

TECENDO A DEMOCRACIA NA ESCOLA: OUTRO OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

(DEMOCRACY IN THE SCHOOL: KNOWLEDGE OF SOCIAL PRACTICE AND REVIVAL OF LEARNING IN SCHOOL)

MARIA NOBRE DAMASCENO¹

RESUMO

Este estudo situa-se entre aqueles que buscam entender o que se passa “por dentro da escola pública”, trata-se de uma tentativa de apreender e explicar não apenas o discurso, mas a prática pedagógica efetivamente concretizada no cotidiano escolar. A análise é realizada considerando não apenas o discurso, mas o significado e o fundamento das ações dos atores.

Constata-se que a qualidade da interação escola-comunidade é consequência do processo da organização e mobilização da população no meio social onde a escola se situa. Na maioria das escolas investigadas, foi observada uma participação significativa e diversificada por parte das entidades comunitárias.

Uma incursão pelos dados empíricos deixa claro que, embora o conteúdo ensinado pela escola pública, em muitos casos, ainda seja marcado por uma forte tendência uniformizante, e portanto, muitas vezes inadequado à realidade dos alunos; evidenciam também, por outro lado – que à medida em que a população se organiza, se mobiliza e participa efetivamente, o seus interesses, seus projetos, e seus saberes, passam a ser considerados, debatidos e em algum grau incorporados pela escola, favorecendo assim à diversificação cultural.

Na prática pedagógica observou-se que esta articulação realiza-se principalmente através do trabalho de socialização da criança que centraliza-se em temas extraídos das experiências do meio popular

vivenciados pelos alunos. Esta prática de pedagógica é entendida como o momento de intercâmbio de conhecimento e de troca de idéias onde o saber é compartilhado a partir da visão de mundo que o aluno possui.

Palavras-chave: Escola; Democracia; Prática Pedagógica

ABSTRACT

This study is among those which want to understand what on “inside the public school”, it consist not only of the attempt to grasp and to explain the discourse, but mainly, it is a pedagogical practice to be, in fact, realized in the daily school. Therefore, the analyses is carried out not only taking into consideration the discourse, but the meaning and the motive for the actors' actions.

It is obvious that the quality of the interactions between community-school is a consequence of the process of the organization and mobilization of the population in the social means where the school is situated. Most of the schools which were investigated it was noticed a significant and diversified participation of the community groups.

An attack on the empirical data is clear that, although the contents taught in the public school, in many cases, is still demarcated by a strong uniform tendency, and therefore, many times unsuitable to the students' reality; it also shows that, on the other hand –

¹ A autora é Dr^a em Educação. Pesquisadora 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Professora Titular dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Ceará (UFC).
e.mail - maria@ufc.br ou mnobre@secrel.com.br

while the population organize and mobilize themselves, and participate effectively, their interests, projects, and knowledge began to be considered, discussed and somehow incorporated in the school, therefore, bringing benefits to the cultural diversification.

It was noticed in the pedagogical practice that this articulation realized mainly through the work of the child socialization which centralizes in subjects extracted from the experience of the students environment. This pedagogical practice is grasped as a moment of the exchange of knowledge and ideas where the knowledge is shared from the student's view of his world.

Keywords: School; Democracy; Pedagogical Practice

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outros; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outros; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galos,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma investigação mais ampla - *Saber e Prática Social do Educador*, desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, em intercâmbio com o grupo de pesquisa *GRISÉ* das Universidade de Laval (Québec) e de Montreal no Canadá, contando com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A parte empírica foi realizada no ensino público de 1º grau, em 6 (seis) escolas dos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, abrangendo dois tipos de meios sociais - a área rural e a periferia urbana.

O estudo é instigante pois permite uma incursão pelo mundo da escola, um outro olhar sobre a prática desta instituição social que sempre teve na transmissão do conhecimento um de seus pilares. Interessa-nos sobretudo, averiguar de que forma vem se dando a incorporação de novos saberes. Julgamos que esta dimensão constitui um campo importante a

ser investigado, posto ser a escola uma instância privilegiada de contradição social, onde ocorre disputa de interesses de grupos divergentes (Damaseno, 1990); e onde naturalmente a questão do saber em especial, a incorporação de novos saberes constitui o cerne desta disputa.

A óptica de análise enfatiza que os grupos humanos na vida cotidiana não produzem apenas os bens materiais, mas ao mesmo tempo, produzem idéias, representações, saberes que contribuem para a reprodução e a transformação da realidade. A perspectiva adotada aponta para a necessidade de compreender este processo de construção do saber da prática social realizado por grupos sociais específicos (situados), a partir da articulação dos mesmos com o movimento social mais amplo que ocorre na sociedade. Visão que põe em destaque o caráter histórico do saber, que é (re)construído permanentemente pelos atores sociais para atender seus interesses.

A abordagem metodológica preocupa-se em captar e compreender os atores sociais nas suas ações e relações, enquanto produtores de saber. Dessa postura e concepção, derivam as técnicas de coleta usadas na investigação. Desse modo, face as múltiplas facetas do real, empregamos uma gama diversificada de procedimentos visando apreender as atividades cotidianas dos atores sociais envolvidos com o complexo processo de (re)elaboração do saber da prática social em suas articulação com a gestão da escola e com a prática pedagógica. Destacando-se: a observação participante, as entrevistas individuais e grupais, a história de vida, o grupo de discussão temática, o estudo da documentação entre outros.

