

Gestão Democrática não é falácia, é prática social

Lisete Regina Gomes Arelaro¹

Sabe-se que a efetivação de um Estado Democrático exige tempo e práticas que contrariam a história cultural de participação popular no Brasil. É certo que o processo de redemocratização da sociedade brasileira após o término do golpe civil-militar de 1964 não aconteceu espontaneamente e exigiu mudanças das prioridades e das formas de atuação do Governo. Não é por acaso que a nossa Carta Maior – a Constituição Federal de 1988 – no seu artigo 1º dispõe que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Para além da defesa da soberania nacional – que traduz o desejo de um país de construir com autonomia o seu destino, em especial na definição de suas políticas econômicas e científicas –, os itens II e III, do artigo 1º, tratam explicitamente da prioridade da construção da cidadania e da dignidade da pessoa humana na nova sociedade democrática que ressurgia. Não por acaso, também, o *Parágrafo Único* estabelece um dos fundamentos principais da democracia e de difícil execução, qual seja, “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”. Porque este fundamento, razão de ser da democracia, é difícil de ser praticado? Porque povo nenhum que viveu em governos autoritários, sejam de direita ou de esquerda, sobrevive de forma impune. A ditadura deixa marcas. A ditadura nos deixa, a todos nós, um pouco mais autoritários. O governo autoritário, com duração de vinte e um anos, formou gerações

1 Lisete Regina Gomes Arelaro – Professora Titular da Faculdade de Educação da USP. Contato: liselaro@usp.br

dentro da concepção de que alguns e/ou pequenos grupos, são sempre melhores e mais competentes que o grande grupo, a maioria, o povo.

Assim, no Brasil, a recomposição do poder a ser exercido pelo povo, que significa o envolvimento da maioria dos brasileiros em poder compartilhar ideias, propostas, opções, políticas e desejos com os governantes, tem exigido um longo caminho, e nem sempre contínuo. Esta construção, na verdade, é permanente, ela é progressiva e vai mudando de qualidade e exigências conforme a conscientização do povo brasileiro vai se conformando em estágios superiores de democracia.

Outro objetivo fundamental da República brasileira foi expresso no artigo 3º da mesma Constituição, diz ele:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ora, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, só se consolida na medida em que a gestão democrática do país tiver sido implantada e radicalizada. A Lei Maior também estabelece como objetivo a promoção do bem de todos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e isso não se concretizará se a maioria da população não tiver apreendido e incorporado o direito – de cada um e de todos – da dignidade da pessoa humana, onde os preconceitos de qualquer tipo estejam sendo enfrentados.

Gestão democrática, por isso mesmo, sempre foi uma prática controversa no Brasil. Ainda que ninguém se manifeste explicitamente contra, não se conseguiu ainda, na área de educação, realizá-la, sequer satisfatoriamente. Senão vejamos: na Constituição Federal de 1988, está explícito no artigo 206, item VI, como princípio educacional, a gestão democrática do ensino público. Isto já evidencia uma contradição, pois, se é um princípio educacional, ele deve ser obrigatório para todas as escolas do Brasil e não só para o sistema público de ensino. Princípios traduzem as convicções que devem orientar todo e qualquer sistema educacional do país, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Então nos perguntamos: por que as escolas privadas não têm a obrigação ou a responsabilidade de organizar seus ensinos sob a égide da gestão democrática?

Isso nos indica que a gestão democrática na educação é uma tarefa que ainda precisa ser disputada e implementada. É certo que já avançamos em alguns pontos, como por exemplo, a criação de conselhos de escola, de caráter deliberativo e consultivo, como uma das formas de envolvimento da comunidade. Mas, também é verdade que esses conselhos pouco foram estimulados, no sentido de expressarem a participação integrada da comunidade e da escola, chamando para suas reuniões pais, alunos, funcionários, professores e especialistas de ensino. Mesmo considerando que os conselhos existem há mais de 25 anos, é difícil encontrar um conselho de escola que esteja em pleno funcionamento no Brasil, entendido este “pleno funcionamento” como a participação efetiva e sistemática da comunidade na escola, discutindo seus problemas, fazendo sugestões e propondo projetos e programas.

