

SOCIEDADE ATUAL, CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR

Luis Távora Furtado Ribeiro

Apresentamos aspectos centrais da sociedade atual que vão interferir na constituição de subjetividades, no contexto social e na vida cotidiana. Dentre eles aqueles que Giddens (2000) denomina “ordem da transformação” e outros que mencionamos como; – a crescente institucionalização da vida; – a radicalização da mudança; – a constituição de subjetividades num contexto de extrema diferenciação e hierarquização; – ao lado de um pertencimento cada vez maior a um mundo global, mas em que todos os sujeitos interferem com suas opções e escolhas mais ou menos dependentes ou autônomas. Logo a seguir, também apresentamos opções de políticas educacionais que buscavam, na década de 1990, inserir o Brasil de forma subordinada e irreversível no processo de mundialização da educação básica, nesse contexto, marcado pelo movimento e pela transformação.

Antony Giddens (2000) nos fala, em primeiro lugar, da proliferação de instituições modernas universalizadas pelos processos que vêm da modernidade. A grande empresa e a escola podem ser consideradas duas dessas instituições que se tornaram mundiais. Outro aspecto ligado ao primeiro é o processo de mudança radicalizado que vai rompendo, cada vez mais, com as estruturas aparentemente sólidas que vêm do passado. Nesse caso, ocorre uma mudança e uma conservação. De uma sociedade unitária, centralizada no poder da autoridade e do parentesco, orientada sob a visão coletiva religiosa e institucionalizada de mundo, chegamos a um tempo de mudanças permanentes. Aparece agora, um contexto de desenraizamento, particularização, multiplicidade e ruptura entre passado e presente sem precedentes.

Surge como contexto aparente de unidade de sentido o mundo do mercado com seu poder que pretende

aglutinar todos de forma complexa e individualizada. Esse novo universo simbólico se materializa numa nova instituição mundial, a loja de departamentos, lugar onde vão se unificado o tempo e o espaço e, onde, em tese, seria possível comprar de tudo num único lugar.

O sentido único anterior dado pela tradição e pelo sagrado se modifica por um sentimento concreto de pertencimento a um mundo global que atinge a todos através de novas instituições vinculadas à mídia, ao comércio mundial, à financeirização do capital, à expansão dos transportes e do turismo e à consolidação da escola como instituição que detém a centralidade da educação das novas gerações.

Um terceiro aspecto que apresentamos é o de uma crescente subjetivação e constituição de identidades socialmente reconhecidas que se delineiam num mundo extremamente hierarquizado. Dinheiro, acesso aos bens de consumo, conquista de títulos acadêmicos, atendimento aos padrões de beleza e da moda, sucesso no mundo do trabalho, dos negócios ou do esporte, presença reconhecida em grupos políticos ou religiosos são fatores que vão se combinando para definir valores e gradações que constituem uma subjetividade hierarquizada aos diferentes sujeitos.

Pode-se mencionar ainda, um quarto aspecto. Se todos os indivíduos são atingidos pelo mundo global, as decisões individuais e particulares interferem também naquele contexto mundial. A escolha dos consumidores, religiosos ou eleitores definem diretamente a sobrevivência e o futuro de lojas, igrejas ou partidos políticos, por exemplo. Assim, de acordo com Hannah Arendt (1978) não se pode escapar de um contexto onde preponderam, cada vez mais, os processos de massificação em que, por exemplo, igrejas, seitas e a escola, com seus processos de difusão e estratégias de expansão, têm a possibilidade de se tornarem instituições universais, relacionadas com as realidades locais, seguindo modelos mais ou menos padronizados, assemelhados à grande empresa capitalista.

Entretanto, aquela hierarquização e a subjetivação dependente e subordinada que ela acarreta nessa sociedade de massas sociais disformes vão dificultando a reconstrução de ideologias coletivas tão caras à modernidade, pelo menos desde o iluminismo até o final do século XX.

Surge também um novo tipo de individualismo com ênfase num narcisismo exacerbado podendo ser percebido num quase culto de si, cada um preocupando-se principalmente apenas consigo. Isso se expressa na maneira como muitos se dedicam ao culto do corpo através do exagero de exercícios físicos, no recurso crescente a operações plásticas ou na procura por regimes alimentares milagrosos para emagrecimento, ou ainda no uso de anabolizantes para fortalecer os músculos, além da utilização crescente de produtos de beleza variados. Tudo parece feito para tentar congelar a história e tentar, inutilmente, impedir que o tempo passe.

