conteúdos escolares servia à elite, contribuindo para o alargamento das desigualdades sociais, pois, à pobreza, restava o ensino básico e suficiente para o exercício de sua profissão, restringindo-se a isso e não permitindo a mobilidade social.

Todo mundo espera que a escola cumpra o seu papel que é o de fornecer instrução, qualificação e diplomas a todos. Na verdade, a escola produz muito mais fracassos do que sucessos. Trata uns melhores que outros e convence os que fracassam de que fracassam porque são inferiores. Ela só educa e instrui uma minoria. A grande maioria é excluída e marginalizada (CECCON, *et al*, 1982, p. 23).

Tentar refletir sobre essas ideias e ideais é indispensável para se analisar, de forma criteriosa, de que forma a escola pública vem sendo pensada e concretizada no cotidiano. É legítimo investigar quais pontos expressam a ideologia da escola feita para o pobre, assim como suas nuances (atitudes e pensamentos) explícitas ou implícitas de exclusão social.

Dessa forma, torna-se um desafio a construção de uma escola inclusiva e cidadã, pois, educar frente às injustiças sociais, violações de direitos de tantas ordens e num sistema social neoliberal, que insiste em se manter vivo e dominador, é uma tarefa complexa. Exige se ter o conhecimento da realidade social, além de uma postura de “estar com” e não apenas de “estar para”, assim como demanda um esforço adicional para quebrar paradigmas impregnados na cultura da pobreza que impede que o conhecimento dos direitos fundamentais do ser humano cheguem a todos, reproduzindo histórias de luta, sofrimento e miserabilidade.

O currículo, a formação docente e a avaliação são peças-chave nessa análise, visto que neles estão implícitas e explícitas a ideologia da escola e suas formas de expressão. O currículo, composto pelos vários currículos (oculto, formal e real), determina qual o pensamento pedagógico e o fazer cotidiano de cada escola, expressando seu posicionamento político e que tipo de cidadão é possível formar. Para compreender como a escola tem executado seu currículo de acordo com seu projeto social, ou ainda, como ele tem servido ao pleno exercício do desenvolvimento crítico e cidadão do alunato.



Por muito tempo, o currículo da escola brasileira sofreu profundas influências do estrangeiro, o que provocou um distanciamento entre a realidade e a escola, pois essas teorias eram recebidas de forma acríticas, reprodutivas e descontextualizadas e que balizavam, inclusive, o livro didático e outros materiais para o ensino, objeto digno de uma discussão mais criteriosa e aprofundada pois o currículo que ainda vigora traz profunda herança desses tempos.

Diante dessa crise enfrentada pelo ensino público, é imprescindível pensar na articulação do currículo com a pobreza, pois é notória a presença de alunos oriundos de espaços precarizados. Prova disso são os números de beneficiários do Programa Bolsa Família que, cotidianamente, sentam nos bancos escolares que, apenas recentemente, passaram a ter o direito concreto à educação.

A ideia, segundo o Senador Cristovão Buarque, autor da proposta elaborada na década de 1980, partiu da necessidade em substituir a renda captada pelo trabalho infantil, essencial para a complementação da renda de famílias na linha da pobreza, principal motivo pelo não ingresso na escola de crianças e adolescentes pobres.

O senador Cristovão Buarque (2012, p. 10) coloca que, “além disso, após séculos de apartação, os pobres tinham o sentimento de que a educação era um privilégio para os ricos”. Portanto, as famílias comprovadamente pobres receberiam uma renda mínima para que seus filhos frequentassem a escola. A esse programa deu-se o nome de Bolsa-Escola, derivando depois, em âmbito nacional, para o Programa Bolsa Família.

As primeiras avaliações de impacto realizadas externamente em 1997 foram positivas, quando o Programa foi implementado, no caso em Campinas/SP e Brasília/DF. Assim, a primeira avaliação indicou que

antes da Bolsa, a população-alvo do programa era a mais atingida pelo atraso escolar; rapidamente os alunos que recebiam a Bolsa-Escola apresentaram redução na taxa de evasão, que chegou a 15 vezes menos do que entre os não-bolsistas do mesmo grupo de risco (BUARQUE, 2012, p. 26).