Quantos conselhos possuem pais ou responsáveis, na coordenação dos mesmos? Quantos conselhos assumiram, de fato, a decisão sobre encaminhamentos administrativos, financeiros e educacionais das escolas públicas? Ou seja, quantos são efetivamente autônomos em relação à direção da escola, dos supervisores, da secretaria de educação?

Pesquisa realizada pela UNDIME, em 2010, sobre os conselhos de escola, mostrou que, ainda que criados em 90% das escolas públicas do Brasil, somente cerca de 10 a 15% mantêm reuniões regulares; somente 10% tinham reuniões mensais e possuíam, no mesmo percentual, um pai ou uma mãe como presidente dos mesmos, e menos de 5% tinham escolhidos os pais, enquanto representantes da comunidade, por meio de eleição com voto universal, em cada uma das escolas.

Quando avaliamos políticas públicas, há um razoável consenso sobre três critérios que precisam ser considerados nas avaliações: 1) a democratização do acesso; 2) a qualidade do atendimento e 3) a gestão democrática.

A democratização do acesso expressa a condição de efetivação do direito à educação, entendido esse como um direito de TODOS e, portanto que tem na sua universalização a realização de seu objetivo maior. No entanto, os dados estatísticos indicam que se não estamos numa situação tão ruim, também não podemos atentar para os muitos que estão “de fora” da escola. É verdade, no entanto, que a educação é uma das políticas mais bem sucedidas em termos de atendimento pois, em termos gerais, 90% de toda criança, jovem ou adulto que estiverem matriculados em um curso de educação básica no Brasil, estão matriculados em uma instituição pública de ensino. Isto significa que a Educação, como direito social, é um dos poucos direitos que vem conseguindo se efetivar

como política pública, em termos de universalização de atendimento de sua demanda potencial. Infelizmente, não se pode dizer o mesmo sobre as outras políticas sociais, tais como a saúde, a cultura, a assistência social, o esporte, que em maior ou menor grau foram privatizadas.

No entanto, a Educação tem, ainda, passos a dar nos critérios de democratização do acesso. Na educação infantil, somente 25% das crianças de zero a três anos de idade recebem algum atendimento educacional, apesar de desde 1988 estar previsto na Constituição Federal que a educação infantil é um direito das crianças e que a todas deve ser oferecida uma vaga em uma instituição pública. No Ensino Fundamental (EF), em especial quando analisamos os dados da Educação de Jovens e Adultos, constatamos que ainda existem 17 milhões de analfabetos, 32 milhões de brasileiros que cursaram só até a 4ª série/EF, 60 milhões que não terminaram o EF (um em cada 3 brasileiros...) e 2,5 milhões que não concluíram a 9ª série, considerando os dados do ano de 2012 (INEP/MEC).

No Ensino Médio, a situação não é diferente, pois temos um crescimento estabilizado em função das desigualdades socioeconômicas. Em consequência, o número de alunos manteve-se, na última década, entre 8 e 9 milhões, apesar de um percentual gradativamente maior estar concluindo a 9ª série/EF. Se considerarmos os maiores de 15 anos de idade que não frequentavam escola, em 2011, constatamos que 90 milhões não concluíram o EM (1 em cada 2 brasileiros maior de 15 anos de idade...).

No Ensino Superior, a situação educacional é mais complexa, uma vez que somente 17% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em algum curso superior no país. No entanto, neste nível de ensino há um enorme desequilíbrio entre o atendimento público e o privado, pois o total de vagas disponíveis no ensino superior público corresponde somente a 25% delas. Ou seja, a formação do jovem brasileiro, no nível de ensino onde se disputa a formação cultural, científica e literária que garanta a autonomia e a soberania do país se encontra com a iniciativa privada. Ela totaliza 75% das vagas, das quais cerca de 70% destinadas à formação de professores da educação básica do país. As consequências para a educação são evidentes.

