



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 6 – Nº 14 - Julho - Dezembro 2011

Semestral

ISSN: 1809-6220

Artigo:

GESTORES ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA

Autora:

Cláudia Regina Confortin Vecili¹

¹ Professora. Especialista em Educação Matemática. Mestre em Educação Matemática. Professora do IESTA (Instituto Educacional Santo Tomás de Aquino). Rua Rui Barbosa, 194. Bairro Centro, Cep: 99150-000 – Marau –RS - cláudiaconfortin@portanet.com.br

GESTORES ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA

Não se deve cair no extremismo fácil que consiste em rejeitar toda possível repartição de papéis. O desenvolvimento da tecnologia e da metodologia abriu tantas áreas do conhecimento que um só indivíduo não as consegue abranger. O que, no entanto, é típico do capitalismo é o conteúdo e a função política da repartição particular de papéis (FONTES, 1980, p. 178).

Resumo: Diante da diversidade de problemas encontrados pelos gestores e supervisores das escolas públicas provenientes das dificuldades de seu exercício, propomos a construção de ações pedagógicas conjuntas. Entendemos que a caminhada coletiva dos gestores (direção, supervisão, administração) com todos os segmentos da escola, proporciona o crescimento da instituição de ensino, bem como, auxilia no do processo de ensino - aprendizagem dos alunos. Abordamos a valorização dos profissionais da educação, enquanto parte integrante e fundamental na formação do conhecimento do aluno. É de grande importância repensar a escola transformando-a em um ambiente saudável e educativo. Nesse texto, esclarece-se essa estrutura de relações e tecem-se algumas sugestões que podem vir a facilitar e enriquecer o desenvolvimento da função.

Palavras-chave: escola, gestor, professore, ação pedagógica, trabalho conjunto.

Abstract: In the presence of problems diversity found by managers and supervisors of the public schools from exercise difficulties, is proposed the building of joint pedagogical actions. We understand that a collective walk of managers (direction, supervision, administration) with all the schools segments, provides the increase of education institutions, as well, relief on learning process. Accost the education professional appreciation, as integrant and fundamental part on knowledge education of student. Is very important rethink the school changing it in a healthy ambient and educative. In this text, is enlightened this relation structure and are proposed some suggestions that can facilitate and enrich the function development.

Key words: school, manager, teacher, pedagogical action, joint work.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A avaliação da eficiência e da produtividade da Escola pode ser feita de perspectivas antagônicas: a dos dominantes e a dos dominados. Se adotarmos a ótica dos dominantes, veremos que o sistema de ensino público tem sido extremamente bem-sucedido. Afinal, de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, o ensino brasileiro está entre os piores do mundo! E isso significa que a burguesia não pressa temer que os trabalhadores construam, na Escola, os conhecimentos de História, Ciências, Matemática, necessários para compreender e transformar a realidade em que vivem...

A Escola possibilita a apropriação coletiva do saber; contribui para o aumento do Capital, inclusive pelo aperfeiçoamento técnico e teórico do trabalhador. Mas pode, também, desvelar os fundamentos da divisão social do trabalho, contrariando os interesses do Capital. Assim, o sistema capitalista tenta neutralizar os efeitos da Escola, limitando o acesso a ela, fragmentando, distorcendo e esvaziando o saber aí transmitido.

É o que tem acontecido no Brasil. Através dos anos, a classe dominante vem tomando providências para que a expansão quantitativa das oportunidades de ensino seja contrabalançada por uma constante deterioração qualitativa. As reformas empreendidas na década de 70 esvaziaram os cursos de formação de professores de 1º a 8º séries. Os salários dos docentes diminuíram drasticamente, mesmo em comparação com os de trabalhadores manuais especializados. Tentou-se transpor para o trabalho pedagógico os princípios do trabalho industrial. Assim como o operário teve de se adaptar à linha de montagem, o professor foi forçado a enquadrar-se nos esquemas de planejamento propostos pelos "especialistas". Sem domínio do conhecimento e do processo educacional, os professores tornaram-se meros cumpridores de tarefas e os especialistas, "feitores".

Os tantos brasileiros que saem da Escola antes de completarem a 8º série tendo aprendido algo essencial para a manutenção do sistema: o poder dominante é "legítimo" e os pobres são subalternos porque "incompetentes".

