



Recebido em:
04/07/2017
Aprovado em:
06/07/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS

NADJA DA CRUZ SILVA

PATRICIA ROSAS PORTO DIAS DA SILVA

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

RESUMO

O presente trabalho realiza uma abordagem qualitativa a cerca da cultura da participação no contexto do trabalho pedagógico desenvolvidos na educação básica. O texto apresenta em sua introdução uma análise da posição em que a escola encontra-se no mundo contemporâneo. E a possibilidade de transformação do currículo e das práticas escolares considerando a dimensão humana, integral holística dos sujeitos envolvidos no cenário educacional local. Em seguida apresentamos a organização do trabalho escolar como poderoso elemento de controle sobre as ações e processos pedagógicos e humanos. E o controle do Estado sobre os processos educacionais como reforçador da ideologia dominante. Além de apresentar a perspectiva dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar e local sobre o espaço escolar que carrega múltiplas contradições, mas coloca-se enquanto elemento de transformação da realidade social e para participação e democratização das práticas pedagógicas.

Palavras Chave: práticas pedagógicas, participação, escola.

ABSTRACT

The present work makes a qualitative approach to the culture of participation in the context of the pedagogical work developed in basic education. The text presents in its introduction an analysis of the position in which the school is in the contemporary world. And the possibility of transformation of curriculum and school practices considering the human dimension, holistic integral of the subjects involved in the local educational scenario. Next, we present the organization of school work as a powerful element of control over pedagogical and human actions and processes. And the state control over educational processes as a reinforcer of the dominant ideology. In addition to presenting the perspective of the subjects involved in the school and local community on the school space that carries multiple contradictions, but it is placed as an element of transformation of social reality and for participation and democratization of pedagogical practices.

Keywords: pedagogical practices, participation, school.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado, competitivo, com marcantes avanços tecnológicos, mas também com mazelas e

extremos retrocessos, marcas características da pós-modernidade. A sociedade tem o conhecimento, o saber como força produtora, como mercadoria internacional, indispensável ao poderio produtivo e importante elemento na competição pelo poder. A mesma sociedade que posiciona o conhecimento como centro da força produtiva, não se acanha em deixar de lado as questões humana e sociais. E considerar o sujeito na sua forma plena, no seu pensar, sentir e agir.

A posição dos novos paradigmas de conhecimento na sociedade atual tem colocado os valores capitalistas no centro. E isto, tem atingido vários setores sociais, políticos, econômicos e principalmente educacionais. A mercantilização dos valores tem sido o combustível para as relações sociais. O processo de globalização acirrou isto, tanto nos aspectos positivos, quanto negativos.

As transformações nos aspectos, culturais, sociais e políticos no cenário contemporâneo ressoou diversos tipos de mudança no contexto escolar. Erigindo a necessidade de se repensar o currículo e o trabalho pedagógico escolar de acordo com as demandas do sujeito na contemporaneidade. Cada vez mais a escola está sendo convidada a repensar o seu papel diante dos desafios sociais atuais e vislumbrar estratégias de formação dos sujeitos na sociedade. E, formar este sujeito significa considerar a sua dimensão humana, sua totalidade, em sua plenitude.

A compartimentalização do conhecimento corroborou para fragmentação do currículo escolar. Vislumbramos o mundo em partes, em compartimentos, impossibilitando a integração das partes, a visão holística e global. Não comportamos mais o pensamento cartesiano, hierárquico e fragmentado do conhecimento. Desta forma é preciso repensar o papel da escola, considerar a sua dinâmica de relações humanas, culturais e sociais. Para Morin (2011) precisamos de uma reforma do pensamento e a educação do futuro precisa considerar o contexto de forma multidimensional. E necessário compreender que a escola de forma isolada não pode resolver sozinha todos os problemas apresentados, é preciso considerar a comunidade em que a escola está inserida, o seu contexto social para tentarmos entendermos as questões de forma global.