Se observarmos a Tabela abaixo podemos constatar que somente nas faixas de idades de 6 a 14 anos é que podemos nos orgulhar da oferta do direito social à educação. Em seguida, as faixas etárias de 4 a 5 anos e 15 a 17 representam também cerca de 80% de atendimentos. Nas outras faixas etárias ainda há muito o que se fazer.

Tabela 4 - População residente, por situação de frequência a escola ou creche, segundo os grupos de idade - Brasil - 2010

Idade	A	Frequência à creche ou escola			C+D	% (C+D)/A
	População	B	C	D		
		Frequentavam a escola	Não frequentavam, mas já frequentaram	Nunca frequentaram		
0 a 3	10.938.914	2.575.954	199.715	8.163.245	8.362.960	76,45
4 a 5	5.801.583	4.647.011	127.035	1.027.537	1.154.572	19,90
6 a 9	12.034.004	11.672.750	130.774	230.480	361.254	3,00
10 a 14	17.167.135	16.562.084	463.937	141.114	605.051	3,52
15 a 17	10.353.865	8.626.343	1.635.832	91.690	1.727.522	16,68
18 a 19	6.632.922	2.983.999	3.568.930	79.993	3.648.923	55,01
20 a 24	17.240.864	4.331.498	12.632.246	277.120	12.909.366	74,88
25 a 29	17.102.917	2.446.915	14.291.950	364.052	14.656.002	85,69
30 a 39	29.632.807	2.794.524	25.828.695	1.009.588	26.838.283	90,57
40 a 49	24.843.143	1.530.248	21.967.731	1.345.164	23.312.895	93,84
50 a 59	18.418.755	800.176	16.022.367	1.596.212	17.618.579	95,66
60 ou +	20.588.890	593.686	15.595.950	4.399.254	19.995.204	97,12
TOTAL	190.755.799	59.565.188	112.465.162	18.725.449	131.190.611	68,77

Fonte: Censo Populacional 2010

Em relação ao segundo critério de avaliação das políticas públicas – Qualidade de Ensino – admite-se que é a qualidade oferecida que garante (ou não) as condições de permanência do aluno na escola. Pesquisas já demonstraram que um pressuposto desta qualidade é a existência de Projeto consistente na escola, com currículo de interesse social para os diferentes grupos da comunidade, ou seja, a necessidade de se conhecer a comunidade e garantir a sua participação no processo de construção do projeto da escola. No entanto, admite-se também que, para que este projeto se realize, há necessidade de condições pedagógicas de trabalho, condições estas que poderiam ser resumidas nas seguintes:

1. Jornada de trabalho com salário digno que permita aos professores uma efetiva dedicação à escola e inclua tempo de trabalho extraclasse, preferentemente, numa escola só;

2. Ambiente educativo e estimulante nas escolas, com materiais pedagógicos adequados às diferentes faixas etárias e ambientes especiais “reconstruídos”, como bibliotecas e laboratórios.
3. Professores criativos, preparados, curiosos, pesquisadores do cotidiano escolar e que acreditem no trabalho coletivo e na possibilidade da interdisciplinaridade no cotidiano escolar.

No entanto, estas condições vêm sendo atropeladas pelo sistema de avaliação nacional instalado no Brasil, que vem ganhando uma importância desproporcional frente aos seus objetivos originais. Ele ganhou prioridade maior que a urgência da criação de um Sistema Nacional de Educação. Hoje se pressionam as escolas e os sistemas de ensino para avaliar a qualidade da educação básica por meio de provas nacionais e estaduais, com testes de múltipla escolha que definem, inclusive, sistemas de premiação e promoção dos(as) professores(as).