Durante o trabalho houve um esforço consciente no sentido de realizar a análise considerando não apenas o discurso, mas o significado e o fundamento das ações dos atores, a reconstituição das histórias de vida e das lutas, o desvelamento dos elementos constitutivos do processo de gestação do saber da prática social dos grupos investigados, e principalmente a interação deste saber com os outros saberes que compõem o saber escolar.

PARTICIPAÇÃO POPULAR: DA ESCOLA COMUNITÁRIA À GESTÃO PARTICIPADA NA ESCOLA PÚBLICA

Atualmente a questão do acesso à escola pública gratuita como mecanismo de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores, o reconhecimento

de que a educação básica constitui um direito social cada vez mais valorizado no meio popular bem como pelos educadores comprometidos, é tema que aos poucos vem merecendo a atenção dos estudiosos da educação.

Convém destacar que o acesso ao saber transmitido através da educação formal tornou-se uma necessidade para os trabalhadores com o advento da sociedade urbano-industrial, tendo em vista que o conhecimento contribui para a elevação do valor da força de trabalho e reverte-se portanto, em melhores condições de vida. Por essa razão a história do movimento operário em diferentes países demonstra com muita clareza que a universalização da escola básica sempre esteve incluída entre as principais bandeiras de luta da classe trabalhadora.

A atuação da classe trabalhadora com vistas ao acesso à escola, torna-se mais visível em nosso país a partir da década de cinquenta para tanto convergiram alguns fatores fundamentais: o desenvolvimento urbano industrial incrementado a partir da Revolução de Trinta que fez surgir uma concentração considerável de trabalhadores urbanos, em especial, operários, o processo de redemocratização de nossa sociedade exigência na “nova ordem democrática”, decorrente do fim da segunda guerra mundial e da instalação da “guerra fria”; a necessidade de educação básica requerida pela sociedade urbano-industrial e pela pressão deste enorme contingente de trabalhadores em termos eleitorais, num momento em que o modelo populista atingia seu apogeu.

Naturalmente a expansão da escola básica foi de início maior nos grandes centros urbanos industriais das regiões Sudeste e Sul, notadamente Rio de Janeiro e São Paulo, e aos poucos foi sendo generalizada atingindo os principais centros urbanos. Uma análise criteriosa desta expansão da rede de ensino ginásial na cidade de S. Paulo no auge do populismo foi realizada por Spósito (1984a); a autora conclui que apesar destas unidades ginásiais terem funcionado em condições precárias constitui-se num marco importante para a expansão do ensino: “de algum modo, as aspirações de setores mais heterogêneos da sociedade foram capazes de interferir na ação política do Estado e mudar sua orientação” (Spósito, 1984a).

Durante a vigência do autoritarismo militar, as lutas sociais foram contidas quer pela violência

física, quer pelos mecanismos ideológicos, o regime de exceção consegue por estes meios “barrar o avanço das forças sociais” (Sader, 1982). Neste período sombrio o “Estado” (sociedade política) mantém um rígido controle sobre a sociedade civil, em conseqüência o único espaço que manteve uma relativa autonomia foi aquele representado pela Igreja Católica, que torna-se uma referência e desempenha relevante papel histórico no processo de mobilização dos trabalhadores, das camadas populares, enfim dos oprimidos.

Esse controle repressivo exerce-se de forma mais efetiva sobre os movimentos sociais e políticos que expressam a organização da classe trabalhadora (sindicatos, ligas camponesas) e das forças políticas de esquerda (movimento estudantil, partidos); o locus principal destes movimentos é o *local de trabalho* que torna-se o alvo predileto da repressão militar.

Fica claro portanto, que o Estado brasileiro pós-68 utilizou uma dose massiva de violência para assegurar a dominação da classe burguesa, reduzindo as ambigüidades do período populista (que mantinha a aliança com a classe trabalhadora). No âmbito da política educacional esta passa a atuar de forma explícita a serviço dos interesses e da legitimação da dominação burguesa. Em conseqüência o projeto de educação popular, via educação pública, que vinha sendo gestado há cerca de três décadas, inclusive com práticas reconhecidas internacionalmente como os Movimentos de Cultura e Educação Popular o Sistema Paulo Freire a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, todo esse esforço desconsiderado e essas ricas experiências são desmontadas e seus idealizadores e gestores perseguidos (cf. Paiva, 1973).

Enquanto as forças repressoras liquidavam com os órgãos de classe do operariado e do campesinato o aprendizado de luta dos trabalhadores, apoiado por agentes pastorais da Igreja, e lideranças políticas de esquerda recriavam novas formas de luta, enquadrados posteriormente na categoria de “novos movimentos sociais” (Melucci, 1995; Sader, 1988, Durham, 1984). Estes caracterizam-se por apresentar uma base social e política menos visível e menos ostensiva, posto que, deslocam o *locus* organizativo para o *local de moradia* - usualmente chamado de comunidade.²

² Por comunidade entende-se os grupos de um bairro ou de uma localidade que têm alguma identidade ou interesses comuns, que fazem com que as pessoas se organizem, dividam papéis e tarefas, e que juntos realizem projetos, destacando-se pela sua expressividade as Comunidades Eclesiais de Base-Cebs, e as associações de moradores.