A estrutura escolar que temos hoje não esta sendo capaz de mediar os conflitos e demandas de diversas ordens: sociais, políticos, psicológicos, entre outros. A forma em que a escola esta organizada está muito voltada para questões burocráticas, administrativas. E muitas vezes esquece o cerne da questão que é lidar com o humano, com relações sociais, com as intemperes e incertezas do dia a dia. E neste quesito, infelizmente não nos preparamos nos bancos das universidades, aprendemos e reaprendemos no fazer pedagógico, no dia a dia, no cotidiano do contexto escolar.

E inserir uma cultura participativa da comunidade escolar coloca-se como mola propulsora da transformação. Indo na contramão de uma sociedade marcada pelo individualismo, distanciamento do humano e centralização das decisões. Incentivar a cultura da participação no trabalho pedagógico escolar é possibilitar um estreitamento da dimensão humana é compartilhar decisões. Para Morin (2011) o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. E necessário compreender o mundo dentro da sua complexidade, na sua totalidade.

Nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeça ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na man's land entre as disciplinas tornam-se invisíveis (MORIN, p.39,2011).

A participação enquanto processo pedagógico, o movimento de participar transforma-se em aprendizagem e fortalece este processo desenvolvido na escola, uma vez que os membros que compõe o espaço escolar sentem-se a vontade para por em prática uma pedagogia da participação. Para Apple (1997) a aprendizagem se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível em um ambiente democrático, proporcionando assim um ensino significativo.

O currículo por sua vez que é algo vivo, dinâmico e intencional que guarda em suas origens heranças da cultura dominante, e como legitimadoras de práticas voltadas para uma cultura hegemônica. Em que os conteúdos são hierarquizados e rígidos. É preciso repensar o currículo do ponto de vista local, comunitário, considerando o contexto sociopolítico em que a escola está inserida. Na perspectiva contra hegemônica o currículo coloca-se como mecanismo de transformação, de valorização dos indivíduos historicamente alijados do processo de construção do conhecimento. Assim, cabe termos uma visão multidisciplinar do currículo, considerando sua dimensão cultural, política, social e

comunitária.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DISCIPLINADOR E CONTROLADOR DO CORPO

Temos dificuldade em compreender uma organização que não seja simétrica em um mundo que não seja ordenado e devidamente dicotomizado em semelhanças e diferenças. A realidade das escolas é a agressividade como perfil do aluno atual, a dificuldade de lidar com regras e limites, e a necessidade de disciplinar minimamente o corpo.

Não podemos pensar na disciplina dos corpos sem pensarmos nas reflexões de Foucault sobre as relações de poder que estão implicadas nesta disciplinarização. Para ele, “(...) não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos (2004,p.146). E em que lugar esse poder se exerce Como ele materializa-se em nossos corpos domesticando-os, convencionando-se a forma, a aparência, os modos e as modas. Se o poder é exercido em redes, ele produz materialidade sobre os nossos corpos de vários pontos, partido de vários lugares e de várias maneiras.

A natureza conservadora da escola, que existe na escola, ancora-se muitas vezes em práticas que mais do que uma disciplina, necessária à execução de qualquer trabalho, preocupa-se com o controle sobre o tempo, o espaço e o corpo do outro. Cria-se então, um choque cultural entre o corpo tenso, castrado, reprimido de nós, professores, e o corpo dos alunos das classes populares, erotizado, expansivo, curioso. Este ambiente da escola, sua arquitetura e seu mobiliário são organizados, para conter este corpo juvenil, para prepará-lo para outros ambientes que exigirão igualmente esta contenção.

A escola em seu projeto, traz uma história a serviço de domesticar o corpo humano para um trabalho, não raramente sem significado sem conteúdo, um trabalho que não respeita como seres pensantes e criadores. Contudo, as relações estabelecidas na escola trazem também a possibilidade de transgressão por alunos e professores, já que é tecida por sujeitos de muitos tempos e espaços diferentes. O importante nesse tabuleiro, então, para a nossa reflexão, é sabermos que peça representamos neste tabuleiro, como exercemos o poder Como nós o reproduzimos ou transgredimos Como tecemos estas redes de poder com nossos corpos e nossas mentes e como os corpos e mentes dos alunos de inscrevem, se movem e tecem redes Buscar nossos sentidos. Como podemos construir uma reflexão para além da discussão que geralmente se transforma em um pêndulo, alternando entre uma ausência de disciplina e limite (o que ao mesmo tempo possibilita a criação, a invenção e o novo) e o endurecimento desta (o que aprisiona, ou tenta aprisionar, o espírito humano, massificando seu pensamento e condicionando suas práticas).