Quando se analisam as condições de funcionamento da República Federativa do Brasil vamos verificar que algumas providências precisam ainda ser tomadas, dentre elas a de uma Reforma Tributária, pois, se por um lado a Constituição Federal de 1988 provocou uma descentralização de recursos financeiros do Governo Federal em cerca de 25% para estados e municípios, por outro lado não houve uma redistribuição de renda no país. Isto significa que temos mantido as precárias condições dos municípios, tanto do ponto de vista técnico quanto financeiro, que se refletem na relativa pouca autonomia municipal, uma vez que se estima que 70% dos municípios brasileiros sejam considerados “pobres e muito pobres”, levando-se em conta o percentual de recursos próprios arrecadados em cada um deles. Isso significa que, na prática, eles continuam com substancial dependência dos recursos financeiros arrecadados pelo Governo Federal, apesar da autonomia das três esferas públicas previstas na Constituição Federal.

É necessário considerar também o processo de terceirização/privatização das atividades públicas gerado pela Emenda Constitucional nº 19/98 e pela Lei de Responsabilidade Fiscal/2000. A Emenda Constitucional nº 19/98 introduziu, pela primeira vez na história da República Brasileira, uma concepção de público não estatal, que expressa as opções neoliberais daquele momento histórico. Esta Emenda não só autoriza como estimula a substituição da oferta de serviços públicos, tradicionalmente sob responsabilidade do Estado, para privados. Assim, os Contratos de Gestão foram introduzidos como formas legais de transferência da Gestão pública para o privado, incluindo a transferência proporcional de recursos financeiros.

Em seguida, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), aprovada em maio de 2000, estabeleceu como teto máximo para gasto na Folha de Pessoal, de municípios

e Estados, o percentual de 60%, sendo 6% deles destinados às Câmaras Municipais de Vereadores. Na prática, o Brasil assumiu uma exigência do Banco Mundial e de outros órgãos financiadores de recursos externos de congelamento do aparelho estatal. Daquele momento em diante estabelecia-se, nacionalmente, que os direitos sociais não poderiam mais ser atendidos exclusivamente pelas instituições públicas, sempre que cada ente público ultrapassasse este percentual, desconsiderada qualquer outra variável socioeconômica e/ou “dívida” social do país.

Constata-se que esse processo de privatização gerou mudanças imediatas nos serviços públicos, em especial, com relação aos serviços básicos de limpeza e vigilância, que foram praticamente terceirizados em cinco anos, de ponta a ponta do País. Atualmente, sequer existem concursos públicos para a maioria das funções de nível básico. Também hospitais, centros desportivos, museus, asilos e centros culturais foram transferidos para a gestão privada ou privatizados totalmente.

É neste contexto dos anos 90 do século passado, que vai se dar a implantação da política de fundos - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - cujo objetivo maior, ainda que não declarado no princípio de sua implantação, foi o processo acelerado de municipalização do Ensino Fundamental no Brasil e, particularmente, em São Paulo.

No século XXI, no entanto, não tendo sido modificada a legislação da década anterior, a situação vai se complicar, na área educacional. Assim, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), resolveu criar um indicador - o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) -, que pretende “medir” a qualidade da educação básica brasileira, obtido a partir da avaliação de desempenho dos alunos na Prova Brasil, acrescido do resultado do SAEB. Este indicador pressupunha compromissos a ser assumidos pelos municípios, o que foi chamado de Planos de Ações Articuladas (PARs), onde foram estabelecidas metas quantitativas a ser atingidas pelos sistemas e pelas escolas (no caso, nota 6 = em 2021). Quando o município não atinge o índice previsto, ele não pode receber recursos do MEC. Estas novas responsabilidades de resultados quantitativistas educacionais, para as quais o município não estava preparado, explicitaram a “incompetência” atribuída às ações municipais para resolvê-las, ou seja, um índice do IDEB abaixo do esperado.

