

**A ESCOLA CONTEXTUALIZADA:  
ROTAS ALTERNATIVAS DE  
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO**

*Prof. Moaci Alves Carneiro*

**EDITORA**



**UnB**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO**

**A ESCOLA CONTEXTUALIZADA:  
ROTAS ALTERNATIVAS DE  
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO**

*Prof. Moaci Alves Carneiro*

Editora Universidade de Brasília  
Brasília, 1995

Todos os direitos reservados.  
Nenhuma parte desta publicação poderá ser  
armazenada ou reproduzida, por qualquer meio,  
sem a autorização por escrito da Editora.

*Impresso no Brasil*  
Editora Universidade de Brasília  
SCS Edifício OK Q.2 nº 78  
70300-500 Brasília, DF

Copyright © 1995 by Moaci Alves Carneiro

Direitos exclusivos para esta edição:  
Editora Universidade de Brasília

*Coleção de Textos Universitários*

Esta coleção visa publicar textos produzidos pelos docentes para uso em sala de aula,  
fomentando a criação de material didático na própria UnB.

A atual edição preliminar é impressa pelo processo reprográfico.

Os textos são de responsabilidade dos autores e respectivos departamentos, e poderão ser  
aperfeiçoados para aproveitamento em futuras edições, sob a forma de livro.

*Reprografia:*  
Pedro Lima Neto  
Luiz Antônio Rosa Ribeiro

*Capa:*  
Elmano Rodrigues Pinheiro

Ficha catalográfica  
elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

C289 Carneiro, Moaci Alves  
A escola contextualizada: rotas alternativas de organiza-  
ção e de gestão / Moaci Alves Carneiro. – Brasília: Editora  
Universidade de Brasília, 1995  
47p. (Coleção textos universitários)  
1. Planejamento educacional. 2. Escola e comunidade.  
I. Título.

CDU 37.014.542

**A ESCOLA CONTEXTUALIZADA: ROTAS ALTERNATIVAS DE  
ORGANIZAÇÃO E DE GESTÃO**

**Moaci Alves Carneiro  
Professor do Departamento de  
Administração e Planejamento  
da Faculdade de Educação daUnB**



## 1. DA GLOBALIZAÇÃO AO CHÃO LOCAL

A força de múltiplos cenários emergentes na sociedade global configura uma megatendência para a mudança com reflexos imediatos na educação. As realidades sociais nascentes desocultam um novo cidadão mais consciente de seus direitos e de seus deveres e, portanto, reivindicador de uma sociedade mais participativa e de um Estado menos controlador.

As mudanças cobrem um amplo espectro que pode ser composto, sumariamente, por nove campos que se agregam de forma sócio-condutual. São eles os campos demográfico, cultural, espiritual, social, comportamental, político, econômico, tecnológico e educacional.

*No campo demográfico*, quatro mudanças vão se encorpando rapidamente: diminuição do tamanho da família, aumento da população de idosos, alargamento da miscigenação de raças e ampliação da participação feminina na população economicamente ativa.

*No campo cultural*, a unificação da Europa e a formação de blocos econômicos geograficamente agregados<sup>1</sup> são fatores determinantes do deslocamento de eixo de prevacente influência americana no mundo e conseqüente surgimento de outros centros de influência cultural. Basta lembrar a força dos Tigres Asiáticos hoje. A Coréia do Sul, por exemplo, exhibe o maior índice *per capita* de PHDs (Doutores) do mundo na atualidade. E os investimentos em educação continuam crescentes nestes

---

<sup>1</sup>A propensão a movimentos integracionistas aponta na direção de um emergente sistema multipolar, à base de novas estruturas integradas (blocos, mercados comuns, uniões aduaneiras etc.). Basta lembrar a CEE, o NAFTA, o Mercosul, a CEL, a ASEAN (Associação das Nações do Sudeste Asiático) e o Bloco África/Oriente Médio, além das relações interblocos reaçando interesses multilaterais com o reordenamento da divisão internacional do trabalho

campos do conhecimento humano. Por outro lado, países como o Brasil que não conseguem ultrapassar as deficiências culturais básicas mercê de uma educação aconchegada “no fundo do poço do descaso público”, tendem a ceder espaços de referência cultural.