No espaço da escola os alunos comparecem dia após dia para serem colocados diante do seu “não saber” para serem olhados, apontados. Eles nos ensinam a ser professores, com suas resistências, com suas táticas, com suas práticas astuciosas, o que significa realmente “ser sujeito”, desafiam-nos a usar as palavras democracia, autonomia, diálogo.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E A COMPLEXIDADE

Enquanto a escola busca encontrar uma forma de desenvolver uma harmonia simplificadora da ordem, os alunos compreendem que a ordem e a desordem não se excluem (Morin). A aparente desordem traz uma lógica organizadora, outros objetivos, outras possibilidades, de mover-se no mesmo espaço. O que para a escola parece ser o fim, para os alunos, muitas vezes, é o começo.

O recreio que parece ser o fim do trabalho pedagógico, muitas vezes é exatamente o contrário, é o início da auto-organização destes jovens e crianças, é o início da negociação de regras em torno de um objetivo comum, é o início de uma convivência social qualitativamente superior a da sala de aula. Sem metodologias milagrosas, sem materiais importados, uma bola, um olhar atento, presente e participante do educador. O que se considera ser uma sabotagem, má vontade e claro como deficiência, na verdade são astúcias, táticas de quem sobrevive nos guetos, de quem consegue ler leis que nós professores, por ocupar outro lugar, viver uma outra restrita, desforme e arrogante realidade, não consegue ver.

O olhar de pesquisadora pede licença, diálogos que se separam e se unem e se entrecruzam em uma luta de lógicas

internas, em conflitos fruto dessa dicotomia artificialmente criada pela modernidade, e insiste na objetividade da ação pedagógica, na intencionalidade de nossas práticas, na opção política do nosso fazer. Insiste em querer apreender o real, mesmo que este se mova, mesmo que seja tentativa vã, sua essência para transformá-la em excelência. Insiste em poder pensar sobre os fazeres, mas fazer a partir do pensado, na práxis. Não é possível conceber “o ensino sem a pesquisa e a pesquisa sem o ensino”.

As lógicas dos sujeitos, vinculadas muito mais aos seus fazeres do que aos discursos que possam ser produzidos, tantas vezes incompreensíveis para os próprios praticantes, são, na maioria das vezes, apenas indícios, pistas que seguimos sem jamais alcançarmos a certeza de atingirmos sua compreensão. Elas tornam nossos alunos esfinge, que, ao não ser decifrado, devora-nos. Ao nos movermos no mundo, deixamos marcas, pegadas que indicam nossa forma única e particular de caminhar, impregnamos o ambiente com nossos cheiros, com nossas manias: sempre deixamos algo de nós. Na escola, todas as tensões que transformam a rede social em uma rede elétrica, cheia de curtos-circuitos e choques, se fazem presente nas relações, nas disputas, nos jogos de poder, nas estratégias e nas táticas. Redes em que o poder se move em todas as direções, em todos os sentidos (Foucault), e que não mais apenas verticalmente.

A realidade não é simples e pesquisá-la se torna um verdadeiro desafio. Aceitar a complexidade do real (Morin) é aceitar ver as lógicas em que operamos sendo arrancadas das entranhas, aceitar ser revirada do avesso, para reconstruir ou não frente às outras lógicas. Aceitar a existência do outro, em sua complexidade, em sua riqueza, em sua plenitude, em sua lógica que por muitas vezes foi profana de forma absurda. Pensar o impensável. Exercício de inventividade humana. Opção por fazer uma ciência que (...) exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autoreflexiva em seu conhecimento dos objetos (Morin, 2005, p.30).

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E OS SABERES DISCENTES

Instaurar um processo de autodisciplina não é um trabalho simples ou fácil. Assim como instaurar a prática de ouvir e respeitar o outro em um mundo que nos alimenta de várias maneiras e por muitas vias com ideias individualistas, egoístas e pouco solidárias é confrontar lógicas poderosas. Um mundo que nos ensina a obedecer às regras não pelo valor que elas possuem, mas porque somos vigiados. No entanto, este caminho é necessário e preciso se ambicionamos realmente formar um cidadão. Um cidadão que tenha consciência do valor das regras sociais, autonomia para criticá-las, e organização política para enfrentá-las e mudá-las quando necessário.