A Escola Pública, entretanto, não está condenada a prestar serviços unicamente à classe dominante. Ela pode contribuir para que o controle do conhecimento e da informação não permaneça somente nas mãos de uma minoria e torne-se acessível às camadas populares, aumentando o seu poder.

A Escola Pública pode ser eficiente do ponto de vista das classes dominadas. Isso acontece quando ela desempenha, e bem, a função de possibilitar que amplas camadas da população se apropriem do saber historicamente acumulado e o reinventem, desenvolvendo uma consciência crítica da realidade.

2 DIRETOR: de feitor a dirigente

As novas exigências que as classes populares colocam à Escola impulsionam-na para que reveja o seu papel.

Neste cenário em mutação, o diretor enfrenta grandes desafios. Ele está sendo cobrado a "aposentar" figurinos ultrapassados como o de "autoridade máxima da escola", "controlador" ou "office-boy de luxo".

Estas máscaras que o diretor foi obrigado a usar - e que às vezes chegaram a confundir-se com seu próprio rosto - começam a ser arrancadas. Um dos primeiros indícios da rejeição aos velhos estereótipos foi o "grito de guerra" da UDEMO, em 1979, quando os diretores estaduais se recusaram a entregar às autoridades superiores alistados professores em greve: "Diretor não é feitor, é educador!".

No decorrer da década de 80, com o aprofundamento do processo de democratização política de nossa sociedade, aumentam as pressões para que o diretor revele sua face de educador. A própria palavra "diretor" começa a ser questionada. Ganha força a proposta de que a direção da Escola seja exercida não por um indivíduo, mas por um colegiado, formado por representantes de todos os envolvidos no processo educativo.

Com as eleições de 1982, chegam ao poder, nos executivos estaduais e municipais, administrações progressistas, que passam a estimular a eleição, em todas as escolas, de Conselhos Consultivos ou mesmo Deliberativos. Através de seus representantes nesses Conselhos, pais, alunos, operacionais e professores são chamados a participar de decisões sobre temas político-pedagógicos, administrativos e financeiros. Os Conselhos devem também acompanhar a implementação dessas decisões e avaliar a eficiência e eficácia das ações desenvolvidas pela Escola.

Tudo isso é muito difícil, pois nossa sociedade caracteriza-se pela falta de experiência de participação política, pelo descrédito às instituições representativas e pelo predomínio do individualismo, desestimulando a busca de soluções coletivas para os problemas da realidade.

Assim, os Conselhos de Escola estão ainda longe de serem um espaço onde toda a comunidade escolar possa autogerenciar-se, diagnosticando dificuldades e encaminhando soluções. Apesar disso, sua mera existência já provoca intensa polêmica e resistências em muitas escolas públicas. Os principais argumentos usados contra esta iniciativa são que pais, alunos "não estão preparados" para participar e que a implementação do Conselho esvazia de autoridade e liderança o cargo de diretor. Na verdade, só há um meio de a sociedade brasileira aprender a participar: participando.

Ao compartilhar a responsabilidade pela gestão da Escola com professores, alunos e pais, o diretor não está abrindo mão de sua liderança e sim exercitando-a, democraticamente, num processo de educação política em que todos os envolvidos crescem enquanto cidadãos.

Acredito que, nos próximos anos, iremos assistir à metamorfose do diretor-feitor em "educador-dirigente", capaz de contribuir para formar, na Escola, um coletivo de dirigentes. A época dos salvadores da pátria - ou salvadores da Escola - está no fim. Não acreditamos mais em "presidentes super-heróis" nem em "diretores-prodígio".

Atualmente sabemos que, se um país ou uma Escola naufragam ou prosperam, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas ao presidente ou ao diretor, mas ao coletivo, que apoiou a direção tomada, através de ações ou omissões.

3 A TAREFA DO EDUCADOR-DIRIGENTE

Qual a tarefa básica de um diretor que se assume enquanto "educador-dirigente"? Entendemos que consiste em articular-se com os demais trabalhadores da Educação e com a comunidade, para recheiar de conhecimento - esta Escola que está necessitando urgentemente de conquistar sua clientela mostrando-se como um espaço interessante e prazeroso.

Podemos imaginar as objeções dos diretores:

Muito bem. Eu vou cuidar da qualidade de ensino, da transmissão e da construção do conhecimento. E quem preenche a papelada da Secretaria. Quem vai correr atrás das providências quando o telhado estiver caindo, a fossa entupir, o giz acabar, o pagamento atrasar e os alunos forem assaltados no portão da Escola?

