

Currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: alicerce possível na construção da cidadania ativa e crítica

Curriculum for early years of education key:
construction of foundation possible in active citizenship and critical

Angelina de Melo Vieira¹

Resumo

O artigo objetiva apresentar resultados de pesquisa realizada em uma escola pública municipal da periferia de Cuiabá/MT, cujo objeto de estudo versou sobre o currículo em ação. Indagou-se se o currículo viabiliza conhecimentos, experiências democráticas aos envolvidos. Com esse questionamento, procedeu-se a análise do currículo escolar embasada em um referencial teórico-metodológico crítico perpassado pelo pensamento gramsciano. O texto destaca: a trajetória assumida na pesquisa; a “escola unitária”, uma das categorias que fundamenta a investigação e fragmentos que evidenciam avanços, empecilhos e desafios no estabelecimento de um currículo qualitativo à população pobre.

Palavras-chave: Currículo. Gestão escolar. Proposta Educacional de Gramsci.

Abstract

The paper aims to present results of research conducted in a public school in the outskirts of town Cuiabá / MT, whose object of study back on the curriculum in action. Asked whether the curriculum provides knowledge, experience to democratic involved. With this question, it is the analysis of school curriculum based on a theoretical framework and methodological Gramscian critical permeated by thought. The text points out, the path taken in the research, the “school uniform”, one of the categories that support the research and fragments that show progress, obstacles and challenges in establishing a curriculum for poor quality.

Keywords: Curriculum. School management. Educational proposal of Gramsci.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do Prof. Dr. Giovanni Semeraro e professora de Currículo no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço para correspondência: UFMT. Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT, CEP 78060-900. Telefone institucional: (65) 3615-8430.

1. A trajetória assumida

O estudo considera que atuamos em um contexto de “Estado ampliado”, no qual os que detêm a hegemonia vêm sendo desafiados a fazer concessões às lutas e interesses populares, mediante as pressões feitas por organizações e grupos organizados que comungam nos interesses da população majoritária.

Em decorrência desses conflitos de interesses, sujeitos que apresentam uma visão crítica vêm assumindo posições de governo e participando da proposição e do desencadeamento de políticas públicas que possibilitam avanços democráticos na sociedade, influenciando de alguma forma que as políticas educacionais e políticas de currículo se desenvolvam nessa perspectiva.

Com essa visão, assumimos como objeto de estudo o currículo em ação da escola “Vida”², instituição pública da rede municipal de Cuiabá, Mato Grosso. Indagamos se esse currículo viabiliza conhecimentos, valores, experiências que capacitam os envolvidos a uma prática da democracia crítica. A partir desse e outros questionamentos, o objetivo principal foi compreender e analisar o currículo em ação da referida unidade escolar, inferindo sobre alguns empecilhos e possibilidades que o permeiam e se põem diante da construção de uma escola democrática.

Iniciamos a pesquisa de campo em agosto de 2006, percorrendo alguns bairros da regional Sul de Cuiabá-MT, onde pudemos constatar um povo acolhedor, alegre, religioso e esperançoso, como também uma realidade com altos índices de desemprego, violência, analfabetismo, consumo de álcool e drogas, inclusive por menores de idade. Muitos casos de mulheres jovens, que com apenas vinte anos de idade já são mães de vários filhos. Grande parte dos estudantes aos quatorze anos já abandona o estudo.

Essa situação é um atrativo para os partidos políticos, que em época de eleições fazem dessas localidades um palco permanente para os comícios, e uma realidade deplorável de poluição sonora e visual, consequência da panfletagem. Nesse contexto está situado um conjunto de seis escolas da rede pública municipal de Cuiabá, todas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conversando informalmente com a direção e com alguns professores de cada unidade escolar, deparamo-nos com muitas possibilidades para a concretização da pesquisa, já que todas manifestaram interesses em participar.

2 A denominação escola “Vida”, como também a nomenclatura utilizada nos depoimentos dos sujeitos integrantes da escola pesquisada é fictícia.

A escolha da escola “Vida” como lugar da pesquisa definiu-se a partir do que alguns professores³ apresentaram acerca do trabalho que vem sendo desenvolvido, preocupando-se, sobretudo, com a gestão escolar. Nesse momento, tínhamos em mente um dos artigos de Arroyo (1999b, p. 131-164), segundo o qual, uma das dificuldades ao avanço da Escola Básica recai em sua forma de estruturação, que não tem acompanhado as inovações curriculares, constituindo-se em geral em práticas de gestão conservadoras.

Na escola eleita, a prática de gestão escolar se apresenta relevante, visto que é pensada e implementada por um coletivo, sinalizando àquela altura de nossa conversa, que o currículo vivenciado em sala de aula teria a mesma relevância que aquele efetivado na totalidade da escola, considerando-se que este não pode acontecer em dissonância com a prática de gestão e de estruturação escolar tomada no todo.