Eis o maior legado do Programa, o ingresso de milhares de crianças em idade escolar na escola, o que representa um ganho social imensurável. Diante do exposto e dessa nova configuração social pela qual o país se encontra, ratifica-se a necessidade em se pensar no currículo coerente com as necessidades do perfil desse alunato. É urgente a reflexão e inserção de conteúdos e práticas que considerem essa realidade, já que a escola, como vimos historicamente, não foi projetada para as massas populares com objetivo de oferecer a ascensão social, ou seja, como escada para se atingir o “topo da pirâmide”, como os oferecidos e reservados aos filhos da elite.

Isso implica dizer que o currículo, longe da neutralidade, implica a reprodução da ideologia capitalista de cada época, historicamente.

Essa expectativa em relação ao que a escola pode e deve fazer é ainda mais forte nas camadas sociais mais pobres. Para o povo, a escola é praticamente o único meio de ascensão social, de subida na vida. O sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982, p. 18).

É oportuno discorrer sobre o mito do esforço próprio como meio e causa para o sucesso escolar. Com frequência ouvem-se vozes na escola pública exemplificando ex-alunos que obtiveram sucesso na vida porque souberam aproveitar as “oportunidades” que a escola ofereceu, designando, ao aluno pobre, a causa de seu próprio fracasso e de sua falta de vontade em sair de sua condição de pobreza.

Esse discurso meritocrático deve ser avaliado com cautela, pois, para ser bem sucedido nos estudos, não basta apenas a vontade em sê-lo, nem o esforço individual para estudar de forma disciplinada e incansável. Muitos são os alunos e alunas que não possuem apoio nem condições para estudar, precisam ajudar suas famílias a sobreviverem.

Nos contextos empobrecidos é comum a construção de um ambiente impróprio para a concentração e pesquisa, o trabalho infantil, trabalhos domésticos ou ainda outros fatores como a violência, colaboram para que os índices de repetência e evasão escolar engrossem as estatísticas brasileiras, e isso deve ser considerado, avaliado e combatido.

Como falar em oportunidades iguais, se a vida tem sido desigual fora da escola ou até mesmo dentro dela?

A ideia de cidadania é intrínseca à de participação e de direito à Educação e permanência na escola. A nossa história tem mostrado, no entanto, que a repetência tem sido a maior aliada da evasão escolar, provocando um quadro desfavorável principalmente aos cidadãos que já foram historicamente segregados e discriminados (ANDRÉ; PASSOS, 2001, p. 190).

Outro ponto relevante é discutir o conceito de pobreza em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos com os pobres. A pobreza não deve, nem pode, ser reduzida às razões religiosas onde Deus, um ser punitivo e cruel, permitiu que gerações e gerações se penalizassem com a falta de tudo e entregue à sorte ou ao destino.

A pobreza foi, e continua sendo, produzida pela sociedade, pela falta de alcance aos bens e meios de produção por todos, e pela negação dos direitos sociais e civis, e isso deve ser tema de discussão na sala de aula. Então, como articular a pobreza ao currículo? Como incorporar o direito

que se tem em saber os porquês da existência da pobreza atrelada às injustiças sociais às quais, por gerações e gerações, submetem-se?

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

Nesse contexto, a escola tem um papel primordial em suscitar reflexões e consciências. O papel do professor assume um importante lugar nessa discussão.

A compreensão da pobreza dentro da escola será determinante para que essa dinâmica aconteça. Para tanto, é indispensável o exercício reflexivo da prática pedagógica que, sem ele, há fatalmente uma reprodução de ideologias que se configuram no ensino retrógrado e obsoleto, que deverá produzir mais desigualdades e injustiças, além da discussão da formação docente inicial e continuada.

a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1999, p.16).

Da forma como o assunto da pobreza é abordado ou ignorado nas formações docentes, expressa a maneira como a escola trata o tema em sua prática cotidiana, no tratamento com os alunos, suas famílias e comunidades que vivem em contextos empobrecidos. O professor, nessa perspectiva, deve ter uma visão social sensível, assumir seu compromisso em promover a justiça social; ter presente em sua prática a pesquisa e a inovação pedagógica.