Os Municípios tentaram reagir adequando-se a esta nova sistemática. E vêm enfrentando estes problemas por meio da realização de contratos com privados para “colaborarem” de duas formas: a primeira, por serem mais baratos - caso das creches comunitárias ou programas de EJA, via “voluntários” - Brasil Alfabetizado/MEC ou bolsa de ensino técnico, tipo PRONATEC. Estes contratos

são menos onerosos porque, em geral, não há contrato permanente de trabalho com professores, nem plano de carreira, nem responsabilidade de formação pedagógica. A segunda forma, por acreditarem que os privados podem lhe garantir aumentar a nota do IDEB e, assim, serem considerados mais “competentes” – caso das compras de sistemas privados de ensino, substituindo as ações das Secretarias de Educação.

O terceiro critério a ser considerado na avaliação de políticas públicas de um Estado Democrático é a Gestão Democrática, reconhecida na área educacional, como a condição que viabiliza a Qualidade Social da Educação.

Paulo Freire – um professor brasileiro de referência mundial sobre a escola democrática – sempre nos ensinou que a implementação da gestão democrática nas escolas, ainda que os conselhos sejam *locus* privilegiado de seu desenvolvimento, começa na sala de aula. Na relação entre professor e aluno. Na concepção que o professor tem de ensino – aprendizagem e do direito à educação como, efetivamente, um direito de todos. Por isso, sua proposta e sua teoria epistemológica do aprender, baseia-se no método dialógico. Se eu não acredito que o aluno pensa, que tem sugestões, ideias e preferências, eu me coloco numa posição confortavelmente superior, eu sou “o que tudo sei” e ele, o que nada sabe. Esta pode ser uma ideia interessante para começarmos a mudar o cotidiano de cada uma de nossas escolas, se cada professor perguntar todos os dias, ao final das suas aulas: quantas perguntas eu fiz que geraram respostas inteligentes por parte dos meus alunos? Quantas perguntas eu fiz que motivaram meus alunos a pesquisar assuntos e temas para além do que eu trabalhei em sala de aula? Quantas perguntas eu fiz que eles ficaram com vontade de ler um novo poema, ouvir uma nova música ou assistir a uma peça teatral? Este é o papel epistemológico da relação dialógica a partir da sala de aula, contribuindo para a construção de uma escola democrática.

Um segundo aspecto da gestão democrática nas escolas diz respeito à construção das Normas Escolares, antigamente chamadas de “Normas Disciplinares”, como espaço de negociação entre os dois segmentos: os “de dentro” (professores e gestores) e os “de fora” (alunos). Admite-se que, atualmente, os gestores abriram mão da discussão prévia e da elaboração coletiva das normas escolares, uma vez que estas têm sido consideradas decisões de um só dos segmentos: os que dirigem. Não consideramos que isso poderá ter consequências negativas no nosso cotidiano escolar? E por que então deixamos de fazer esta discussão?

Na década de 1960, inspirados nos princípios da Escola Nova, as escolas debatiam previamente com os estudantes a maneira e as condições de seu funcionamento. Isto envolvia discutir desde o horário de início das aulas, do fechamento dos portões, do uso de uniformes – o uso do boné ou (hoje) o uso do celular

durante as aulas –, uso das instalações escolares nos finais de semanas (festas e jogos esportivos), percentual razoável de atrasos, encontro com colegas de outras escolas. Nada disso mais é hoje feito, nem alunos nem professores, reportam-se ao seu regimento para discutir ações de alunos e professores no cotidiano escolar. Esta é uma proposta que precisa ser retomada, é fundamental – e é uma boa oportunidade de encontro – que alunos, professores, especialistas e pessoas de apoio, possam definir com precisão, as tarefas, os deveres e os direitos de cada um.

Um terceiro aspecto que contribui para a gestão democrática nas escolas é a existência de Conselhos escolares com papel deliberativo para resolver e decidir sobre os problemas do cotidiano escolar.