Ao assumir o currículo em ação da escola “Vida” como objeto de investigação, damos continuidade ao estudo no campo do currículo, já que no Mestrado enfocamos a dimensão pré-ativa ou formal do currículo de um programa de formação docente a distância projetado e implementado pelo IE/UFMT. Embora naquela e nesta pesquisa focalizemos dimensões curriculares, entendemos que em cada uma delas o currículo se constitui por inteiro, inexistindo isoladamente na prática. A respeito disso, compartilhamos com Moreira (2000, p. 39), que afirma: “[...] o foco na prática não deve ser compreendido como secularização da teoria.” De igual maneira, a pesquisa com foco em projeto não deve secundarizar a prática, uma vez que o todo não se dissocia das partes, nem as partes se separam do todo.

O termo “currículo em ação” tem origem nos trabalhos de pesquisa de Corinta Maria G. Geraldi (1994), que por doze anos assumiu, juntamente com os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Campinas (UNICAMP), o trabalho escolar como objeto de estudo.

Conforme a pesquisadora, em suas primeiras investigações não abordou o termo currículo, pois ela era contrária à política que concebia tal elemento numa perspectiva tecnicista. E em 1983, ao realizar um estudo empírico com alunos em âmbito escolar, utilizou a terminologia currículo em ação para explicar o que pesquisava.

Posteriormente, revendo as anotações registradas por ocasião da pesquisa, constatou que o significado de currículo se fazia presente e era construído coletivamente pelo grupo para configurar tudo aquilo que ocorrera de fato no desenvolvimento das aulas. Desse modo, buscou examinar melhor: “[...] o

3 Os profissionais da escola “Vida” em sua grande maioria são efetivos na rede pública municipal e possuem dedicação exclusiva nessa instituição. A totalidade dos professores tem formação em nível superior, a maioria em áreas específicas do conhecimento.

material empírico, das idas e vindas, das leituras feitas para melhor compreendê-lo, registrando novas informações e análises, e complexificando o processo de apreensão da escola/aula [...]” (p. 116-117), resultando segundo Geraldi em um conceito que se mostra promissor: “currículo em ação.”

Este currículo em nossa visão constitui uma síntese densa de inter-relações, de tensões entre os diferentes contextos, concepções e práticas que se processam na escola, transformando-se em um currículo amplo. A complexidade desse currículo se expressa e processa-se a partir de uma multiplicidade de ações, de uma pluralidade de conhecimentos, de saberes, de visões, de teorias, de culturas, de ritos, de linguagens, de relacionamentos, de práticas e de procedimentos que aparentemente se apresentam desagregados e individualizados. Aparentemente porque, na verdade, se entrecruzam, se confrontam e interagem entre si, reconfigurando um processo - ainda que impreciso - de um todo que marca a identidade da escola, na medida em que seus profissionais vão assumindo, no coletivo da unidade escolar, uma política comum no direcionamento e desenvolvimento do currículo.

A metodologia adotada na pesquisa concretiza-se na interação com os pressupostos teórico-práticos e com o ser/ação do pesquisador, constituindo-se em um estudo de caso do tipo etnográfico, processado por três técnicas de coleta de dados: a observação participante, a investigação das fontes documentais e a entrevista etnográfica, de modo a resguardar o rigor científico requerido por um trabalho de pesquisa. Uma abordagem que não se encontra isolada dos elementos e aspectos mais abrangentes da educação e da sociedade. Trata-se de uma metodologia que, conforme André (1995, p. 41) permite:

[...] documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Com essa preocupação, por alguns meses mantivemos contato intensivo com a escola “Vida”. A observação em seu meio transcorreu em dois momentos sequenciais. No primeiro, efetivamos uma observação geral, especificamente na ambiência administrativa, com foco na forma de gestão e organização institucional. No segundo, a observação nas ambiências em salas de aula, em suas manifestações naturais, ou seja, sem arranjos ou preparos específicos de nossa parte ou por parte da escola.

Em relação às fontes documentais, dedicamos um tempo significativo à leitura do Projeto Político Pedagógico, da Proposta Curricular, dentre outros documentos. A entrevista, enquanto um elemento que contribui para o entendimento e o aprofundamento do objeto de estudo, concretizou-se na última fase, por considerarmos necessário um tempo de convivência entre entrevistador/entrevistado. Por se tratar de uma escola de porte pequeno, decidimos entrevistar todos os professores e profissionais de apoio que atuavam no estabelecimento de ensino, totalizando 23 agentes. Entrevistamos também alguns educandos do último ano escolar, isto é, do 5º ano do Ensino Fundamental. Para selecionar os demais membros, escolhemos alguns pais e mães que participam ou que participaram do Conselho Escolar Comunitário.

As entrevistas foram conduzidas mediante um roteiro aberto, semiestruturado. Os depoimentos foram gravados e transcritos pela pesquisadora. No período da observação, procuramos estar presentes nas reuniões dos professores e do Conselho Escolar Comunitário, nas assembleias das crianças e da comunidade escolar. Após essa fase, mantivemos contato direto, embora esparsamente.