Congelada aparentemente a história, de acordo com Hobsbawn (1996), a juventude, especialmente, perde a dimensão do passado público comum a todos. A memória cultivada refere-se mais a eventos pessoais, familiares ou de pequenos grupos, perdendo-se a dimensão da memória social coletiva. Ocorre também a convivência em pequenos grupos, as “tribos” – de funkeiros, *punks*, *heavy metal*, *skin heads*, torcidas organizadas, grafiteiros, emos ou hip hops –, nos quais os jovens buscam ser reconhecidos, ter uma identidade, expressar seu conformismo ou sua revolta, possuir um nome. Afortunadamente, esse fenômeno de uma quase desarticulação entre história pessoal e coletiva, que se reproduz e se revela atingindo outras gerações e faixas etárias. O que passa a valer aqui é o momento presente transformado em modelos espaciais padronizados, como os *shoppings centers* ou os aeroportos internacionais, que se revelam como locais de consumo e convivência conformadas pelas aparências, pelo movimento constante e pelo dinheiro.

É nesse contexto que devemos reconhecer a educação como central nas políticas públicas, destacando o papel da escola e da formação docente como essenciais em alguns aspectos principais; – construindo um espaço para difusão do conhecimento que a humanidade produziu; – contribuindo para o despertar da criatividade e da ludicidade através da arte e do esporte; – e para o desenvolvimento do pensamento crítico e de um olhar analítico sobre a realidade. Como vimos, existem assim dois níveis ou instâncias que podem definir o currículo. A primeira é mais ampla e permanente, o Estado. A segunda mais específica e transitória, o Governo. Cabe ao Estado definir, se possível para um longo período, aspectos de organização, legislação geral e administração de práticas escolares, ao passo que os governos seriam responsáveis pela avaliação e ação no âmbito educacional. (RIBEIRO, 2005, p. 39)

Dentro daquelas categorias anunciadas anteriormente, especialmente a crescente institucionalização e a tendência à padronização de certas práticas, encontramos hoje a grande empresa como modelo tanto de eficiência quanto da gestão e da organização da escola. O problema da educação, nessa visão considerada liberal conservadora, não seria pedagógico, mas de gerência eficaz de recursos escassos, sejam eles humanos ou materiais. Assim, o saber e o modelo necessários à qualquer reforma educacional seria a moderna teoria da administração de empresas, considerada essencial na utilização adequada de recursos limitados.

Nesse contexto de extrema diferenciação e movimento permanente, reafirma-se a educação básica para garantir a eficácia do único modelo que parece e pretende manter-se como unidade agregadora: o mercado soberano e seu ator mais importante, a empresa competitiva e sua organização interna.

A seguir observaremos como opções políticas tornam-se predominantes em países periféricos ou emergentes num dado momento histórico de exacerbado conservadorismo.

Currículo, Gestão Escolar e Formação Docente

Analisa-se aqui, principalmente, como as políticas públicas interferem em aspectos como deficiências na aprendizagem, evasão, repetência e baixo rendimento escolar dos alunos, em sua relação com o currículo, a gestão escolar e o trabalho dos professores, desvinculando essa análise de fatores extra-escolares ligados à questão social, política, econômica e cultural, que se tornam muitas praticamente desconsiderados.

Uma das maiores deficiências dos modelos de análise contemporâneos reside no fenômeno de tratar os problemas da educação, da escola, da aprendizagem dos alunos e do rendimento dos professores isolados de contextos históricos mais amplos, especialmente os de origem afetiva, familiar, econômica e social.

Como consequências imediatas dessas políticas aparecem e se articulam:

- pela prevalência da necessidade de profissionais técnicos, constituindo-se no que deveria ser uma nova burocracia qualificada para os cargos diretos e administrativos;
- em segundo lugar, pela submissão da equipe pedagógica às orientações e decisões daquele setor de gestão pedagógica;
- num terceiro aspecto, na tentativa de submissão de todos os atores da escola às diretrizes do governo central, seja através de medidas administrativas, seja nos controles pelos processos de avaliação.

A esse respeito, ressalte-se a observação de uma professora a respeito da escola: “Na escola atual, tudo passa primeiro pela tesouraria e pelo setor financeiro”.

Em muitos casos, no cotidiano escolar e das secretarias de educação, os temas centrais que aparecem constantemente têm sido: gerência, custo

benefício e produtividade. Ao lado deles, tornam-se essenciais o planejamento, as projeções e a planilha de custos, os controles externos e internos, os recursos humanos, a reestruturação – reengenharia – e o treinamento de professores, tudo isso, muitas vezes controlado e coordenado por eficientes e caras empresas de consultoria. Aparece ainda, o que denominaríamos de descentralização centralmente controlada, em que uma ágil, eficiente e criativa burocracia local de técnicos ou gestores de escolas e sistemas periféricos, deveriam atuar com o máximo de eficiência, sempre dependentes e implementando decisões de organismos maiores, sejam eles governamentais ou das agências internacionais como o Banco Mundial e o FMI.