Sabemos que, no âmbito macro da sociedade, os Conselhos nacionais estão criados e em funcionamento considerado regular. Na área de Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o órgão deliberativo e normativo que define as diretrizes nacionais de todos os currículos escolares. O Conselho reúne-se com regularidade e pode-se ter acesso ao seu calendário de reuniões pelo seu *site*². No entanto, em relação à sua composição, pode-se perguntar: quantos de nós conhecem algum Conselheiro do CNE ou participou direta ou indiretamente de sua indicação? Ainda que atualmente algumas Associações Nacionais e sindicatos educacionais possam fazer algumas indicações, que poderão ou não ser aceitas.

No estado de São Paulo, a situação é mais grave: há décadas o ensino privado detém a maioria das indicações para o Conselho Estadual de Educação, mesmo que 90% de toda a educação básica esteja sob responsabilidade das redes públicas de ensino; e na educação superior, fora nas três Universidades estaduais – USP, UNESP E UNICAMP, seu âmbito de ação é sobre as poucas Instituições de Ensino Superior Municipais. É justo isso? No Estado de São Paulo, o Governador e o Secretário de Educação são praticamente os únicos envolvidos no processo de escolha dos Conselheiros, o Secretário de Educação escolhe quem ele quer, encaminha os nomes ao Governador e ambos discutem a conveniência política deste ou daquele nome, e ninguém mais.

Na cidade de São Paulo, o Conselho Municipal de Educação também tem tido uma participação mínima na proposição e discussão das políticas educacionais municipais. Podemos perguntar, quem foi consultado antes da divulgação do programa “Mais Educação”, que vem sendo implantado pela atual Gestão (Fernando Haddad 2013/2016) e que alterou várias linhas da política educacional vigente? Os Conselheiros municipais também não são eleitos, mas escolhidos pela

2 Endereço eletrônico do Conselho Nacional de Educação: www.cne.org.br.

própria Secretaria Municipal de Educação. Não foram definidos, ainda, critérios que traduzam princípios democráticos na escolha desses Conselheiros.

Ainda hoje, no Brasil, os conselhos municipais, estaduais e nacional dependem da aprovação de suas ações pelo Poder Executivo, pois são os Secretários e o Ministro da Educação que “homologam” as decisões destes conselhos, por meio de Resoluções ou Portarias.

Um quarto aspecto que pode ser destacado para a construção da gestão democrática nas escolas é o estímulo para a criação de Grêmios Estudantis. Os alunos, atualmente, pouco participam da vida escolar. Nos modelos arquitetônicos de construção escolar sequer são previstas salas destinadas aos grêmios escolares, locais estes em que os alunos, desde os anos iniciais de sua escolaridade, possam ser estimulados a se encontrarem. É ali que eles deveriam discutir e escolher a programação que gostariam de ver realizada na escola. É por meio do Grêmio que a direção da escola e os professores conheceriam as expectativas, os desejos e os sonhos que a juventude gostaria ver contemplada na sua escola.

Estes quatro aspectos deixam clara a pouca participação que os segmentos “de fora” têm na escola, daí a necessidade de uma atuação dirigida para superar a pouca ou nenhuma participação de alunos e pais nas escolas. É possível que com a criação de Grêmios estudantis e Associações de Pais, eles se sintam melhor acolhidos nas escolas para participar mais e discutir melhor os problemas que afligem a sua escola ou a de seus filhos.

Esta dificuldade de motivar pais e alunos para a participação traz como consequência direta a não participação dos mesmos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, aspecto este que merece uma discussão mais aprofundada sobre as razões porque estes segmentos, historicamente, não têm participado.

É verdade, também, que alguns direitos (e deveres) educacionais têm sido pouco valorizados: um deles é exatamente o direito e o dever de cada escola elaborar seu projeto político pedagógico. Se de um lado, dirigentes educacionais dos sistemas têm estimulado uma certa adesão a propostas uniformizadas de Projeto Pedagógico, por outro a escola não insiste em colocar no papel – no Projeto – a “cara” e o objetivo da escola, que a faz única no conjunto do sistema escolar.