Para a análise, apoiamo-nos em diversos especialistas em currículo crítico de nosso tempo, valemo-nos, sobretudo, de algumas categorias de Gramsci, uma delas será exposta a seguir.

2. A “escola unitária” e seu currículo no horizonte de uma nova sociedade

Gramsci ressalta em suas obras as diversas instituições culturais e, destaca a escola como uma das instâncias mais importantes da sociedade civil para o desenvolvimento cultural de um novo tipo de intelectual, organicamente ligado e comprometido com a formação integral da classe subalterna.

Ao projetar o seu programa educacional, o filósofo parte de duas preocupações, interligadas entre si: a primeira é entender como se formam as ideias, as crenças populares, denominadas por ele de “senso comum”; a segunda é compreender como superar o “senso comum.” Este, por sua vez, é entendido pelo autor como a junção desagregada de concepções de mundo, sem coerência nem coesão, nela sendo encontrados: “[...] elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.” (GRAMSCI, 2004a, p. 94).

Na opinião do intelectual, a escola deve se empenhar em produzir mudanças no pensamento e na prática da população subalterna, criando uma concepção

unitária de mundo, o que ocorre a partir do momento em que se reconhece o real, isto é, quando se toma consciência de que concepções, pessoas e sociedades são produtos de um processo histórico.

Nessa perspectiva, a escola visa instigar os sujeitos a pensar, a criar uma teoria própria a respeito de si mesmo e do mundo, construindo práticas coerentes, que não se caracterizam por pensamentos/ações individualistas por estarem fundamentadas na historicidade e poderem convergir para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

Gramsci, empenhado na construção de valores comuns a partir da diversidade cultural, estuda e analisa as várias tendências pedagógicas de seu tempo: a “escola tradicional”, de formação integral e base humanista, porém restrita a uma classe social e desarticulada da vida e do mundo da produção; a “escola nova”, criada para dar respostas às pressões dos movimentos populares que reivindicam educação para todos e para atender às exigências novas da sociedade industrial; a “escola única de trabalho”, dos socialistas, surgida com revolução soviética e que propõe a união do trabalho intelectual e manual. Conforme Soares (2000), Gramsci as analisa, identifica seus elementos progressistas e conservadores e supera-os com a construção de uma nova proposta educacional, a “escola unitária”.

Gramsci (2004b) defende que a “escola unitária” seja pública, laica, gratuita, constituída de uma estrutura física condizente, tempo curricular significativo para estudo, materiais pedagógicos criativos, um corpo docente bem formado e comprometido com a elevação cultural dos envolvidos. Uma escola que engloba desde a educação infantil ao Ensino Médio, sendo mantida pelo Estado.

Os princípios que regem a “escola unitária”, como a própria denominação revela, são a união e a igualdade, mediadas pela categoria trabalho, na acepção de “trabalho criador”, produtivo, de atividade educativa, em oposição ao trabalho mecânico, utilitário, alienante, que reduz o indivíduo, o ser humano a objeto. Trata-se, em suma, da integração entre a produção e a ciência para conferir a apropriação, a compreensão e a transformação da realidade.

Continuando em suas reflexões, Gramsci (2004b) assevera que: “[...] toda escola unitária é escola ativa.” (p. 39). Na verdade, tanto a escola de orientação neoliberal, a “escola nova”, quanto a “escola unitária” são escolas ativas, porém com racionalidades políticas distintas. A primeira busca centrar-se em uma metodologia de aproximação com vistas à obtenção do consenso que assegure um processo ativo de preservação dos valores, dos interesses de uma classe social, a dominante, como se fossem de todos. Seu empenho direciona-se à criação de uma coesão em torno de uma unicidade aparente, porque se assenta na divisão, na discriminação social, na submissão da maioria por uma minoria. Sob o foco das

políticas neoliberais, as reformas curriculares e o currículo em ação são pensados, organizados, no geral, mais para perpetuar sua hegemonia.

A segunda, a “escola unitária”, rege-se pelos princípios da *atividade* criadora, da igualdade real. Essa proposta educacional aponta para o advento da concretização da unificação das classes sociais, da conversão das vontades individuais em uma “vontade coletiva”, sob novos conteúdos, novas relações estabelecidas entre: “[...] trabalho intelectual e industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (p. 40).

Ao construir sua proposta, Gramsci levanta críticas à reforma realizada por Gentile, na Itália, que separou as diferentes escolas e graus de ensino, escola primária e média de um lado e escola superior de outro, a escola primária, pela sua particularidade: “[...] era colocada numa espécie de limbo” (p. 42).

Quando faz essa crítica, Gramsci resgata dois elementos significativos do currículo da escola primária italiana anterior a esse movimento: “[...] as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil.”