Em decorrência da conjuntura estes novos movimentos caracterizam-se por sua *oposição ao Estado* autoritário reforça-se o ponto de vista de que este é um instrumento nas mãos das classes dominantes e que trabalha para assegurar a reprodução das relações de produção e de exploração; a educação popular passa a ser entendida no referido contexto como sendo “somente aquela que está voltada para os interesses últimos das classes a que se destina” (Paiva, 1980).

Neste quadro complexo arrefece-se a luta histórica desenvolvida pelos trabalhadores em favor da escola pública universal e gratuita e fortalece-se a convicção de que o trabalho de educação popular teria que ser realizado fora do âmbito do Estado; busca-se então como “alternativa” a *escola comunitária* que constitui-se numa das metas dos movimentos de cunho comunitarista.

Um exame ainda que superficial dos projetos e das práticas pedagógicas das escolas comunitárias revela que as mesmas não são homogêneas existindo pelo menos dois tipos principais: a) as escolas comunitárias surgidas a partir das associações de moradores ou de bairros, as quais não possuem um perfil pedagógico ou ideológico definido e funcionam no sentido de suprir as carências e deficiências do poder público na área educacional; b) as escolas comunitárias orientadas pelas CEBs, possuem um projeto pedagógico e doutrinário explícito, pretendem atuar como um instrumento profético de ação libertadora, a fé e a doutrina cristã constituem-se na força propulsora desta vertente de escola popular.

Apoiado nos estudos realizados enfocando experiências de escolas comunitárias em diferentes regiões metropolitanas brasileiras (cf. Spósito & Ribeiro, 1989; Albuquerque, 1995, Petit, 1995), esboça-se a seguinte caracterização esquemática: a) a tentativa de constituir-se como forma alternativa de educação popular voltada para os interesses das camadas menos favorecidas; b) a possibilidade de tornar-se pólo aglutinador do processo organizativo, das reivindicações e da formação dos agentes envolvidos; c) a tendência de ser usada como instrumento de manipulação e de prestígio de lideranças locais; d) o esforço visando suprir as carências e deficiências da educação elementar decorrente da ausência do Estado neste setor; e) a busca de apoio financeiro junto ao poder público para assegurar sua manutenção.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira fruto da luta organizada da sociedade civil em cuja conquista o Movimento Popular teve um papel decisivo, vai gradativamente permitir a substituição da visão monolítica por uma concepção ampliada de Estado que integra a sociedade civil. Nesta conjuntura e desta perspectiva torna-se possível entender que a educação popular não se restringe apenas àquela realizada no bojo do movimento popular, mas abrange toda a educação destinada às classes populares: “a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado” (Paiva, 1980).

Na realidade brasileira da década de noventa, retorna ao seu curso normal a luta pela escola pública universal e gratuita como instância básica de acesso ao saber por parte da classe trabalhadora. Torna-se claro que esta constitui elemento importante e necessário ao processo mais amplo de democratização da sociedade. Daí a relevância da pressão exercida pelas camadas populares objetivando a ampliação da rede pública de ensino; importa lembrar que a luta por escolas insere-se no rol das reivindicações do movimento popular ao lado da moradia, transporte, saúde e segurança, conforme constata estudo de Campos (1989). Noutros termos, trata-se de uma luta legítima pela cidadania que é negada, ainda hoje às portas do século vinte e um, a uma parcela ponderável da população.

Importa considerar que a luta popular realizada no atual momento histórico objetiva não apenas assegurar o *acesso* à escola, mas também à permanência na mesma, o que significa enfrentar o problema da evasão e da repetência, noutros termos, o desafio da *qualidade* do ensino, do tipo de saber que é trabalhado pela escola. Na verdade, todo este processo deve ser analisado como uma luta contra *exclusão da escola* (acesso) e *na escola* (permanência). Entre as pesquisas nesta direção incluem-se: Campos M. (1981, 1982), Spósito (1984b), Damasceno, M. (1994, 1995).

Todo esse processo desemboca no esforço atual de construção de uma escola democrática baseada na gestão participada, tendo em vista que o exercício efetivo da cidadania implica necessariamente na participação visando a concretização dos direitos sociais básicos como também assegurar que amplos setores da sociedade possam interferir ativamente nos rumos da sociedade, em termos econômicos, político, sociais e culturais.

No que tange aos setores populares, essa participação tem se tornado cada vez mais urgente e necessária visto que a amplas camadas da população têm sido negados os direitos fundamentais inclusive de participar e interferir “na determinação das necessidades essenciais da comunidade, na busca de soluções e, sobretudo na transformação da realidade” (Faundez, 1993).

Por conseguinte, a importância no processo de participação reside em primeiro lugar no ato de participar enquanto uma prática política inerente à natureza social do homem, à própria cidadania, posto que o homem não se relaciona com o seu meio físico e social de forma mecânica, mas organicamente, na medida em que passa a participar de organismos dos mais simples aos mais complexos; mediante ações coletivas voltadas para a resolução de problemas do cotidiano, destacando-se as ações reivindicatórias a visando satisfação de necessidades básicas.

Isto significa que a participação deve ser entendida como prática coletiva orientada para a transformação social, visando possibilitar que diferentes segmentos sejam inseridos na vida social, assegurando desse modo “uma presença ativa e decisória nos processos de produção, distribuição, consumo, vida política e criação cultural” (Bordanave, 1987).