Para isso o papel de “carcereiro” de “adestrador” precisa ser substituído pelo de educador. Não um educador idealizado, mas educador gente, educador que, apesar de seus limites, de suas crenças e preconceitos, respeita seu educando, respeita sua inteligência, seu espírito, sua história, e sua cultura, que busca, que vai ao encontro. Os alunos possuem seus entendimentos sobre o que é estar nesse espaço, compartilham e atribuem um sentido que não está claro para nós, professores que temos construído o nosso próprio sentido do que seja a “escola” e que não é igual para todo professor. Assim como a escola (em sentido mais amplo), nós professores, temos uma imagem construída, uma série de pré-conclusões a respeito desse aluno/sujeito que ocupa o espaço da sala de aula. Contudo esse aluno não necessariamente compartilha conosco nossas percepções nem sobre ele nem sobre o espaço ocupado por ele.

Estas questões, que marcam o nosso cotidiano na escola, nos colocam frente a frente com nós mesmos, nos obrigando a deslocar muitas vezes nossas perguntas sobre estes alunos para perguntas sobre nós mesmos. Não se trata de falta de conhecimento dos alunos, mas da nossa falta de conhecimento sobre os saberes destes alunos, sobre como se produzem, se constroem e, o mais importante, como são capazes de transferir os conhecimentos significativos para outras situações, atribuindo-lhe sentido também.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E O PODER PÚBLICO

Devemos questionar os critérios de organização instituídos nas escolas pelo poder público, pois vemos a apropriação ora hipócrita, ora demagógica, ora ingênua, ora superficial, ora incompetente de velhas bandeiras, que as torna rotas

desbotadas pelo uso descontrolado e vazio de significados, tanto para quem as observa, quanto para as carrega. Uso de discursos que se encerram neles mesmos, que não se sustentam na prática, na ação política, no fazer pedagógico.

A perda da credibilidade no poder público se faz sentir tanto nas palavras quanto nas ações de pais e mães, alunos e professores. A maneira como arrastam suas pesadas correntes, o desinteresse, o descaso. O cansaço de quem ver o seu filho vagando ano após ano em escolas que não se apresentam, não se explicam, não se deixam conhecer. O jogo de culpas de quem se sabe vítima, mas não se identifica com clareza o algoz.

O poder público estabelecido desenvolve estratégias para produzir e gerenciar o fracasso escolar. Mas será que o poder público o produz sozinho. Se assim entendermos, então, admitimos que, ao trocarmos simplesmente os representantes do poder público, teríamos, por fim, a solução. Será Não é o que a história nos conta.

Que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles. Como esperar adesão e submissão a um projeto que entra e fecha a porta para que outros não possam passar. Como acreditar em quem se oferece para o diálogo, mas que mantém os ouvidos devidamente tapados, que utiliza mecanismos burocráticos (até virtuais) e estratégicos para silenciar outras vozes.

Como este espaço da escola está sendo constituindo e como ele é pensado. Como as relações estão sendo recriadas e transformadas frente às experiências vividas. Como outras experiências e acontecimentos exigem atenção e reflexão e mesmo sem aparente correlação direta ajudam a pensar como as relações de inclusão e exclusão são produzidas na escola.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E A CULTURA ESCOLAR

Na tentativa de tentar entender a dinâmica da cultura escolar, a realidade em que vivemos, nos deparamos com muitos sujeitos, interagimos e habitamos o mesmo tempo-espaço que eles, compartilhamos, mais ou menos, de vários aspectos culturais, conscientes ou não desta interação, na busca da compreensão do real.

A questão da organização do trabalho pedagógico escolar, as relações que estabelecem a cultura escolar e as formas como o poder é exercido, o espaço da possibilidade que se cria no diálogo e os mecanismos de controle do poder, as relações de alteridade, o poder, o diálogo, as relações autoritárias e democráticas. Estas questões nos cobram reflexões, algumas em uma gestação dolorosa e complexa, longe ainda de serem satisfeitas.