O teórico nota que os conhecimentos científicos auxiliam na elevação da cultura, considerando que as noções da sociedade acerca das coisas entram em conflito com a visão mágica do mundo e da natureza, impregnada de folclore, isto é, de superstições, religiosidades, preconceitos, que caracterizam o senso comum. Igualmente as noções de direitos e deveres entram em choque “com as tendências à barbárie individualista e localista”, produzindo um processo educativo que concorre para uma concepção crítica ou para uma consciência filosófica, possibilitando aos filhos da classe subalterna situarem-se na sociedade e no Estado moderno como cidadãos.

Nessa direção, a “escola unitária” tem por base a inseparabilidade entre escola básica e escola superior e entre as duas fases que compõe sua proposta: a primeira correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a segunda integrando os anos seguintes e que, junto com a primeira, corresponde, hoje, ao nosso Ensino Básico.

Gramsci considera a primeira fase, que vai dos seis aos doze anos, uma fase-alicerce para as demais e que, conforme a organização curricular proposta por ele, se estrutura em um período de três ou quatro anos, centrando-se no ensino-aprendizagem das noções básicas:

[...] das primeiras noções “instrumentais” da instrução [ler, escrever, fazer contas, geografia e história] deveria desenvolver sobretudo a parte relativas aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções de Estado e da

sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra concepções deterministas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra concepções que poderíamos chamar de folclóricas. **O problema didático a resolver é de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nos primeiros anos** (p. 37, grifo nosso).

Ele propõe que se empregue nesse período uma metodologia que suavize e fecunde a educação dogmática, transformando-se em uma fase dinâmica, que: “[...] tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de ‘conformismo’ que pode ser chamado de ‘dinâmico’; [...]” (p. 39).

“Conformismo” que se volta à formação de uma vontade forte, à criação de uma disciplina intelectual, de hábitos de estudo, de trabalho e de perseverança nos propósitos comuns, evidenciando que os primeiros anos de escolarização necessitam de pulso firme. Nesse ponto, Gramsci critica a escola de orientação neoliberal, que afrouxa a disciplina, precisamente nessa fase das noções concretas básicas, na qual são criadas as condições para as etapas seguintes.

Quanto à fase de escolarização posterior: “[...] a fase criadora, sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (p. 39).

Essa segunda fase corresponde a um período de seis anos, sendo denominada fase criadora, na qual os estudantes desenvolvem a criatividade, o espírito investigativo e a liberdade intelectual e moral. A “criação”, nessa fase, não se associa ao fato de os estudantes serem “inventores e descobridores” e sim ao fato de eles apresentarem domínio de um método de pesquisa que os ajuda a concretizar descobertas por si mesmos, ainda que sejam de velhas verdades, que criam as condições para novas descobertas.

Nessa fase da “escola unitária” tem início um período decisivo para a criação de valores fundamentais do “humanismo moderno”, mediante uma metodologia regida pela: “[...] autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico [estudantes universitários], seja de caráter imediatamente prático-produtivo [indústria, burocracia, comércio, etc.]” (p. 39).

Justamente nessa época se reforça a responsabilidade autônoma dos estudantes: “[...] o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida [...], não devendo mais ser um monopólio da universidade ou deixado ao acaso da vida prática.” Assim, o currículo da “escola unitária” organiza-se de forma que os adolescentes/jovens aos quinze ou dezesseis anos concluam os programas curriculares hoje correlatos ao Ensino Básico.

Os diferentes currículos das fases da “escola unitária” são cumpridos necessariamente em uma sequência contínua, marcada por uma participação ativa dos educandos/estudantes no próprio processo educativo e pelo estabelecimento de um consenso teórico-prático em termos de igualdade. O eixo norteador do currículo dessa escola é o trabalho produtivo na sua forma criadora e promotora da unificação entre o trabalho intelectual e trabalho industrial.

Ao assumir esse princípio para a “escola unitária”, Gramsci recupera e toma por base a lógica da metodologia da escola humanista clássica, que se constituía em um método de ensino-aprendizagem “desinteressado”. Nesta, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo de outras temáticas, funcionava como um princípio educativo, um ponto articulador do currículo escolar clássico de forma desinteressada, isto é, sem fins imediatamente utilitários:

Para o estudioso, havia uma impropriedade nas críticas ao currículo mecânico da escola tradicional, particularmente em relação ao estudo das línguas mencionadas, pois se tratava, na verdade, de um programa político da escola para que as crianças se habituassem: “[...] a racionar, a abstrair esquematicamente [mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediato], a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo” (p. 47).

A “escola unitária” elege como eixo curricular uma outra linguagem: o trabalho, que é a essência humana e por meio do qual o homem produz as condições básicas de sua existência. No mundo moderno, o avanço da ciência e o domínio do homem sobre a natureza forjam a necessidade de tornar mais explícita a articulação entre trabalho e educação escolar como base estruturante do processo educativo.