Longe do sentido de completude, onde o professor formado era tido como autoridade no conhecimento, hoje se vê com subjetividade o reconhecimento da necessidade de uma formação contínua ou permanente, que discuta aspectos e desafios que surgem cotidianamente, onde a prática tecnicista tornou-se incapaz de barganhar as necessidades do ensino.

Paulo Freire (1996) coloca que, para exercer a docência, são necessários saberes que são construídos diariamente, num constante exercício de ação/reflexão/ação onde o professor, consciente de ser uma criatura inacabada em constante aprendizado e de que a educação é um ato político, ideológico e ético, busca a pesquisa e reconstrói sua prática educativa, de forma dialógica e solidária, estabelecendo laços afetivos com os educandos, no “querer bem” enquanto atividade específica do ser humano.

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1996, p. 141).

Consequentemente, o docente que firma o compromisso com a transformação social está aberto às constantes formações, discussões e conhecimento da realidade da comunidade onde atua, visto que é mutável e desafiadora.

É necessária a construção de ambientes colaborativos, cooperativos e dialógicos no interior da escola, onde os professores possam compartilhar seus saberes uns com os outros e, de forma interdisciplinar, se envolverem nas questões sociais necessárias para que a equidade e a justiça aconteçam e que, dessa forma, os alunos possam desenvolver suas potencialidades, com voz e vez, concretizando o protagonismo infanto-juvenil necessário ao fortalecimento e empoderamento de suas comunidades.

A avaliação, também expressa pelo currículo, merece ser analisada pelo mesmo viés. Como ela tem se colocado na escola pública numa perspectiva de justiça social, promoção de igualdades e a serviço do sucesso de todos? Comumente, a avaliação tem servido ao projeto neoliberal na manutenção social, de cunho punitivo e seletista, ela tem contribuído na legitimação do fracasso do sistema escolar e negado a cidadania a muitos.

André; Passos (2001, p.190) afirmam que “não é admissível que esses cidadãos que mais precisam da escola sejam justamente os que são expulsos dela”. Avaliar é uma tarefa difícil e analítica. É imprescindível elencar os critérios, os instrumentos e conhecer profundamente os objetivos que se quer alcançar com essa ação, pois, de forma similar, pode ser instrumento de justiça ou desigualdade social.

Ela terá de levar em conta a realidade dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Considerar, por um lado, que cada grupo é formado por indivíduos com histórias pessoais, sociais, familiares, culturais, educacionais muito variadas. Para contemplar essa diversidade, será preciso desenvolver atividades e instrumentos variados, em momentos diferentes e em situações muito variadas. Levar em conta que os ritmos variam e que nem todos vão atingir o mesmo grau de competência no mesmo intervalo de tempo (ANDRÉ; PASSOS, 2001, p. 178).

O processo avaliativo deve instrumentalizar os caminhos que a escola resolveu trilhar, assim como diagnosticar, a tempo, possíveis falhas ou imprevistos para então se replanejar. A avaliação

deve estar a serviço da promoção, do sucesso escolar de todos, e não apenas de uma parcela de alunos.

Assim, a avaliação é instrumento de construção e de desenvolvimento de potencialidades, bem como instrumento de orientação de ações. Sua centralidade é, ainda, fundamentada no princípio da transparência das proposições e dos compromissos éticos publicamente assumidos (LIMA, 2005, p. 186).

Historicamente pode-se constatar que as crianças pobres eram as que, fatalmente, fracassavam. Por não terem seus conhecimentos prévios considerados pela escola e não se reconhecerem dentro dela, muitos repetiam anos e anos até abandonarem os estudos e procurarem trabalho. Ceccon; Oliveira; Oliveira (1982, p. 31) relatam que

As crianças saem da escola mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos bem dotadas, menos inteligentes e capazes do que os outros. Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego na hora da crise.

Eis a dívida social da escola com os filhos da pobreza. A avaliação única, excludente e punitiva, faz parte de uma cultura escolar adepta à educação universalizante e homogênea, provavelmente derivada do projeto neoliberal de domesticação da massa que, tal qual a fragmentação do trabalho na indústria, implantou a compartimentalização do saber na escola, negando sua interdisciplinaridade e integralidade, sem ligações reais com o mundo e problemas cotidianos. Khan (2013, p.70) expressa essa ideia quando afirma que “no currículo-padrão, vastas e belas áreas do pensamento humano são artificialmente retalhadas em pedaços fáceis de manusear chamados ‘matérias’. Conceitos que deveriam fluir entre si como correntes oceânicas são represados em ‘unidades’.”