A resposta não é simples, mas pode ser encontrada, quando o diretor-educador toma consciência de que, sozinho, não pode administrar todos esses problemas - e passa a compartilhar responsabilidades com alunos, professores, pais e funcionários. Ao mesmo tempo, é preciso perceber que aspectos administrativos e pedagógicos são indissociáveis; são faces de uma mesma moeda.

Todas as providências referentes à organização, material e funcional da Escola só têm sentido se visam garantir e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. A luta pela conquista de condições dignas de trabalho/estudo na Escola é educativa e deve ser empreendida pela comunidade escolar como um todo, em conjunto com os pais dos alunos.

Tendo em vista que atualmente é difícil de contar com as administrações das Secretarias de Educação que em outros tempos costumavam ser sensíveis às reivindicações por infra-estrutura adequada. Entendendo que estas eram também condição para melhoria da qualidade de ensino, investiam em reformas e manutenção de prédios escolares, bem como em distribuição de equipamentos e materiais didáticos necessários ao processo educativo.

Atualmente, o controle do saber e da instrução adquire grande dimensão política. Como diz Arroyo (1982), o povo quer saber para se defender - e começa a pressionar a Escola para que cumpra sua promessa de democratizar o conhecimento.

Sendo assim, devido à falta de entendimento das necessidades das escolas pelas secretarias de educação, faz-se necessário discutir estes problemas com pais, alunos, professores, funcionários e comunidade, podendo gerar respostas criativas e inovadoras.

Estas respostas, por sua vez, podem ser integradas ao Currículo, sempre que este se propõe a partir da realidade do aluno, para voltar a ela e transformá-la. Uma situação de reforma, por exemplo, pode ser um recurso educativo. Nas aulas de Matemática, é possível quantificar o material necessário, verificar quanto já foi usado e quanto ainda falta para usar, fazer levantamento de preço dos materiais, comparar os custos e os salários dos diferentes trabalhadores etc.

Nas aulas de Português, os professores podem propor entrevistas com a equipe encarregada, bem como organizar grupos que escrevam relatórios sobre os trabalhos que vão sendo executados.

Em História, os alunos remontam às origens da reforma, consultam pessoas da comunidade e da direção para ver como começou o processo, e as dificuldades que nele encontraram, e assim por diante.

Diante destas colocações cito aqui "... os professores não mudam sua prática só pela exposição de métodos..., surge à necessidade de envolver os professores em experiências reais com alunos reais, numa situação de investigação, de dar significado, interpretar e buscar soluções" (BERTONI, 1995, p. 52).

No entanto, não é nada fácil tratar o Currículo numa perspectiva dinâmica, onde os conhecimentos não são vistos como abstrações, mas como instrumentos de compreensão e transformação da vida de cada dia.

4 A ESCOLA: centro de formação de educadores

O "educador-dirigente" deve, portanto, envolver toda a comunidade escolar e centrar esforços na luta pela conquista de tempo, dentro da jornada diária de trabalho, para que não só os professores, mas também os pedagogos se aprofundem coletivamente no estudo dos conteúdos curriculares da escola fundamental e média na forma de se estabelecerem vínculos

entre estes conteúdos e a vida dos alunos. A existência de tempo para que o docente e o pedagogo se tornem estudantes é condição indispensável à melhoria da qualidade do ensino.

É preciso muita competência para desenvolver uma ação educativa integrada, em que os professores procurem deixar claras as ligações entre as diferentes áreas do conhecimento, concebidas como diferentes modos de se apropriar do real. Sabemos que, atualmente, esta competência escasseia entre os educadores. O professor médio de hoje foi a "criança pobre" de ontem. Aos trancos e barrancos, conseguiu sobreviver ao "extermínio" promovido pela Escola Pública. É um vitorioso, portanto. "Escolheu" a Habilitação para o Magistério em nível de 2º Grau, porque não havia outra opção: era o curso considerado mais fácil, e com garantia de emprego.

Logo que termina seus estudos, em que é informado de algumas generalidades em Educação, recebe um diploma e vai dar aula, como substituto, numa Escola da periferia. Na sala de aula, é claro, ele se limita a reproduzir os padrões aprendidos com a professora, no tempo em que o "aluno pobre" era ele. Então, quando fracassa em seu objetivo de ensinar à classe, dizem-lhe que ele é um incompetente e não tem compromisso com as classes populares...