Esta reflexão aponta para uma compreensão de participação que seja consciente, crítica e criativa e democrática, que possibilite às pessoas envolvidas serem realmente *atores sociais*, que recriem constantemente sua prática. Nesta perspectiva “o verdadeiro sujeito do desenvolvimento social é a pessoa humana e toda ela sem qualquer tipo de exclusão”. (Oliveira, M. 1995).

Na pesquisa que realizamos junto às escolas públicas do ensino de 1º. grau, observamos que há diferenças importantes entre as escolas estudadas no que tange a questão da interação com a comunidade, evidenciando que a qualidade deste relacionamento decorre do tipo de luta que gestou a escola, dos mecanismos que as entidades comunitárias usam para interagir com a escola e das ações desenvolvidas pela instituição escolar objetivando aproximá-la do seu meio social.

Quanto ao processo de gestação, as escolas investigadas podem ser classificadas em dois grupos: a) aquelas que nasceram da luta organizada da população, portanto, fruto da ação do movimento popular; b) e aquelas que surgiram em decorrência do esforço de alguma família do lugar que solicitou

ao poder público a fundação da escola. Isto mostra que as escolas estudadas não nasceram por iniciativa governamental e sim em consequência do pleito ou da luta de uma parcela da população. Confirma-se a conclusão de um outro estudo, esta temática, que evidencia ser a existência da “escola pública, mesmo mambembe e discriminatória”, fruto de “uma luta muito intensa” das camadas populares. (Campos, 1981).

O que afirmamos fica claro na seguinte fala:

Os pais começaram a cobrar porque a escola mais próxima para criança daqui se tornava próximo e ao mesmo tempo distante para criança menor que na época era pré-escolar, e os pais começaram a pedir que botasse para que os filhos não terem que se deslocarem para mais distante, que inclusive era próxima da pista, era um pouco perigoso para as crianças pequenas. Então os pais começaram a cobrar. A gente fez muita pressão junto às autoridades, a comunidade mostrou que estava realmente precisando da escola e conseguiu (liderança comunitária).

Em outras localidades sobretudo do meio rural as escolas nasceram a partir da necessidade da população, tendo as famílias mais importantes do lugar reivindicado junto ao poder público a criação da escola. Este tipo de escola, via de regra, surgiu com uma única sala de aula e posteriormente foi ampliada, sendo que neste segundo momento a participação das famílias dos alunos desempenhou um papel importante.

No que se refere à interação escola-comunidade observamos um relacionamento bastante rico com uma participação diversificada das famílias e das entidades comunitárias nas atividades da escola. Como era esperado, o tipo de envolvimento mais comum no que diz respeito às famílias é aquele concretizado através das reuniões administrativas e pedagógicas promovidas pela escola. Na verdade, os pais (ou melhor, as mães) participam da reunião com a professora da classe; algumas destas reuniões são exclusivamente para a mãe ou o pai ser informado do rendimento escolar dos filhos, e “assinar o boletim”. Existem outras reuniões destinadas à discussão de temas que a escola julga relevantes: são as reuniões de estudo. Neste momento os educadores após realizarem a leitura de um texto, ou exporem o assunto, desenvolvem então o debate.

A qualidade da interação escola-comunidade é conseqüência do processo de organização e mobilização da população do meio social onde a escola se situa. Constatamos que as escolas investigadas, por estarem inseridas em áreas periféricas onde existem diversos tipos de entidades comunitárias atuando (associação de moradores, sociedades habitacionais, Cebts, etc.); em muitos casos, a própria escola surgiu a partir da ação direta da comunidade, há uma participação efetiva da população que não se restringe às reuniões pedagógicas mas se amplia contribuindo para uma gestão participada na escola e atinge a prática pedagógica.

Certamente uma das boas surpresas concernente à participação da população na gestão da escola foi o *conselho escolar*, embora a composição deste não seja uniforme, via de regra, é formado por representantes dos principais segmentos envolvidos com a escola: pais, professores, direção, alunos, funcionários e lideranças das entidades comunitárias, em alguns casos acrescenta-se o agente de saúde.

A atuação também varia de uma escola para outra. Naquelas áreas onde há uma melhor organização da comunidade o conselho escolar desempenha importante função, trabalha integrado à direção no planejamento, nas tomadas de decisões da escola, inclusive em termos de aplicação dos recursos, principalmente no que se refere à administração das verbas destinadas à instituição escolar. Noutras, esta atuação direciona-se para resolução dos problemas do dia a dia da escola.

As famílias avaliam de forma muito positiva a existência do conselho escolar, tanto pela possibilidade de participar mais diretamente da escola como também porque através de seus pares podem acompanhar o trabalho pedagógico.

Uma constatação importante diz respeito ao interesse e à satisfação das famílias e das entidades comunitárias neste processo participativo, quanto mais efetiva é esta participação, maior a dedicação. Numa das escolas do meio rural o presidente do conselho escolar e também pai de aluno, é componente da associação dos pequenos produtores rurais da localidade. Sem sombra de dúvida, entre todas as escolas estudadas, é nessa que o conselho funciona melhor contando com o apoio e respeito tanto do pessoal da escola quanto da comunidade.