Em tempos neoliberais, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, o Banco Mundial tornou-se uma espécie de Ministério da Educação mundial, financiando pesquisas, projetos e avaliando políticas públicas educacionais. No caso brasileiro, especialmente nos anos 1990, orientações de entidades empresariais e do Banco Mundial enfatizavam a utilização do modelo da revolução educacional sul-coreana do pós-guerra e dos tigres asiáticos, especialmente, em dois aspectos principais: – a necessidade de elevar-se o tempo de escolarização das crianças brasileiras, de uma média de quatro para algo que se aproximasse dos dez anos de escolaridade; – sendo necessário também aumentar o número de horas diárias que os alunos passavam na escola.

A solução sugerida aos governos dos países foi a de priorizar unicamente as oito séries do Ensino Fundamental. Para um conhecido discurso de racionalização dos gastos era necessário cortar as despesas públicas com o ensino universitário público sob o argumento de que ele era dispendiosos e que favorecia prioritariamente os ricos. A efetivação dessa diretriz conseguiu matricular 97% das crianças de 07 a 14 anos naquele nível com oito anos de ensino. Entretanto, no ano 2000, avaliações nacionais de aprendizagem apontaram dois

graves e interligados problemas relacionados ao rendimento escolar dos alunos:

- O primeiro foi uma defasagem de aprendizagem em matemática e português. Alunos da quarta série tinham nível de segunda, alunos da oitava série tinham nível de sexta. Enquanto isso, estudantes concludentes da terceira série do Ensino Médio dominavam apenas conteúdos equivalentes a oitava série.
- O segundo dado, tão grave quanto o primeiro, é o que dava conta de que significativo número de alunos com quatro anos de escolaridade não estavam alfabetizados, não sendo capazes de ler e compreender um texto simples. E não conseguindo dominar as operações matemáticas básicas, nem conseguindo reconhecer as figuras geométricas elementares (SAEB. MEC, 2000).

Problemáticas ligadas ao desemprego, aos baixos salários ou à desagregação familiar, por exemplo, tornaram-se praticamente desconsideradas, quando se analisam questões vinculadas ao âmbito educacional. Tudo parece ter início e um fim em si mesmo, nas salas de aula e nas escolas analisadas, isolando-as do contexto a qual se inserem.

Lembramos os problemas da alfabetização e do baixo rendimento escolar que tiveram diferentes explicações nos documentos e diretrizes das políticas governamentais em décadas recentes no Brasil, sempre desconsiderando contextos mais amplos e gerais: — na década de 1990, aspectos como a evasão e repetência, assim como demais dificuldades de aprendizagem dos alunos, foram atribuídas à responsabilidade dos professores, que não utilizavam boa didática ou técnicas eficientes de ensino. Muitas vezes, isso foi crediado à sua precária formação. Na década seguinte, essa análise mudou. Analisando-se os mesmos problemas, chegou-se à conclusão de que tudo se resolve com gestão e organização interna da escola. Uma melhor prepara-

ção – acompanhamento e fiscalização do trabalho dos diretores, seus vices e equipes pedagógicas – sempre na óptica “meio” empresarial do aumento da produtividade e uma melhor e mais eficaz utilização de recursos limitados.

Analisando esses dados do próprio governo brasileiro, observamos que alguns erros cometidos, naquela década de opções neoliberais, sempre na lógica da utilização racional de recursos escassos, foram responsáveis pelo reconhecido sucesso de matrículas, maculado por dados tão críticos de aproveitamento escolar e aprendizagem. O primeiro deles foi o esquecimento quase completo das creches e da educação infantil pré-escolar, nível de ensino que entra em crise com a transferência de sua responsabilidade dos estados para os municípios, cumprindo a LDB Nº 9.394 de 1996 – mas, sem qualquer transição ou nova estrutura que apoiasse aquela descentralização.

Outro aspecto central foi o fechamento, na maioria dos estados da federação, das classes de alfabetização nas escolas públicas em meados dos anos 1990, reduzindo ainda mais os anos de escolaridade das classes populares no Ensino Fundamental, agora reduzido a oito anos. Enquanto isso, as escolas privadas mantiveram a seriação em nove anos, tanto por razões pedagógicas quanto econômicas, jamais considerando encerrar as classes dedicadas à alfabetização das crianças no início do Ensino Fundamental. Após enormes prejuízos cognitivos e sociais anteriormente apresentados, o governo retorna o Ensino Fundamental público para nove anos no início dos anos 2000.

Um dos argumentos pedagógicos para a redução para oito anos havia sido retirado de uma leitura equivocada do construtivismo piagetiano. Ressalte-se que essa avaliação vinha de encontro ao discurso repetido do ajuste fiscal, mascarando uma indisfarçável intenção de cortes nos gastos sociais. Dizia-se que o processo de alfabetização se dá em dois anos, necessitando-se de apenas mais dois anos para sua consoli-

dação. A existência de uma série exclusivamente para alfabetizar tornar-se-ia um desperdício de tempo para as crianças e educadores, além de constituir uma sangria desnecessária de recursos financeiros. A economia realizada fazia parte da racionalidade burocratizada de cortes de verbas sociais e dos ajustes exigidos para o equilíbrio fiscal.