O entendimento de trabalho como princípio educativo dicotomizado resultou numa forma de organização das diferentes esferas da sociedade que concorrera para o estabelecimento de uma cultura fragmentada de mundo, de sociedade, de pessoa humana. Para o autor, a socialização e a prática do trabalho em uma perspectiva unitária e crítica altera a mentalidade humana, supera o folclore, engendrando uma nova cultura de unificação e, conseqüentemente, uma nova concepção de mundo.

Por essa via, Soares (2000) evidencia que a construção da “escola unitária” não está implicada com os altos e baixos do Estado elitista e sim com uma prática de *superação* dos elementos dessa instância de poder na escola. Isso porque, no contexto do “Estado ampliado”, esse modelo de escola torna-se relevante na socialização do conteúdo ético do Estado e um suporte na organização cultural da classe desfavorecida.

Gramsci, ao projetar a “escola unitária” a partir da escola que temos, conforme argumenta Soares, não pretende manter a escola como tal, como existe, mas partir dela para superá-la via movimentos de construção/destruição.

Portanto, o projeto de Gramsci não pretende abolir a escola vigente, pois ela não é o resultado somente dos ideais neoliberais, mas também das lutas populares, dos confrontos entre classes sociais, entre culturas e valores processados na sociedade capitalista, em tempo de “guerra de posições”. Pretende, nesses termos, superá-la dialeticamente.

Para o filósofo, a luta por uma nova escola, por uma nova sociedade trava-se mais pela “guerra de posições”, que tem de ser conduzida de modo prolongado, atravessando diversas frentes de lutas, até que se estabeleça um consenso. Desse modo, o importante não é vencer o adversário, mas conquistar sua adesão e a de toda a sociedade.

Essa proposta de escola é inédita nos dias atuais, já que não visa à destruição da escola e do currículo que temos, e, sim, construir nesse espaço uma nova prática, compromissada e produtiva em termos de elevação cultural dos envolvidos, embasada nos princípios da igualdade, da liberdade de expressão, do respeito, da solidariedade, da participação comum e da convivência pacífica, sem deixar espaços para a sobrevivência dos aspectos conservadores: hierarquização de poder, desigualdades, divisões, preconceitos diversos, violência, injustiças, indiferença e subestimação dos saberes e da vida dos grupos minoritários e do povo pobre.

Gramsci não compactua com a ideia de um currículo uniformizado, centrado na seleção de uma cultura única e específica como sendo a melhor. Ele sugere uma compreensão do currículo escolar como uma política cultural viabilizada por um programa amplo de organização educativa do espaço/tempo, integrando conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, conhecimentos profissionais e particulares dos envolvidos, conhecimentos lógicos e práticos ligados à vida e direcionados à coerência entre o ser e o fazer, estabelecendo a unicidade entre filosofia e história, teoria e prática, instrução e educação, vida e produção.

O autor, conhecedor da realidade educacional da classe subalterna, defende que a educação infantil seja oferecida às crianças dela advindas e recomenda, para aqueles que não tiveram essa oportunidade, que o currículo dos primeiros anos da “escola unitária” crie elementos, condições que supram suas deficiências em termos de conhecimentos, de noções e de aptidões, no sentido de mantê-los em situação de igualdade com os demais alunos que, embora pertençam à mesma camada social, foram contemplados com tal ensino.

Gramsci explicita que, em uma sociedade desigual, esse princípio unitário é abstrato em seu ponto de partida, um *dever* dependente de um trabalho político dos intelectuais, que possibilite a criação de uma nova cultura capaz de ir paulatinamente desagregando a atual. Conforme Semeraro (2000), essa visão política de Gramsci demonstra a sua preocupação com a educação e com a ampliação das conquistas das classes trabalhadoras.

3. Indicativos da pesquisa: avanços, obstáculos e desafios

Nesta pesquisa concebemos currículo como política da escola, ou seja, um conjunto de conhecimentos, valores que permeiam as opções, as decisões e as ações da escola. Uma concepção surge no seio deste estudo pelo fato de os profissionais da escola “Vida”, lugar da investigação, terem conquistado poder no encaminhamento de seu trabalho. Ao ressaltar o currículo em ação como política da escola, não o estamos entendendo desvinculado das políticas da educação, do currículo e das políticas sociais, culturais e econômicas mais abrangentes. Estamos, antes, considerando que estas passam pelo crivo dos profissionais que atuam no currículo, reelaborando-as de acordo com sua realidade e com sua política, dando-lhes peculiaridade, concorrendo para a constituição de um currículo escolar com um desenho que pode diferenciá-lo de outros currículos.

A construção do currículo em uma instituição pública supõe, ao nosso ver, que os propositores centrais sejam os próprios sujeitos da escola e que eles tenham, além do comprometimento político com a classe social ali envolvida, a competência técnica que viabilize a elevação cultural desse público. Nessa perspectiva, o currículo em ação torna-se um processo, um movimento instituinte que desafia a escola a traduzir na prática seus propósitos explícitos de formação/atuação voltados ao desenvolvimento de um determinado tipo de cidadão e de sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que focar o currículo em ação como política da escola é um apelo à ampliação da autonomia, ao compromisso dos profissionais envolvidos diretamente com a escola e que pode atuar de forma esclarecida em relação aos saberes e valores e formas de relacionamentos que não contribuem à emancipação do ser humano, buscando construir novas relações, novos valores e novas propostas de ação.