É importante destacar que diferentemente do que ocorre em S. Paulo, onde os “conselhos de escola” foram regulamentados desde 1986, nas escolas observadas o “conselho escolar” ou o “conselho pe-

dagógico” vem surgindo a partir do esforço e da iniciativa das organizações populares, sendo estimulados pelos educadores mais comprometidos das escolas. Em apenas num dos municípios observamos o envolvimento mais direto do pessoal técnico da Secretaria de Educação.

Na verdade, esse esforço de participação das organizações populares na gestão da escola é extremamente importante e necessário, pois constitui-se numa forma concreta de exercício da cidadania, de democratização das relações na escola e na comunidade. A prática cotidiana tem revelado serem muitos os obstáculos a este processo. Os participantes apontam algumas razões: o poder na escola tradicionalmente centralizado na figura do(a) diretor(a); os representantes escolhidos para compor os conselhos, muitas vezes por inexperiência, aceitam o jogo manipulativo do(a) diretor(a); há ainda a interferência da política partidária, notadamente no meio rural; por fim, no dia a dia é a direção que está sempre presente, que responde formalmente pela instituição escolar.

Constatamos que há avanços significativos; o real está a nos apontar senão caminhos, pelo menos algumas veredas, que precisam ser melhor aplainadas e ampliadas, deixando claro qual a direção a seguir: “a participação de todos aqueles que tomam parte no processo educativo é um dos objetivos essenciais e igualmente uma das condições fundamentais para o êxito de tal processo”. (Foundez, 1993).

Ao nosso ver, na ação participativa, mais importante do que os frutos conseguidos em termos de benefícios sociais imediatos é a *aprendizagem* propiciada pelo ato de participar, pois esta gesta um tipo de *saber* que ao se coletivizar passa a ser fundamental para outros grupos. Isto quer dizer que a experiência acumulada possibilita a construção de saberes, que poderão ser utilizados pelo próprio grupo, em seus enfrentamentos cotidianos (Damasceno, 1994) ou por outros grupos e/ou movimentos que reelaboram e aperfeiçoam o referido saber em função da sua realidade. Desta perspectiva, importa ressaltar que o saber produzido numa prática social específica mesmo que aparentemente não tenha obtido “sucesso” quando avaliada considerando os resultados imediatos, ela detém um potencial educativo que permite orientar os atores em novas práticas sociais. Assim, o resgate da memória proporciona um aprendizado altamente significativo, mostrando a relevância do passado e do presente para a construção do futuro.

O real tem insistentemente nos revelado que o saber gestado na prática social dos atores, mediante suas ações coletivas é um saber processual e cumulativo, que se renova, se reinventa e resiste. Na verdade, constitui sempre uma busca de resposta: “seja de um indivíduo ou grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados, ou muitas repetições de um mesmo tipo de acontecimento”. (Thompson, 1981).

O SABER DA PRÁTICA SOCIAL E A REVITALIZAÇÃO DA ESCOLA

O pressuposto central que baliza esse estudo é o reconhecimento da vinculação orgânica entre a cultura, a educação e a escola tendo em vista que a intenção e ação pedagógica têm como conteúdo a própria cultura. Isto significa que em última instância, todo empreendimento educativo tem como propósito fundante a transmissão e a perpetuação da experiência humana, entendida como cultura. Ou seja, a soma de tudo o que pode ser vivido, pensado, produzido pelos homens desde os tempos memoráveis, consolidada nos saberes cumulativos, nos sistemas simbólicos, nos instrumentos usados para assegurar as relações sociais e a própria sobrevivência.

Quem conhece o trabalho concretizado pela escola sabe da íntima relação entre a atividade desta instituição e a cultura, mas tem clareza também que a escola ensina tão-somente “uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (Forquin, 1993).

Para realizar esse desafio a escola emprega critérios de seleção dos aspectos da cultura que devem ser ensinados aos alunos. A questão crucial reside no fato de que o estabelecimento dos referidos critérios que orientam essa “seleção cultural escolar” não é de forma nenhuma uma tarefa neutra. Isto ocorre por tratar-se de sociedade marcadamente desigual e discriminatória, na qual há grupos em conflito com interesses divergentes, e portanto, os aspectos da cultura privilegiados são, via de regra, aqueles que favorecem os grupos dominantes econômica, política e culturalmente.

Desse processo resulta uma “versão autorizada” do que deve ser ensinado pela instituição escolar, noutros termos o “currículo oficial”. Essa é a razão pela qual a “educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, experiências, de formas de expressão, de mitos e símbolos social-

mente mobilizadores” (Forquin, 1993). Via de regra, dimensões importantes da cultura viva, dos saberes gestados por grupos sociais específicos na sua praxis cotidiana são desprivilegiados, ou negados.

Na presente pesquisa preocupamo-nos em estudar a *produção cultural*, relacionada ao processo de distribuição do conhecimento realizada pela escola pública de 1º. grau, enfocada principalmente pela teoria da produção cultural subordinada como uma forma de contra hegemonia cultural (Gramsci, 1978) que se constrói a partir da prática cotidiana dos atores sociais

Uma contribuição bastante inovadora, na perspectiva dialética, é oferecida pelo estudo de Willis (1991), o autor além de trabalhar com a reprodução cultural, desenvolve a noção de *produção cultural* que permite investigar e entender “os momentos e práticas contrahegemônicas”, bem como o princípio que articula as diferenças de oposição e formas culturais que são vitais para a produção cultural subordinada. Esta perspectiva permite investigar as conexões entre os processos de transmissão e/ou reelaboração do conhecimento concretizado pela escola, procurando averiguar em que medida o saber trabalhado contém os indícios da produção cultural dos grupos dominados.