Tentando entender a cultura escolar ou as culturas, já que a escola é o encontro de muitas delas, que compreendem de diferentes maneiras esta instituição social, é feita a constatação da nossa defasagem em compreender melhor como esta pluralidade forma uma unidade e como as relações de poder e disputa pela hegemonia vão atuando tal qual uma força gravitacional que acabam por estabelecer a forma, provisória que seja da escola.

Nos discursos da modernidade um duplo projeto para os alunos. Ou defendem e acreditam que possamos ser regulados, treinados, capacitados para sermos produtivos, portanto, úteis (em uma concepção tecnicista pragmática) ou defendem e acreditam que possamos ser ensinados para alcançar sua cultura superior, uma cultura eurocêntrica e humanista.

O confronto cultural possibilita que possamos questionar nossas próprias lógicas e revirmos pelo avesso nossas concepções sobre o saber e a cultura. Processo que nos permite caminhar na busca de nossa emancipação e liberdade. Podemos pensar em uma escola que não seja fruto de um projeto iluminado, de modelos importados, ou de soluções miraculosas. Mas uma escola tecida por uma rede de saberes, onde o aprendizado não seja um objetivo final a ser alcançado, mas o próprio percurso percorrido.

Defendo uma escola pensada não para os sujeitos, mas pelos sujeitos. Ao compreendermos cultura não mais como a cultura, mas como culturas, começamos a nos afastar das concepções que buscam pensar esta escola que vai ensinar “tudo a todos”. Primeiro rompemos com a crença de que existe um “tudo” absoluto e superior que deva ser o objetivo final de “todos”. Em outras palavras que tudo interessa a todos.

Estas grandes homogeneizações, tudo e todos, não nos ajudam a pensar uma escola que respeite a pluralidade e as diferenças culturais, uma escola que seja inclusiva de fato.

Assim entendemos que a diversidade, palavra polissêmica que precisamos também dimensionar, deve se afastar da simples tolerância para se fundar no diálogo. Não se trata apenas de reconhecer a (indesejável) presença do outro, conviver (indiferente e tolerante) com ele, mas de estabelecer um diálogo vivo e produtivo, na diferença eu posso compreender as minhas contradições e buscar superá-las. Segundo o qual o outro se transforme em parceiro nesta superação dialógica, consciente de que este diálogo é fundamental, já que nenhuma teoria, projeto ou concepção de mundo é totalitário, é completa, precisa estabelecer esta relação dialógica com o outro para que possa tanto compreender-se melhor e mais profundamente quanto tentar perceber refletir sobre suas próprias concepções.

Temos vivido experiências de contradição na organização do trabalho escolar, que tem sido exatamente tentar construir uma escola que forme um cidadão crítico, emancipado, participativo, utilizando, para isso, muitas vezes, formas autoritárias, impositivas excludentes.

Projetos pensados para a emancipação do outro Para o crescimento do outro Para a construção da cidadania do outro Parafraseando Paulo Freire: ninguém emancipa ninguém, os sujeitos se emancipam em comunhão, em diálogo, em interação. Mas se emancipam também na disputa, no conflito. A cidadania se constrói na prática da cidadania, não apenas em discurso sobre ela.

Mas não é a isso que assistimos. A organização do trabalho escolar, métodos, e práticas são, para muitas e muitas famílias e em muitas e muitas escolas, profundos enigmas. As grandes questões são debatidas, não raro, exclusivamente por especialistas e não envolvem, na maioria das vezes, nem mesmo os professores. Projetos são estabelecidos e determinados sem uma discussão ampla e democrática. Assistimos à reprodução de práticas coloniais, nas quais o senhor sabe o que é melhor para os seus servos, nas quais o saber estabelece o poder de decidir o que é bom para todos.

A luta contra esse conceito patriarcal, colonial, que deixa entrever uma concepção monolítica de cultura, é fundamentalmente para vivermos uma organização escolar que permita aos sujeitos, neste processo de tensões, discussões e conflitos, dialogarem sobre suas próprias contradições para escreverem juntos a escola que desejam, a escola que faça sentido.