Na escola investigada inexistia diretor, supervisor ou coordenador pedagógico, ali se pratica uma gestão coletiva no compartilhamento de poder no governo da escola e um relacionamento menos verticalizado entre os envolvidos, uma prática diferenciada, não comum. Um tipo de “gestão cooperada” que, pela totalidade dos profissionais entrevistados, incomoda o Estado-governo e seus representantes nos órgãos oficiais, conforme deixam transparecer nos depoimentos a seguir:

Dois pontos negativos: um seria o ponto principal a questão física que impede. E outra, a questão política pelo fato da escola ainda não ter, não trabalhar de forma de um gestor físico dentro da escola, ela é muito visada e muito questionada pelo fato de trabalhar diferente das outras [...].

As outras têm uma equipe gestora, a gente não tem. A gente tem um Conselho gestor. **Então é comum no município de Cuiabá a perseguição. Também é maior pelo fato de ser diferente.** (Professor Cajueiro, grifo nosso).

Vou citar um dos pontos fracos, é o fato dela ficar a margem da secretaria de educação, já que ela não tem interesse nesse tipo de gestão [...]. Nós temos um modelo de gestão que está posto, que é reconhecido. Este modelo de gestão nosso não é reconhecido, é polêmico, é novo (Profissional Cedro).

[...], eu já dou aulas desde 1992 em outras escolas, dei em escola particular, no Estado, no município [...]. Mas aqui é diferente, aqui é uma coisa que o amor é muito grande, muito grande. Acho que é isso que move a gente. A gente sabe que depende da gente, você tem que buscar, tem que correr atrás. Então isso aí, eu acho que roda uma engrenagem que todos têm que colaborar, todo mundo tem que fazer. Saber que aqui depende de nós depende da gente, tem que se levantar, tem que correr. Então é uma responsabilidade bem maior que em outras escolas que tem outros gestores em escolas normais. Aqui a gente sabe que é a gente, é eu, o colega, é a equipe. (Professora Ipê).

Uma forma de gestão que, além de incomodar, representa um potencial gerador de forças democráticas (TORRES, 2006). Um indicativo de outro modelo de democracia, para além das conciliatórias, que, na acepção de Gramsci (2004a, p. 148), sinaliza e: “[...] conduz, na arte política, ao abalo dos velhos esquemas naturalistas e a substituição, na função dirigente, dos indivíduos singulares, dos chefes individuais [...], por organismos coletivos [...]” Esse procedimento, por sua vez, conforme o estudioso ajuda a superar: “[...] o processo de standardização dos sentimentos populares, [...]”

Standardização que tem marginalizado posturas e ações diferenciadas. Na entrevista com os educandos, indagamos Michele acerca do que ali poderia ser melhor, ao que respondeu: “Deveria ter mais professores pra ajudar a gente. Deveria ter aulas de reforço, essas coisas.”

A resposta da aluna é sugestiva da necessidade de se evitar o acúmulo de tarefas para os professores, sem que a forma pela qual a escola é administrada seja afetada, considerando que esse modelo de gestão potencializa o processo democrático, como demonstra “Jacarandá”, uma profissional de apoio: “nossa

escola é aberta e diferente das outras escolas que a regra vem posta de cima, então você obedece e executa. Aqui não, a regra é feita a partir do consenso de todos, não é de uma pessoa só que faz que fala e o outro obedece.”

Essa democracia política no compartilhamento do poder e da autoridade no direcionamento da e na escola configura avanço porque preenche e aponta para a superação de um modelo de poder hierarquizado, “unipessoal” e “monocrático”, saliente e ainda arraigado na estruturação de nossas unidades escolares.

Contudo, ao longo da fase da pesquisa realizada no âmbito mais amplo da escola e nas salas de aulas, não se explicitam o “para quê” e “a quem” serve esse currículo que permeia a gestão. Consideramos que a aprendizagem implícita tem pouca força de transformação, quando entendemos, juntamente com Freire (2005) e Argumedo (1985), que a educação é um processo intencional explícito, planejado claramente direcionado a algum horizonte e, nesse caso, à transformação das pessoas e sociedades. E inferimos que a desatenção a esse horizonte mais ampliado que se apresenta na sua forma implícita no cotidiano da escola “Vida” é uma das causas da pouca atenção tanto técnica quanto política dispensada ao currículo em salas de aula.

A experiência desenvolvida nessa escola demonstra que ainda não conseguimos trabalhar em termos unitários, pois enfatizamos uma dimensão em detrimento de outra. A superação dessa cultura dicotômica ainda continua a nos desafiar.