Ao nosso ver, a questão da produção cultural dos grupos dominados não pode ser explicada pelos modelos simplistas e mecanicistas de “causa/efeito”; “imposição/reação”. Posto ser impossível entender a produção cultural descolada da base econômica, isolada da teoria da formação humana onde o trabalho é princípio educativo básico e fonte primordial da produção do saber. Assim, uma óptica que considere a hegemonia de forma processual, tem condições de responder às alternativas e oposições que questionam e desafiam a dominação. “A realidade do processo cultural deve ser sempre capaz de incluir os esforços e as contribuições daqueles que, de um modo ou de outro, estão fora ou na margem dos termos da hegemonia específica” (Williams, R. 1977).

Uma incursão pelos dados empíricos deixa claro que, embora o conteúdo ensinado pela escola pública em muitos casos ainda seja marcado pelo artificialismo e pela inadequação à realidade dos alunos, e muitas vezes desconheça o saber produzido nas relações de trabalho, nas lutas cotidianas das famílias e das organizações populares; evidenciam também, por outro lado que, à medida em que a população se organiza, se mobiliza e participa efetivamente, os seus interesses, seus projetos e seu saber

passam a ser considerados, debatidos e em algum grau realizados pela escola.

Sem dúvida, é na concretização da prática pedagógica, no dia a dia da sala de aula, que se torna mais necessário valorizar, resgatar, reforçar os projetos, os interesses, as visões de mundo, enfim, o saber da prática social do grupo a quem a escola se destina. Tendo em vista que este constitui um dos caminhos para a revitalização da escola pública, para a realização do ensino com qualidade. Como lembra Arroyo (1987) para que a escola não murche ainda mais torna-se necessário enxertá-la na árvore vigorosa dos movimentos sociais, postura que permite o trabalhador passar da condição de mero receptor para a de produtor de saber.

As falas dos educadores põem em evidência um fato importante, quando a escola se preocupa com o resgate da cultura das camadas populares, com suas raízes, ao fazer isso de uma certa forma está resgatando a própria vida. "Eles reagem positivamente, vêm que é possível adaptar-se à cidade utilizando de outras alternativas que não sejam tão distantes daquelas que elas perderam, que eles deixaram para trás lá no sertão" (direção da escola).

Nas escolas estudadas há diversas experiências com "farmácias vivas", hortas, criação de peixes e de minhocas. As pessoas da comunidade vêm colaborando e ao mesmo se beneficiando dessas atividades. Como a maioria das famílias são oriundas do sertão a participação nestas atividades vêm se constituindo num mecanismo importante de interação entre as famílias e a escola.

Para eles, entrar em contato com a terra é entrar em contato com a vida, e neles renasce a esperança. Essa coisa bonita que é fazer da terra brotar a vida, a certeza de que pode transformar um espaço feio, improdutivo em algo bonito, em algo que vai ajudar na subsistência, que vai gerar alimento (direção da escola).

Esta pedagogia é importante também porque à medida que resgata e valoriza esse saber da prática social, permite ao mesmo tempo o resgate do seu valor enquanto ser produtor de saber, a consciência de que é possível criar, porque quando você perde a capacidade de criar, você morre mesmo.

O pessoal de uma outra escola opinam a respeito desta questão:

a gente trabalha aqui com planta, com pomar. O objetivo maior é que as pessoas saibam que é possível se plantar, se colher, se produzir na terra. É o bom uso da terra, uma terra que tá estragada mas que ela precisa de cuidados, toda terra é boa, só é preciso ser cuidada e todo terreno ele pode ser aproveitado. Então, começar a mudar essa cultura de que eu tenho que morrer na favela, tenho que esperar a morte, tenho que esperar do governo, que não posso criar. Criar esperança. Eu conversei com os pais, para ver que tipos de mudas eles tinham em casa, ver o conhecimento que eles tinham das plantas e assim saber o que eles podiam oferecer também e foi muito interessante porque eles colocara o conhecimento que tinham sobre aquelas plantas e ofereceram mudas. Eu falei dos nossos objetivos, do que a gente pretendia fazer com aquilo ali" (direção da escola).

Uma outra dimensão da questão, apontada refere-se a necessidade de partir da prática social do alunos da sua experiência.

Vejamos o que diz uma das professoras:

a gente jamais pode partir de um saber que não tem nada a ver com eles. Então como é que a gente poderia chegar até esses alunos, chegar até a comunidade com uma coisa pronta, uma coisa que não tem nada a ver com eles, não é? Você vê que a planta medicinal é algo que faz parte da cultura deles, aí partir para um saber mais elaborado.

Na prática pedagógica, a articulação realiza-se principalmente através do trabalho de socialização da criança que centraliza-se em temas extraídos das experiências mais popularmente vivenciadas pelos alunos. A socialização é entendida como o momento de intercâmbio de conhecimentos e de troca de idéias onde o saber é compartilhado a partir da visão de mundo que o aluno possui. Esse processo se inicia com o relato de algum acontecimento importante vivido pelas crianças na família ou na comunidade. Segue-se a discussão do significado socioexistencial do fato com a participação de todo o grupo e posteriormente é realizado o trabalho com a linguagem oral e escrita, culminando com a produção de pequenos textos.