Saímos, assim, deste lugar onde nos propomos a pensar uma escola “para” e nos colocamos ao lado para pensar uma escola “com”. Isto significa subverter a ordem que estabelece um poder vinculado a um saber, que autoriza a uns, e não a outros a pensar sobre o mundo que desejam.

Ao revermos nossas concepções sobre cultura, reconstruímos nossa identidade, deixamos o lugar dos colonizados, lugar que nos nega a voz em um claro processo de interdição, desqualificando o falante e sua voz, para desqualificar também sua ação sobre o mundo.

Hoje a discussão sobre a diversidade cultural vem ganhando espaço e centralidade em diferentes setores da vida social e se apresenta como um desafio também para as escolas. Grupos considerados minoritários se organizam e exigem a superação dos estereótipos e dos preconceitos. Significa reconhecer-lhes a importância para um estudo aprofundado das realidades, a importância para se estabelecer um diálogo que permita a humanidade crescer em direções diversas das que nos trouxeram a este mundo de injustiças e perversidades. Um mundo de autoritarismos, um mundo cindindo.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E A DEMOCRACIA

Deve-se ampliar a concepção de organização do trabalho escolar que deixa de ser simples produto para ser entendido como processo. Processo que, desejamos, e que aconteça fundado em relações democráticas. Processo, portanto, a partir do “outro” e com ele. Não podemos falar nesta construção democrática e nesta concepção de organização do trabalho da escola sem pensarmos em uma reflexão profunda sobre as práticas cotidianas e sobre as possibilidades de uma reestruturação das relações dentro da escola. Por isso a importância do vivido para nossa reflexão.

A ambivalência do nosso discurso civilizatório, civilizar o outro para que se torne como nós, torna-se transparente assim que este outro, ao invés de comportar-se como o outro discursivamente produzidos por nós, comporta-se

perigosamente como nós. Utiliza-se de nossos recursos, de nossa linguagem, de nosso direito à voz. Utiliza-se de nossa estratégia. Nesse sentido, o pai torna-se esta ameaça que precisa ser urgentemente silenciada porque “a ameaça da mímica” é sua visão dupla que ao revelar a ambivalência do discurso colonial, também desestabiliza sua autoridade.

Percebemos que enquanto discutimos a necessidade da adequação de nossos conteúdos e programas para contemplar as diferenças (físicas, étnicas, sociais, culturais etc.) reproduzimos nas relações diárias os discursos de interdição, e negação do outro, as cadeias hierárquicas, as classificações, e rotulações que desqualificam o outro como sujeito de saber, sujeito de direito, cidadão.

Todos nós, especialistas, professores, técnicos, políticos, pais, mães e alunos somos sujeitos autorizados e legítimos para a construção deste projeto de escola, para construirmos a democracia no país. Possuímos saberes diferentes, percepções diferentes da realidade onde uma não se sobrepõe sobre a outra e que nos ajuda a refletir sobre a complexidade do real. Isso implica em pensarmos na organização do trabalho escolar praticada, e como se torna complexa quando vista a contrapelo quando vista pelos praticantes em situações reais, sofridas, e sentidas nos espaços da escola.

Criamos sujeitos em nossas mentes fruto de nossos preconceitos e conceitos, e muitas vezes esquecemo-nos de ir ao encontro dos sujeitos reais para conhecer-lhes de fato, e conscientes de que, mesmo assim, conhecemos apenas partes desse sujeito. Idealizamos alunos, mães, pais, professores, diretores, coordenadores e, sem piedade, reduzimos cada individualidade, cada singularidade, cada intersubjetividade, aos nossos rancores, aos nossos medos, às nossas fantasias. Tentamos encaixar, ou reduzir, o outro em um personagem conhecido de nossa própria narrativa. Narrativa ambivalente na qual se o outro diferente me assusta e me instiga, o outro semelhante me apavora.

Ao romper com uma concepção engessada de organização do trabalho escolar, presa em si mesma, tantas vezes proclamada de intenções vazias, mergulhamos em uma concepção de organização não como estrada, mas como circuito, ou como rede, caminho sem começo e sem fim. Processo que se pratica, se vive, e se tece a múltiplas mãos. Caminhos com muitas entradas, muitas saídas, percurso feito por muitos sujeitos, que nem sempre caminha na mesma direção.