Considerando as evidências mais acentuadas no currículo em sala de aula, dividimos as observações em dois momentos: as realizadas no segundo semestre de 2006 e as efetuadas no primeiro semestre de 2007. Em 2006 percebemos uma tendência de se minimizar o tempo curricular e certa desatenção e indiferença às necessidades dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. As atividades desenvolvidas em sala de aula eram conduzidas mais pelo senso comum, sobressaindo a conciliação de concepções de ensino-aprendizagem, como se elas não se encontrassem em embate. Não ficou explícita uma linha de conduta comum ao corpo docente, de modo que cada professor atuava a sua maneira, apoiando-se no livro didático para o desenvolvimento das aulas, porém ignorando completamente as questões críticas que o acompanhavam. Logo, a preocupação na maior parte das aulas observadas nesse momento girava em torno mais de uma reprodução técnica, sendo a cópia mecânica de textos a atividade prioritária em sala de aula.

Em 2007, com a inserção de três novas professoras da rede pública municipal no grupo de profissionais da escola “Vida”, as críticas advindas da comunidade do seu entorno - e até mesmo dos alunos - e que foram sentidas pela escola, bem como o descanso proporcionado aos docentes no período de férias, parecem contribuir com esses intelectuais para um (re)despertar positivo sobre a política escolar em relação a sua função educadora, especificamente nas ambiências de sala de aula.

Nesse segundo momento, verificou-se que continuavam os exercícios de cópia, as saídas de alguns professores das salas de aula e as dispensas de aulas, mas não com a frequência de antes. Uma mudança que contribuiu para a efetivação de um currículo em ação mais consistente na maioria das ambiências observadas.

Exemplifiquemos essa situação descrevendo a observação de uma aula realizada em 23 de março de 2007, na ambiência “Viajando no universo” do período matutino, sob a regência de uma professora substituta recém-chegada à escola.

Ela começa com a turma “Cinza”, cujos educandos têm idade predominante de onze anos, correspondendo ao 5º ano. Convida-os a fazer um percurso imaginário: andando em círculo e passando por vários bairros, chegam ao Osmar Cabral, sobre o qual dialogam, perguntando-lhes como era o bairro nos anos anteriores, como é agora e como será daqui a alguns anos. Com essas indagações, a professora mostra que o tempo muda e o bairro também: “Nós que fazemos a história do bairro.” Os alunos ficam encabulados: “A senhora não vai passar nada no quadro?” Diante disso, ela escreve no quadro negro três palavras, história, estória e istória, e pergunta-lhes se sabem distinguir esses conceitos. Respondem-lhe que não. Assim, ela começa a explicar, porém eles desviam a atenção e conversam sobre outras coisas. Ela olha em nossa direção e diz: “Faz mais de uma semana que estou aqui, mas ainda me sinto atordoada, todos falam ao mesmo tempo, só querem copiar.”

A realidade explícita de uma cultura arraigada e que demonstra a pouca destreza da escola em relação ao desenvolvimento de um pensar crítico. A dificuldade dos alunos demonstra o desafio a ser enfrentado pela escola e seus profissionais no sentido de instigá-los a pensar, ajudando-os a superar uma cultura escolar que historicamente não tem priorizado a criação de hábitos de estudo que favoreçam o desenvolvimento intelectual do povo no sentido de um pensar crítico que concorra para a formação de sujeitos ativos.

A dificuldade de raciocinar, de analisar conceitos e de reconstruí-los de uma forma atualizada e crítica decorre de um conjunto de fatores, dentre os quais a metodologia do currículo da “escola nova”, que, na visão de Gramsci (2004b, p. 51-52): “[...] traz consigo tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’. Muitos pensam que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual.”

Soares (2000, p. 426) expõe que John Dewey acusava a pedagogia tradicional de instrutiva e, ao se contrapor a ela, ressalta a educação como um processo espontâneo, ligado mais aos interesses dos alunos. Assim, a “escola nova” centra-se na separação/distinção entre educação e instrução:

[...] a “instrução” colocava a “educação do espírito” em segundo plano, pois tinha como objetivo “conformar” a

mente a uma matéria externa, como se fosse hostil à forma lógico. Já a “educação”, era um processo distinto. Ele partia do “interesse” do aluno e não do “esforço”, propondo melhorar as “atitudes e métodos intelectuais dos estudantes.”

Para Gramsci, não há ruptura entre instrução e educação, de sorte que não compactua com o “novo currículo”, que suprime o esforço: “[...] pressupõe que a lógica formal seja algo que já se possui quando se pensa, mas não explica como ela deva ser adquirida; praticamente, portanto, ela é suposta como sendo inata.”

A relutância dos alunos da escola “Vida” em realizar operações mentais demonstra a fragilidade da metodologia adotada, que, ao se concentrar em atividades sem a exigência de reflexões, não contribui para a criação de hábitos voltados para o raciocínio, para as abstrações, para o movimento de evolução do método indutivo para o dedutivo e vice-versa, permitindo-lhes enxergar o particular e o geral nos fatos e dados.