Numa dessas escolas que fica próxima ao aterro do Jangurussu (rampa de lixo de Fortaleza) a maioria das crianças conhece e conversa sobre a problemática do lixo, havendo inclusive entre eles quem cate o lixo no aterro. Considerando esse fato, um dos temas trabalhados numa das classes de alfabetização foi o *lixo*.

As atividades desenvolvidas em torno do tema lixo foram as seguintes: 1º. a realidade do lixo foi trazida até a sala através de um vídeo abordando o lixo no aterro do Jangurussu; 2º, só alunos com incentivo da professora passaram a conversar sobre a realidade do lixo, este foi um rico momento de troca de experiências e das visões que tinham sobre o assunto, além da riqueza de expressão oral pois cada um queria contar sua história, a professora estimulava no sentido de que o aluno completasse a história que o colega havia iniciado; 3º, depois que o tema foi bastante explorado as crianças receberam uma folha em branco e foram incentivadas a passarem para o papel (expressão escrita) a sua versão da história, através do desenho e da construção de frases escritas. Neste momento houve um clima de ajuda mútua, de troca de intercâmbio de conhecimento.

Convém sublinhar que o trabalho da socialização envolve um conjunto de temas bastante diversificados, desde problemas sociais que povoam o dia a dia das famílias e da comunidade – como moradia, lixo, violência, desemprego; passando por aqueles que são objeto das lutas sociais dos moradores da área como a questão da cidadania, da segurança, da geração de emprego e renda; abrangendo também as formas de manifestação da cultura popular, como festas juninas, reisado, bumba-meu-boi, cantorias, literatura de cordel, folclore entre outras.

Um bom exemplo de como podem ser exploradas as manifestações da cultura dos alunos nos é apresentado por uma professora da 1a. série

a gente tá falando de um assunto como o folclore, porque a gente trabalhou sobre o folclore, quando eu estava falando em lendas, em costumes, comidas típicas, menina! você não sabe o que saiu de mucunzá, de tal e tal, todas essas palavras por escrito. Na proporção que eles iam falando, automaticamente eu ia escrevendo bem rápido tudo o que estava sendo falado, depois cada um deles escreveu um texto. Olha, você precisa ver – os costumes deles, aqueles contos populares ... o que saiu de lendas (professora).

Por outro lado, observamos que além da atividade realizada na sala de aula, o processo de socialização envolve um momento de culminância no pátio da escola, assumindo um caráter não apenas mais coletivo mas também, mais festivo, quando os temas são desenvolvidos através da dramatização e outras formas de expressão artística. Conforme destaca a direção da escola:

quando nós fazemos nossas apresentações, as socializações que nós fazemos aqui, eles vêm apresentam bumba-meu-boi, tem um grupo de bumba-meu-boi muito bom aqui, tem um grupo de capoeira, tem quadrilha, festival de quadrilhas, muito bonitas as quadrilhas por sinal (direção da escola).

A riqueza das falas não deixa dúvida quanto à relevância do trabalho docente no processo de reelaboração do conhecimento dos alunos, não apenas na transmissão mas também, na incorporação de novos saberes. Evidencia-se portanto, um fato incontestável

enquanto grupo social e pelas funções que são chamados a exercer, o(a)s professores(a)s ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins (Tardif & Lessard, 1991).

Na experiência pedagógica relatada valoriza-se e reelabora-se o saber gestado em “práticas sociais situacionais”, conforme entende Lave(1991). Esta autora mostra que o caráter engajado, subjetivo da interação social (nos grupos situados) reflete-se no pensamento e na ação dos sujeitos destes grupos sociais, portanto, no processo de elaboração do seu saber. Isto ocorre porque na situação “o pensamento e o conhecimento são relações entre pessoas engajadas numa atividade no e com um mundo social e culturalmente estruturado” (Tardif & Lessard, 1991). É importante destacar que este saber, gestado no processo de interação social, orienta-se por um paradigma epistemológico diferente daquele que rege o conhecimento técnico-científico.

A convivência com as escolas e com o pessoal das comunidades permitiu enxergar que embora esse saber da prática social seja muitas vezes negado, massacrado, os atores insistem em mantê-lo vivo.

Normalmente os professores de artes fazem um bom trabalho de resgate da cultura popular. O trabalho realizado por algumas professoras partindo da prática social do aluno, valorizando-a e articulando-a dentro da prática pedagógica da escola está gerando frutos. Como diz uma das professoras

a gente está trabalhando com eles de acordo com a realidade deles; eles trazem e a gente aproveita aqui. A gente não está começando da escola, está começando lá no meio de onde eles vêm. Está juntando uma coisa com a outra, se vê que é um método difícil, mas tem mais sucesso que outro. A gente parte da realidade deles, junta com o saber da escola, junta uma coisa com outra aí dá certo (professora).