Isto implica assumir que é direito, mas também dever constitucional, as professoras poderem escolher conteúdos e metodologias de trabalho que mais e melhor se adaptem ao trabalho pedagógico junto às suas turmas. E isto nem sempre vem sendo explicitado pelas escolas. Se eu posso (e devo) escolher, preciso justificar as minhas escolhas e instituir um acompanhamento da ação pedagógica que permita avaliar se minhas opções foram, de fato, as melhores e as mais

adequadas para o trabalho com o meu grupo de alunos, especialmente com os que tinham mais dificuldades de aprendizagem.

É esta a razão porque defendemos que os professores precisam ter o direito de estabelecer os critérios e as modalidades da avaliação pedagógica de seu trabalho. Dos poucos consensos educacionais há um que permanece: a importância e adequação da avaliação pedagógica ser processual e estar sob responsabilidade da escola e de cada professor.

São eles que sabem o que e como deve ser avaliado. E havendo um Projeto da escola é nos objetivos e metas nele descritos que a avaliação deve se concentrar. A avaliação não é simplesmente uma mera avaliação de conteúdos ensinados que vou verificar se foram “retidos”. É mais que isso: é verificar se os conteúdos trabalhados permitiram uma reflexão sobre suas vidas, suas cidades, seu país e o conhecimento acumulado que a sociedade já produziu, e lhe oferece a oportunidade de usufruir dele. No que eles “transformaram” nossos alunos? Eles ficaram melhores, mais curiosos, mais gentis e participantes?

Por isso é interessante atentar para a importância de reconhecer a relatividade das disciplinas específicas “em si” e não com o conjunto do conhecimento. É fato que o reconhecimento dessa interdisciplinaridade nos obriga a buscar formas metodológicas de aproximar as disciplinas sem que elas percam sua singularidade. Uma das possibilidades pedagógicas para que isto aconteça é o trabalho por projetos, que exige o trabalho coletivo e a existência de um projeto educacional maior que lhe dê consistência educacional.

Para que estas possibilidades encontrem espaço nas escolas, no entanto, há algumas convicções pedagógico-educacionais que precisam ser mantidas e, se necessário, resistir à tentação de abandoná-las.

Dentre outros aspectos, um que tem a primazia é o comprometimento com uma formação humanista – sempre complexa, que pode parece impossível – que nos obrigue a resistir ao simplismo de algumas propostas curriculares que se esgotam no domínio dos conteúdos. Cujo objetivo é simplesmente a repetição de determinados conhecimentos sem a preocupação com a formação plena e cidadã de nossos alunos e alunas.

Isto vai implicar na resistência à tentação de adoção de um currículo único e uniformizado, em nome de uma escola “competente”, que a obrigatoriedade de “sucesso” nas provas nacionais e estaduais tem estimulado. Sabemos que, como os salários pagos ao magistério são muito baixos, é comum os professores acumularem dois cargos docentes ou de especialista. Nesta circunstância, a tentação de considerar que uma apostila, caderno ou cartilha “orientadora” facilita e dá consistência

ao trabalho docente não é pequena. Resistir a ela, evitando a pergunta que vai se tornando rotina “em que página paramos” é dever de todo professor e professora.

Daí porque deva haver uma conscientização permanente dos e das professoras e especialistas de ensino em relação à sua função formadora e mediadora com relação ao conhecimento. Se eles puderem “esquecer” um pouco o conteúdo que devem apresentar em todas as aulas e refletirem sobre o papel que estes conhecimentos têm no desenvolvimento de seus alunos, para que eles sintam vontade de cada vez mais quererem saber mais porque “se conhecem” e se descobrem mais neste processo, teremos realizado nossa missão de mestres.