É função política da escola e do professor instruir os educandos de forma educativa, ou seja, a instrução é educativa porque instrui, e a educação é instrutiva porque educa. Nesse processo vivo de instrução/educação, o educando pode se cansar, de forma que o professor deve manter-se atento para que ele se canse “o indispensável e não mais.” (GRAMSCI, 2004b, p. 51).

Concluindo, entendemos que, por um lado, a política da escola “Vida” no âmbito mais amplo da prática de gestão vem atendendo à insistência dos teóricos da educação e, em particular, dos especialistas em currículo que têm apontado os avanços nas reformas curriculares. Enquanto isso, a gestão escolar em geral não tem merecido a mesma atenção das políticas, dos sistemas educacionais e mesmo das unidades escolares. E, por outro lado, mostra-se contraditória ao desenvolver um currículo pobre em sala de aula.

Inferimos, nesta pesquisa, que a omissão é um dos empecilhos mais fortes ao avanço do currículo da escola “Vida” - e que é estendida a outras em direção à formação de cidadãos ativos e críticos. Omissão advinda de uma política mais ampla e que tem dado pouco valor a um trabalho comprometido com a formação integral do povo subalterno, considerando que, para ele, basta uma educação administrada em doses homeopáticas, de forma acrítica e fragmentada, possibilitando-lhe apenas o entendimento dos enunciados básicos com os quais possa atuar no mundo do trabalho e constituir cidadãos responsáveis pelo consumo e preservação dos bens que colocam em jogo a hegemonia dominante.

A experiência vivenciada pelos profissionais da escola “Vida” revela o pouco apoio recebido por parte dos governos e órgãos públicos seja em termos de estrutura física, seja quanto à disponibilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos. Na época da realização da pesquisa, não verificamos a presença

desses órgãos na escola, quer para acompanhar ou assessorar os profissionais. São essas posturas políticas pouco compromissadas com uma mudança no interior da escola que repercutem em parte dos profissionais dessa escola, omitindo-se diante de sua função educativa. Desse modo, a escola contribui para a configuração de um currículo *aligeirado* em relação aos conteúdos programáticos básicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dificultando o avanço dos alunos em sua emancipação como pessoas e como classe social.

Uma realidade desafiante não só para a escola “Vida” e para os intelectuais que atuam no currículo em ação, mas para todos os que de alguma forma têm responsabilidade com a formação do povo por meio do currículo escolar. Entendemos que o esforço para se diminuir a distância entre o discurso e a prática, entre as atividades de apoio e as essenciais pode ser radicalizado nessa escola, concorrendo para um currículo de fato crítico e implicando, mais que uma formação profissional substantiva, condições de trabalho mais humanas e uma estrutura física mais digna.

Empenho e necessidades que deveriam ocupar e preocupar os governos, as instituições formadoras e os órgãos responsáveis pelo sistema educacional. Responsabilidade também relacionada com a questão ética, com o compromisso dos profissionais que assumem diretamente a política da escola com vistas ao desenvolvimento de um processo educativo alternativo, diferenciado.

Consideramos que a concepção de currículo em ação como política da escola, conforme apresentado nesta pesquisa, sugere maior responsabilidade, visto que propicia uma atuação profissional marcada por mais liberdade e autonomia. Nesse caso, tal responsabilidade liga-se mais à vontade individual e do coletivo da escola e não tanto ao aspecto legal e externo. Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de assumirmos como referência para o nosso ser/atuação docente a concepção de professor como intelectual transformador. Isso, segundo Giroux (1997), potencializa-nos a levantarmos questões sérias sobre o ensino-aprendizagem e sobre os objetivos mais amplos por que lutamos. Trata-se, pois, de assumirmo-nos como sujeitos ativos, com possibilidades e responsabilidades na construção de cidadãos ativos e críticos.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 130 p.

ARGUMEDO, Manuel. Elaboração curricular na educação participante. In:

ARGUMEDO, Manuel; WERTHEM, Jorge (Org.). **Educação e participação**. Rio de Janeiro: Philobiblion, II/ CA/SEDS/MEC, 1985. p. 41-77.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 131-164.

FREIRE, Paulo Reglus. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Revista Pro-Posições**, Faculdade de Educação da UNICAMP, SP, v. 5, n. 3, p. 111-132, nov. 1994.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a v. 1 - Introdução ao estudo de filosofia. Filosofia de Benedetto Croce. 494 p.

_____. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2 - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, 334 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 jun. 2001.

SEMERARO, Giovanni. **O marxismo de Gramsci**. 2000. p.1-10. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção Gramsciana do Estado e debate sobre a escola**. Ijuí, RS: EdUNIJUÍ, 2000. 488 p.

TORRES, Artemis. Conselhos escolares: balizas de democracia. In: _____; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto. **Educação, fronteira política**. Cuiabá: EdUFMT. 2006, p. 232-244.

Recebimento em: 11/05/2009.

Aceite em 11/06/2009.