Diante dessa situação, os "educadores-dirigentes" precisam tratar os professores como se deseja que estes tratem os alunos, ou seja, levando em conta suas condições concretas de existência e dando-lhes meios para que construam conhecimentos que lhes permitam interferir na realidade. Para tanto, devem propiciar a realização de encontros sistemáticos onde se possa iniciar a crítica do senso comum contido na atividade dos professores e na sua própria atividade.

Torna-se pertinente citar aqui D'Ambrósio "... nossas responsabilidades como educadores numa democracia, vão além de produzir o passado e os modelos atuais. Estamos preocupados em construir um futuro que poderá ser de diferentes formas, mas deverá ser melhor que o presente" (1987, p. 18).

Como abrir espaço na Escola para que a prática pedagógica deixe de ser realizada quase às escondidas, entre quatro paredes e com as portas fechadas, para tornar-se objeto de discussão e crítica? Isto pode ser feito mudando-se o caráter formalista das reuniões já previstas no calendário escolar, como as de Planejamento, as Técnico-administrativas e as de "Comissão de Classe e Série". Além disso, é possível programar a realização de atividades culturais na Escola, coordenadas por alguns professores, enquanto outros reúnem-se no grupo de estudos.

Considera-se a frequência a Congressos, Encontros e Conferências de educadores atividades importantes, porém apenas indiretamente ligadas à construção de ações pedagógicas na Escola, já que se dirigem aos educadores enquanto indivíduos, em ocasiões pontuais. A Unidade Escolar é o espaço privilegiado de formação profissional permanente, onde grupos de professores, com objetivos comuns, podem decidir, coletivamente, o que precisam aprender, para que seus alunos aprendam.

5 A Reflexão Coletiva Sobre a Prática Pedagógica

Conquistado o tempo necessário para que o grupo de professores possa reunir-se por série e por área, é preciso ter claro como utilizar bem este tempo para formar, na Escola, uma equipe de dirigentes comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino público. Não se trata de aprender algo totalmente novo, mas de tornar crítica uma atividade já existente, desenvolvendo-se o hábito de refletir sobre os problemas que surgem na prática educativa.

Gramsci fornece algumas pistas de como se dá o processo de formação: "O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado" (1968, p. 51), diz ele, referindo-se à elevação do senso comum. E continua: "Deve haver indução e dedução combinadas, lógica formal e lógica dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato e sim concreto, sobre a base do real e da experiência efetiva" (id, idem).

Uma das sugestões que o autor acima oferece, para criar um grupo homogêneo de intelectuais, refere-se à organização de uma equipe de redatores de jornal ou revista, mas poderia aplicar-se à formação de um grupo de professores empenhados em formular um projeto pedagógico para a Escola. Tal grupo constituiria "um tipo de colegiado deliberativo, que buscasse incorporar a competência necessária para operar de um modo realista". Ao exercer a crítica de modo colegiado, o grupo contribuiria para integrar os trabalhos individuais "num plano e numa divisão de trabalho racionalmente pré-estabelecidos". Este plano nasceria dos problemas e necessidades dos educadores, em sua prática junto a alunos com problemas e necessidades concretos. Trata-se, portanto, de algo completamente distinto e até mesmo oposto ao planejamento abstrato e imposto aos educadores na década de 70, como uma técnica neutra.

Gramsci afirma que "através da sugestão e da crítica colegiada, feita através de conselhos, sugestões, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca, mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria, a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio individual, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica" (1968, p. 46).

6 SUPERANDO O SENSO COMUM PEDAGÓGICO

Transformar a Escola em um Centro de produção e difusão de conhecimento é um desafio que o "educador-dirigente" deve enfrentar solidariamente com os membros da equipe escolar e da comunidade.

O processo de formação de educadores, empreendido na própria Unidade Escolar - sob a coordenação do diretor/dirigente, de pedagogos e de professores competentes -, deve levar, de forma contínua e sistemática, à superação do senso comum na prática pedagógica. Isto implica identificar e criticar os fragmentos de concepções e teorias educacionais aí presentes. Por exemplo, o professor que se curva à autoridade do livro didático, tornando-se um escravo das diretrizes nele contidas, está revelando a existência, em seu ideário pedagógico, de vestígios da Pedagogia Tradicional, também conhecida como Concepção Humanista Tradicional.