A avaliação, posta a serviço da emancipação, aposta nas potencialidades dos indivíduos. Avalia processos, não pessoas; serve para orientar a prática educativa e redefinir novos caminhos. Promove, não retém. A escola precisa ter bem claro seus objetivos e direcionar o processo avaliativo em consonância com seu projeto político de justiça social, firmando o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de todos.

4 A ESCOLA QUE QUEREMOS

É indispensável uma mudança substancial na educação que provocará alterações importantes na sociedade. Essa transformação é inadiável, pois o modelo escolar que ainda prevalece, que comumente nega o direito à educação de forma universal, não garantindo a entrada e permanência de todos, e adepto às práticas tecnicistas e pragmáticas, cumpridoras de currículos e programas,



apesar de alimentar parte do mercado de trabalho, continua favorecendo apenas uma parcela de indivíduos, selecionando e excluindo quem não comunga de sua monocultura³, o que o torna inaceitável.

A escola que queremos é avessa à lógica neoliberal, pois se mostra comprometida eticamente com a quebra da cultura da pobreza e do currículo mínimo, garantindo a educação para todos de forma solidária e não competitiva. A educação, nessa escola emancipatória, deve seguir promovendo a cidadania, humanizando, dialogando e construindo novos sentidos para as diversas aprendizagens.

O educador e filósofo Moacir Gadotti (2003, p. 62) expressa uma educação colorida e repleta de esperança onde

Todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores-educandos, em jardineiros. O jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade, e gênero.

Esta é a escola que precisamos! A escola que devemos construir é inclusiva, desafiadora, oportunizadora e equitativa, composta de profissionais que, cientes de seu papel político/ideológico, promovem transformações significativas contribuindo para formação de sujeitos críticos, questionadores, conscientes de suas identidades, pesquisadores e atuantes socialmente, capazes de também transformar suas realidades, pois conjugam cidadania diariamente.

Mais que isso, a escola que se deseja construir considera as multiculturas e enxerga em cada uma delas chances de crescimento e enriquecimento social e coletivo, fazendo com que seus alunos protagonizem suas próprias histórias e reconheçam o mundo no interior da escola e vice-versa.

Ainda há o que sonhar. Uma escola que promova a justiça e a igualdade social há de se tornar real. Muitos são os desafios nessa jornada, muitas são as entregas, e não será nada fácil, pois o cenário não é otimista, no entanto ainda não é o fim da conversa. Os debates e discussões sobre como a escola deve ser para que atenda à nova realidade e demanda social ainda não se esgotaram e fazem parte do cotidiano de vários grupos e movimentos sociais que lutam arduamente por uma educação mais justa, solidária e fraterna.

Muitos hão de reinventar a escola por muitas e muitas vezes, pois, como organismo vivo e dinâmico, necessita de mudanças que acompanhem os tempos históricos e sociais de cada época. E que chegue o futuro.

³ Ao desconsiderar as diversas culturas de seus alunos e sobrepor a cultura escolar única e arraigada a preceitos elitistas, a escola em nada contribui para a emancipação de seus alunos para a construção de uma sociedade equitativa e solidária e, dessa forma, descumpra seu papel principal e mais importante: o de construir a cidadania e a participação social efetiva e consciente e oferecendo condições de todos aprenderem.



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2001.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Educação:** uma aposta no futuro. Brasília: Missão Criança, 2006. (Série Mania de Educação)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.
- BRASIL. **Referenciais para formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da educação. Brasília: 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BUARQUE, Cristovam. **Bolsa-Escola:** história, teoria e utopia. Brasília:Thesaurus, 2012.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 9 ed. Vozes, 2013.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **A vida na escola e a escola da vida.** 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna.** Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. eBook.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Amburgo: Feevale, 2003.
- KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola:** a educação reinventada. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho:** a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.