Organização do trabalho escolar como prática que se desenvolve nos espaços de diálogo, na escuta do silêncio (na dialogicidade) nas redes de relação entre aqueles que inscrevem as histórias que aquele espaço representa para cada um, o que representa para todos. Precisamos de uma prática de organização escolar em que o sentido da escola é escrito e também inscrito. Onde ela se torna real para os sujeitos que a praticam, e que nela se movem. Defendo que a prática da organização é um locus educativo por natureza, onde os valores, conceitos, ideais são tecidos, recriados, destruídos, ressignificados, onde a escola se faz. Prática nem sempre fácil, quase nunca tranquila, nem sempre possível, porque vencermos nossos discursos conversadores é muito mais fácil do que vencermos nossas práticas conservadoras. Alteridade, diálogo e poder: quais os limites e quais os espaços possíveis para estas relações Este talvez seja o maior desafio, a verdadeira busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional básico esta engendrado para favorecer um paradigma de educação dominante, em que a autonomia e as experiências de participação se perdem diante de um sistema verticalizado e hierárquico. E os sujeitos que integram este sistema muitas vezes se veem com suas ações limitadas frente a um sistema educacional pré-moldado, pensado por poucos sobre o destino de muitos. Desta forma defendemos que as questões que dizem respeito ao contexto escolar e educacional sejam debatidas e participadas entre os sujeitos do processo educacional.

Nas ações das políticas educacionais dos últimos anos presenciamos os impactos das políticas neoliberais e um condicionamento da escola aos interesses do capitalismo. Acompanhado desta política percebemos cada vez mais a ausência do Estado, enquanto controlador dos interesses sociais e coletivos.

Para Libâneo (2015) O enfrentamento dos problemas reais e cotidianos da escola e dos professores talvez seja mais difícil do que denunciar as reformulações da escola de acordo com os interesses das elites econômicas. O cotidiano da escola está ligado a questões micro, operacionais e para a sua eficiência é necessário descentralizar as decisões,

dar maior autonomia aos sujeitos, promover a democratização da gestão e repensar a escola dentro de um sistema maior, dentro de uma macroestrutura, que precisa ser repensada, bem como seus planos, projetos, diretrizes curriculares e ações reorientados. Uma vez que, para tomar decisões no nível local é preciso analisar a cadeia maior, que é o sistema nacional de educação que estamos inseridos, entendermos seus funcionamentos e contradições.

Outra dimensão a ser considerada no universo escolar são as relações democráticas e/ou antidemocráticas que se desenrolam no contexto da escola entre seus sujeitos, desde as relações professor-aluno, no reduto da sala aula até os processos de gerenciar e organizar a escola. Organizar e gerenciar uma escola requer descortinar as relações de poder que nela se desenrolam. A prática da gestão democrática incentiva uma ação importante dentro de qualquer contexto político e social que é a participação. Participar requer envolvimento, comprometimento e responsabilidades. E neste processo a gestão coloca-se enquanto elemento fundamental. Pois tem noção da dinâmica que ocorre na escola de forma macro. Contudo a equipe gestora precisa de fato implementar uma dinâmica democrática e participativa, a fim de perceber com mais proximidade e propriedade a fluidez das relações humanas que ocorrem neste espaço e dar mais autonomia aos sujeitos.

Inserir a cultura da participação no contexto escolar requer redimensionar as práticas pedagógicas, valorização da comunidade escolar e local e pensar o currículo do ponto de vista dos sujeitos que interage com este currículo. É necessário entender os mecanismos que anulam e invalidam a participação dos sujeitos, conhecer seus círculos e instâncias de poder. Assim, caminhamos para emancipação humana e empoderamentos das pessoas envolvidas na comunidade escolar, possibilitando maior entendimento e atuação nos processos pedagógicos. Contribuindo para a formação de cidadãos com comprometimento ético e com uma participação atuante na sociedade

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael e BEANE, Jane. Escolas Democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus. 2015

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FOUCAULT. Michel. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011

1.Diferenças de valores culturais que convivem no mesmo espaço.