Este objetivo, no entanto, não será atingido caso não se estimule e se atue permanentemente por meio do trabalho coletivo. Trabalho coletivo, este, entre os professores e entre os alunos, em cada sala de aula. A escola por seus objetivos está contra a corrente do individualismo presente na nossa sociedade. Resistir a ele é fundamental. Resistir à premiação só dos “melhores” é muito importante.

É importante lembrar que mais de dez estados brasileiros já possuem legislação que premia professores, aumentando seus (parcos) ganhos salariais, por meio de “gratificações de desempenho” onde o critério principal de avaliação é a relação entre a nota que o aluno(a) obteve nas provas nacionais e a qualidade de ensino da escola e/ou da turma. Esta maneira de avaliar as escolas, adotada por alguns sistemas escolares tem prejudicado em muito o enfrentamento das dificuldades do novo aluno que temos nas nossas escolas – os que, por suas condições reais de vida, não tiveram estímulos culturais anteriores e estranham sobremaneira as exigências que os hábitos e as rotinas das escolas exigem dele.

Eles estranham e resistem a estas normas de comportamento. E o que fazemos nós? De certa forma os rejeitamos pois, quanto mais eles estiverem presentes e frequentes, mais eu corro o risco de não receber o meu Abono. O que fazer? Paulo Freire arrisca uma hipótese e um conselho: se você acredita, de verdade, que a educação é um direito de todos (opção política) e que este que “não aprende” é o seu desafio político de provar que ele também tem direito ao ensino de qualidade e de um novo patamar cultural de desejos e sonhos, você se abre para o diálogo e a disputa do espaço de saber que precisa ser semeado dentro deles. Aí – e somente assim – você se sente desafiado e vai à procura de novas técnicas de ensino, novas estratégias metodológicas que possam motivá-los e superar suas dificuldades e suas inibições iniciais. É assim que você, professor, gerou a gestão democrática mais importante da escola: a sala de aula. É a partir deste lugar que ela se transborda para toda a escola. E, sem ela, não haverá gestão coletiva, nem Projeto Político Pedagógico que envolva os diferentes segmentos da escola e a comunidade.

Ouso apresentar algumas propostas para mudar JÁ a escola, sem perdermos a coerência e a animação de ensinar aprendendo:

1. Discutir nos próximos dois meses, com os alunos, as Normas Escolares que deverão vigorar no 2º semestre de 2014 (ou em 2015), em cada escola;
2. “Aproveitar” a discussão das Normas Escolares para incentivar a criação do Grêmio da escola (há possibilidade de adaptar uma sala destinada a eles?)
3. Avaliar o projeto político pedagógico que vem sendo desenvolvido em cada escola, com a participação de alunos, pais, professores e acompanhamento permanente do Conselho de Escola (o que sua escola propõe de diferente?), e se ele não existir de fato, que tal iniciar coletivamente a sua elaboração?
4. “Experimentar” que um pai/mãe seja o Presidente do Conselho de Escola já no 2º semestre/2014.

Lembremo-nos que modificações e transformações são sempre possíveis e estão à espera de um “empurrãozinho” pedagógico para se revelarem. Ter uma utopia na cabeça e um projeto pedagógico na mão são as condições básicas para a escola de qualidade social que queremos e que os brasileiros merecem que surja e se desenvolva.

Por isso Paulo Freire nos ensinava que:

“A proclamada morte da História que significa em última análise, a morte da utopia e do sonho reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí porque a briga pelo resgate do sentido da utopia, de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada, tenha de ser uma sua constante.” (2001, p.130).

Referências

ARELARO, Lisete. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº2, p. 1039 Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BRASIL. Governo Federal. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: www.planalto/ccivil.gov.br. Acesso em 12/04/2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/1996). Disponível em: www.planalto/ccivil/gov.br. Acesso em 12/04/2014.

_____. **Lei de Responsabilidade Fiscal** (Lei Complementar nº 200/2000). Disponível em www.planalto/ccivil.gov.br. Acesso dia 11/04/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, São Paulo, 14ª Ed, 2001.