Essa discussão parece-nos oportuna e necessária, sobretudo, num momento marcado pela excessiva valorização do conhecimento científico e tecnológico, pelos valores da modernidade, racionalidade e da técnica. Toda essa supervalorização aponta para a urgência de investigar a construção de outras formas de saberes orientados por uma racionalidade distinta daquela que produz “o homem máquina”. Tal visão é fundamentada numa ideologia que justifica e legitima a importância do “saber racional”, como alicerce da vida social, desconhecendo ou relegando outros modos de expressão e de explicação da realidade (cf. Tardif & Oullet, 1994).

Esta postura apóia-se em Habermas (1988) que interpretando a concepção marxista, distingue na práxis duas dimensões fundamentais: de um lado destaca-se a ação instrumental, do outro, a “ação comunicativa” que orienta-se por normas consensuais, com validade para os atores envolvidos na relação, expressando as expectativas mútuas entre os sujeitos; enquanto o trabalho ou “ação instrumental” é regido por normas técnicas fundadas no conhecimento empírico, volta-se portanto, para a realidade objetiva.

Em suma, é preciso ter claro que o saber da prática social é fruto da *práxis* humana, que através dos seus atos reais, concretiza a transformação da realidade. “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências” (Vasques, 1977). Daí decorre a importância de uma pedagogia articulada com os inte-

resses populares, que valorize o saber da prática social dos sujeitos da ação educativa, uma pedagogia que empregue métodos que

estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura (Saviani, 1985).

Finalizando, reafirmamos que este estudo situa-se entre aqueles que buscam entender o que se passa “por dentro da escola pública” (cf. Paro, 1995), consistindo portanto, numa tentativa de apreender e compreender não apenas o discurso mas a prática pedagógica efetivamente concretizada no cotidiano escolar.

A análise empreendida evidencia que o processo de participação popular na escola pública tem produzido modificações importantes no sentido de criar relações de poder mais democrática, no entanto, essas mudanças são ainda insuficientes para alterar o modelo autoritário vigente quer na esfera pedagógica quer na administrativa, e que se mantém ainda como marca registrada da prática educativa em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, M.L. *Escolas Comunitárias em Fortaleza - um estudo de caso*. São Paulo, 1995 (tese de doutoramento, USP).
- ARROYO, M. “A escola e o movimento social: relativizando a escola”. *ANDES n° 12*. São Paulo: 1987.
- BORDENAVE, J.D. *O Que É Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAMPOS, M.M. *Escola e Participação Popular*. São Paulo, 1982 (tese de doutoramento, USP).
- _____. “O Conflito na Escola”. *ANDES N° 2* São Paulo, 1981.
- CAMPOS, R.C. *A Luta dos Trabalhadores pela Escola*. São Paulo: Loyola, 1989.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e Resistência*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- DAMASCENO, M.N. *Pedagogia do Engajamento*. Fortaleza: Ed. UFC, 1990.
- _____. “Pedagogia do Enfrentamento no Cotidiano das Lutas no Campo”. *Cadernos da ANPEd n° 6*. Belo Horizonte, 1994.

- _____. "Luta Social e Escola no Campo". *CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Nº 1*. Fortaleza: Ed. UFC, 1995.
- DAMASCENO & THERRIEN, *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1993.
- _____. & THERRIEN, J. "Relatório da Pesquisa Educação e Hegemonia", Fortaleza, UFC/CNPq, 1991.
- DURHAM, E. "Movimentos Sociais, a Construção da Cidadania". In: *Novos Estudos Cebrap, no. 10*. São Paulo: out. 1984.
- FAUNDEZ, A. *O Poder da Participação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio: Civ. Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. *Teoria de la Accion Comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988.
- HELLER A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- LAVE, Jean. "Acquisition des savoirs et pratique de groupe". *Sociologie et Sociétés*. vol. XXIII, no.1. Les Presses de L' Université de Montréal, 1991.
- MELUCCI, A. "The New Social Movements Revisited", In: MAHEU, L. *Social Movements and Social Classes*. Londres: ISA, 1995.
- OLIVEIRA, M. A. "A Lógica da Inclusão". *O POVO*; Fortaleza, outubro de 1995.
- PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- _____. Estado e Educação Popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C.R. *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PARO, V. *Por Dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã Editora, 1995.
- PETIT, S.H. *Relações de Poder em duas Escolas Comunitárias no Brasil*. Paris, 1995 (tese de doutoramento Université Paris VIII, Saint-Denis)
- SADER, E. *Um Rumor de Botas*. São Paulo: Polis, 1982.
- _____. *Quando Novos Personagens Entram em Cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SPÓSITO, M.P. *O Povo Vai à Escola*. São Paulo: Loyola, 1984 a.
- _____. "Escola Pública e Movimentos Sociais". *ANDES No. 7*. São Paulo: 1984 b.
- SPÓSITO, M. & RIBEIRO, V.M. *Escolas Comunitárias - contribuição para o debate de novas políticas educacionais*. CEDI. São Paulo, out. 1989.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. Os Professores Face ao Saber. *Teoria da Educação, nº 4*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- TARDIF & OULLET. O Saber: uma breve visão de conjunto de um campo emergente. *Grisé*, (mem), Québec, 1994.
- THOMPSON, E. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros*. Rio: Zahar, 1981.
- VASQUES, A.S. *Filosofia da Práxis*. Rio: Paz e Terra, 1976.
- WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*. Oxford: University Press, 1977.
- WILLIS. *Aprendendo a ser Trabalhador*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.