Outras medidas como a utilização de ciclos em lugar das séries para promoção automática — para diminuir a evasão e melhorar as estatísticas de aprovação —, além da adoção do construtivismo quase como método nacional de alfabetização, também se revelaram problemáticas. Esse último demonstrou uma enorme dificuldade e demora em alfabetizar visto que, de acordo com Silva (1996), ela se caracterizaria: — por ser uma pedagogia não diretiva, sem objetivos claros para os pais e até para os professores; — por ir se constituindo numa nova psicologia das idades com uma tendência à biologização; — e no campo metodológico, por utilizar-se em certos processos de ensino de recursos discutíveis no campo pedagógico, político e simbólico, como alfabetizar crianças utilizando rótulos de produtos de empresas mundiais.

Na formação de professores, esse modelo exigiria a atuação de um professor reflexivo, especializado em técnicas e metodologias de ensino, preparados numa formação superior mais rápida, baseada em menos teoria e mais treinamento. Professores e gestores de escolas e de sistemas educacionais estaduais e municipais deveriam ser ágeis e criativos, mas dentro dos limites de cumprir diretrizes e de dar agilidade ao sistema nos contextos locais. Trata-se aqui do surgimento de um burocrata diferente nos planos nacional e local e que deve ser ágil na solução de problemas e na implantação de políticas. Ressalte-se que em seu cotidiano como educadores, tanto professores quanto equipes pedagógicas, jamais se contentaram e se conformaram àqueles modelos tão restritos e de duvidosas políticas públicas de formação docente.

Quanto aos ciclos, superando e substituindo a seriação escolar, as pesquisadoras Pires de Almeida e Belucci (2009) pesquisaram 110 escolas públicas nas cidades de Campinas, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, a partir de três aspectos principais: – de dados de proficiência média e desempenho em leitura e matemática; – analisando o trabalho pedagógico do professor; – e observando o nível socioeconômico dos estudantes. Foram pesquisados 12.768 alunos, sendo 10.201 estudantes que participavam do sistema de ciclos e 2.477 que frequentavam o sistema de séries. As pesquisadoras concluíram que “não há diferenças significativas na aprendizagem e no rendimento escolar entre os alunos matriculados nas séries ou nos ciclos”.

A pesquisa ainda observa que o bom rendimento dos alunos pode ser atribuído a três fatores principais combinados: – a participação dos educadores no cotidiano e na concepção do projeto pedagógico da escola; – a manutenção do professor na mesma escola por mais de três anos consecutivos; – e a experiência de mais de três anos do professor atuando em uma mesma série. (*Jornal da Unicamp*, dez. 2009).

Esses são apenas alguns exemplos de como numa sociedade de multiplicidade, da diversidade e da particularidade, decisões tecnocráticas e massificadas expõem ao risco toda uma geração de jovens estudantes devido a reformas curriculares messiânicas, decididas e efetivadas sem maior debate ou participação, atendendo invariavelmente a diretrizes econômicas.

Naquela “ordem de investigação”, é importante que um professor para os dias atuais tenha uma formação e se caracterize por possuir três características principais: – que ele tenha uma cultura geral e que ela seja a mais ampla e abrangente possível; – que ele seja um bom conhecedor e que demonstre segurança em sua área de ensino; – e que ele possua um domínio apropriado das metodologias, das técnicas de ensino e da didática.

Retornamos aqui ao conceito anterior de escola como instituição mundial de educação das novas gerações, mas que corre o risco de tornar-se refém de decisões centralizadas, originadas em mega encontros internacionais. Com seus documentos e diretrizes transformados em receitas mundiais que devem ser seguidas, com presteza, eficácia e agilidade, pelos governos dos países periféricos e pelos poderes públicos locais.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo—SP: Forense Universitária, 1978.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ciclos II e III: MEC, Brasília—DF, 1998.
- DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo—SP: Cortez, 2001.
- GIDDENS, Antony. *Em defesa da Sociologia*. São Paulo—SP: UNESP, 2000.
- HOBBSBAWN, Eric. *A era dos extremos, o breve século XX*. São Paulo—SP, 1996.
- PIRES de Almeida & Ivanette Belucci. *Análise do desempenho das escolas cicladas e não cicladas (sistema de séries)*. Tese (Doutorado). São Paulo: UNICAMP, 2009.
- SAEB. *Relatório Anual*. Brasília: Inep/MEC, 2000.
- SILVA, Tomas Tadeu. *(Des)construindo o construtivismo pedagógico em identidades terminais*. Petrópolis—RJ: Vozes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo—SP: Martins Fontes, 1984.