Essa reificação do Conhecimento, visto como fato natural e necessário e não como produto humano, é responsável por grande parte da alienação experimentada em nossas escolas, fazendo com que os modelos (conhecimentos) apresentados aos educandos sejam destacados da vida. Os alunos não se reconhecem neles. Preocupados em elevá-los a uma essência imutável, os professores desprezam o movimento da existência concreta. Isto acarreta a imposição absolutista de uma visão de mundo, que nega a realidade do aluno. É certo que a Pedagogia Tradicional tem sérias limitações:

- o Conhecimento é visto como um produto acabado e a Educação se volta para o passado;
- a criança não é considerada;
- o adulto é o ideal a ser atingido;
- há um total descaso pela Psicologia.

Apesar disso, como afirma Saviani (1983), a Concepção Humanista Tradicional é mais progressista que a Concepção Humanista Moderna ou Pedagogia Nova, pois parte do princípio de que todos os homens têm a mesma essência e são capazes de aprender, enquanto esta última termina por justificar e reforçar a desigualdade entre os homens.

Para a Pedagogia Nova, o Conhecimento é algo que se constrói durante a aprendizagem, e que está em constante mudança, refletindo as transformações da sociedade, ao mesmo tempo contribuindo para estas transformações. O importante não é o que se aprende, mas como se aprende. Assim, a ênfase desloca-se dos conteúdos para os métodos de aprendizagem.

Ao contrário da Concepção Humanista Tradicional, não propõe nenhum modelo a ser atingido pela Educação; considera que os objetivos devam brotar naturalmente do próprio processo de desenvolvimento da criança, em interação com o meio ambiente.

Enquanto a Pedagogia Tradicional articula o ensino com o Conhecimento considerado como produto, a Escola Nova entende que o Conhecimento se identifica com seu processo de desenvolvimento e, portanto, "ensino é pesquisa". De acordo com essa concepção, pesquisar é realmente introduzir o método científico na atividade educativa: a partir de um problema que surge da livre atividade do aluno levantam-se os dados sobre os quais são formuladas hipóteses explicativas. Professor e alunos, juntos, realizam a experimentação que confirma ou rejeita estas hipóteses.

Entretanto, o que a Escola Nova acaba por defender é um simulacro de pesquisa, pois, como diz Saviani, "a pesquisa é a incursão no desconhecido, mas o desconhecido só se define em confronto com o conhecido. Ninguém é pesquisador se não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propôs a ser cientista, pois o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais - trata-se daquilo que a sociedade, e no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece" (1983, p. 37). A Pedagogia Nova, enfim, concebe uma Educação voltada apenas para o presente e supervaloriza a criança e a Psicologia, desprezando as contribuições do mundo adulto.

A Concepção Dialética, adotada pelos educadores comprometidos com os interesses populares, é algo que se está fazendo, graças à contribuição de um conjunto de trabalhadores intelectuais que estão a favor do movimento da História. Ela implica que o professor:

- considere a si e aos alunos como agentes sociais, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social. Como resultado da ação pedagógica, o aluno se eleva do nível em que se encontra ao nível onde se acha o professor. Esta elevação exige que ele aluno - se esforce e se

submeta a uma rigorosa disciplina intelectual. A consequência, em última instância, é a alteração da prática social;

- estimule a iniciativa e a criatividade do aluno sem abrir mão da sua iniciativa de professor;
- favoreça o diálogo dos alunos entre si, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente;
- leve em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos.

O "educador-dirigente", por sua vez, ao guiar-se por uma Concepção Dialética de Educação, perceberá que as mudanças na prática educativa só podem acontecer através do envolvimento de toda a equipe escolar, num movimento de baixo para cima; reconhecerá também que ele e os professores são agentes sociais - e, portanto, estão em constante interação com a realidade à sua volta -; estimulará a iniciativa e a criatividade de professores e alunos, sem perder de vista as diretrizes mais amplas que garantam a unidade da Educação brasileira; favorecerá o diálogo dos professores entre si, com os alunos e com a comunidade, para que o trabalho pedagógico seja um trabalho coletivo; criará oportunidades para que a "inocência em Educação" seja superada, traçando com o grupo de professores um programa para sanar lacunas de formação quanto ao domínio das áreas do Conhecimento escolar e de ciências como Psicologia da Aprendizagem, Sociologia e Metodologia.

Acima de tudo, o "educador-dirigente" deve fazer de si e de sua equipe o lema de Gramsci: "pessimismo da inteligência, otimismo da vontade" (1968, p. 03).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos lembrando Goldberg (1976), que enfatizar a formação e o aperfeiçoamento de agentes educacionais como única saída para os problemas do ensino, compactuando com a "ideologia do beatério", segundo a qual o Magistério é um sacerdócio, que não precisa ser bem-remunerado, pois o docente já retira satisfações maiores do exercício beatífico de sua profissão.

Desenvolver ações pedagógicas na Escola não pode ser confundido com organizar grupos de formação em serviço para professores. Esta atividade é importante, mas de modo algum é a única necessária. A autora defende a necessidade de valorização econômica e social dos agentes educativos, como condição para que eles possam comprometer-se com mudanças

qualitativas na Escola Pública. A construção de ações pedagógicas na Escola exige a articulação de uma série de situações, que envolvem não só valorização profissional do professor, através de salários e oportunidades de formação, como garantia de condições materiais de trabalho, com prédios em bom estado, materiais didáticos de qualidade e em quantidade adequada, e módulo de funcionários preenchido.

Essas ações, para terem êxito, devem ser fruto de um esforço coletivo que envolva toda a comunidade escolar. A participação de todos os setores - educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões a respeito dos objetivos e funcionamento da Escola dará a ela melhores condições de pressionar os escalões superiores por autonomia e recursos.

Se todos participam nas decisões que dizem respeito à Escola, todos devem avaliar os resultados obtidos através do seu trabalho. Quando os alunos fracassam, quem está sendo reprovado não é só ele, mas, principalmente, o projeto pedagógico, que se revelou inadequado. E a Escola pressa prestar contas desse fracasso à comunidade a qual serve.

Para concluir, é bom lembrar que as ações pedagógicas elaboradas coletivamente, sob a coordenação de um "educador-dirigente" comprometido com a Escola Pública de boa qualidade, não pode deixar de ser também um projeto cultural. A Escola não pode continuar ignorando solenemente os recursos culturais que existem à sua volta. Abrir os portões da Escola não significa apenas fazê-lo literalmente, para que a comunidade possa usar o espaço no final de semana, organizando jogos, festas, encontros etc. Esta "abertura" deve propiciar também a entrada, na Escola, dos eventos e discussões, que estão mobilizando a sociedade no presente: falta de moradia, direitos dos menores, discriminação racial ou sexual, ecologia, Aids, desenvolvimento científico, atuação de deputados e vereadores, crise financeira, crise de valores, greves etc. Todas essas questões podem ser trazidas para dentro da Escola, através de filmes, peças teatrais, ou de debates, palestras e mesas-redondas, com a presença de vanguardas dos diferentes movimentos ou instituições sociais.

Ao mesmo tempo, a "abertura dos portões" deve significar a possibilidade de alunos e professores também poderem sair fisicamente da Escola, a fim de que desenvolvam atividades como estudo do ambiente físico e social dos arredores, excursões a pontos históricos da cidade, ida ao teatro, ao cinema ou a manifestações de arte e folclore.

Todas as ações descritas, entretanto, perdem o sentido se tiverem o caráter de "eventos". Elas precisam estar integradas ao Currículo e devem ser organizadas e articuladas pelo coletivo dos professores, ao planejarem anualmente seus cursos de Português, História, Ciências, Matemática, Geografia, Artes etc.

Uma Escola assim - aberta, viva, em constante interação com a realidade, dirigida democraticamente, sem excluir ou desqualificar ninguém - irrita e atemoriza as classes dominantes, pois deixa de estar a seu serviço e passa a articular interesses e necessidades da maioria da população.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Dimensões de supervisão educacional no contexto de práxis educacional brasileira.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 41, 1982.
- BERTONI, Nilza Eigenheer. **Formação do professor:** concepção, tendências unificadas e pontos de reflexão. **Temas e debates.** Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática.** 2. ed. São Paulo, Ática, 1987. Blumenau, n. 7. 1995.
- FONTES, Martins. Extraído de II Manifesto, in. A. GORZ, **Crítica da divisão do trabalho,** São Paulo, 1980.
- GOLDBERG, Maria Amélia. **Por que temos sido e talvez continuemos sendo inocentes em educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 17, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.
- SAVIANI, Demerval. **A teoria da curvatura de vara - para além da teoria da curvatura de vara.** ANDE, São Paulo, n. 1 e 2, 1983.