*No campo espiritual*, o homem da nova sociedade de informação parece rever suas crenças e redirecionar suas expectativas de vida. Esta nova realidade aponta para a redescoberta do lado mais emocional e não-racional das pessoas. Aqui, parece estar a etiologia da proliferação de seitas e crenças, em detrimento das religiões tradicionais.

*No campo social*, a grande metamorfose ocorre no novo papel cometido à sociedade, qual seja o de administrar bens de interesse coletivo. O horizonte é o da ampliação das formas de melhoria da qualidade de vida, com uma cobrança permanente das ações públicas insubstituíveis. Ou seja, o Estado é convocado a renunciar a conduta de instância controladora, para assumir o relevante papel de ente facilitador de novos espaços da cidadania.

*No campo comportamental*, a grande revolução opera-se no âmbito do cidadão consumidor. O grande aceno é o da busca de uma simplicidade de vida, o que implica em duas novas sinalizações: de um lado, uma “wave” permanente de preservação da natureza e, de outro, rejeição a tudo que significa decomposição da qualidade de vida.

*No campo político*, assiste-se a uma troca radical dos padrões de comportamento político. Exige-se da classe política a total eliminação do fisiologismo, do compadrio, do nepotismo malsão e o fim do personalismo, da impunidade, do distanciamento entre o topo e a base e das oligarquias

retrógradas e socialmente nocivas. O desenho da classe política tradicional é substituído por uma configuração consentânea com o espírito e a forma da democracia social. Parece decretada a morte da “Lei de Gerson”.

*No campo econômico*, a cartorização da economia, apoiada na reserva de mercado, cede lugar ao princípio da democracia econômica. Neste cenário, a micro e a pequena empresa têm espaços crescentes de sucesso, em decorrência da eliminação dos vícios de um mercado acostumado a investir na especulação financeira em detrimento dos interesses produtivos de repercussão coletiva. Como consequência, convoca-se uma nova forma de competência para a administração de negócios, dado que a imprevisibilidade dos mercados exige maior criatividade.

*No campo tecnológico*, o novo mapa da realidade social e econômica requer uma postura sem tréguas de combate ao processo de obsolescência. Qualidade, preços e serviços personalizados são os componentes da linha de horizonte nascente. Assim, a inovação tecnológica impõe-se como ferramenta indispensável para a obtenção de vantagens competitivas duráveis. Aqui, nasce a necessidade de desenvolvimento de modelos de administração criativos, o que poderá ocorrer de forma mais fácil pela formação de alianças e parcerias construtivas.

*No campo educacional*, a mudança começa pela urgência da compreensão do impacto do macroambiente (social, político e econômico) sobre a totalidade organizacional. Daqui, advém a necessidade de desenvolvimento de novas competências necessárias à gestão dos cenários nascentes. A escola tradicional, assentada numa trama burocrática

centralizadora, já não tem fôlego institucional para manter-se viva. Ou adere a um processo de gerenciamento solidário, participativo, destravado, ou continuará condenada à paralisia. Trata-se de recuperar o formato de *serviço público*. Neste horizonte, o esforço deve ser o de fomentar a autonomia local na busca de recuperar as prerrogativas culturais da Comunidade. Esta entendida como o chão de germinação da utopia coletiva concreta.

Convém, outrossim, anotar a marcante tendência atual de revalorização da cultura local e da reconquista de espaços comunitários fundamentais, sobre os quais vai-se assentando uma nova pedagogia do saber coletivo. É a partir deste saber redescoberto que se deve avançar no horizonte de uma sociedade escolarizada. Tal sociedade não é fronteirada pela construção de mais e melhores escolas, mas extrapola a dimensão do desenho de uma infra-estrutura física para desocultar e incorporar novas contribuições oriundas do tecido cultural local.

As possibilidades de enlace escola/meio-ambiente prenunciam uma tipologia organizacional escolar nascente, arrimada em uma reparadigmatização gestonária cada vez mais distante do modelo de estrutura única centripeta, e de musculatura crescentemente nutrida pela energia de grupos constituintes do poder local.

A escola precisa rever as malhas de sua organização, sob pena de regredir para um estágio pré-organizacional.

## 2. A ESCOLA E O MUNDO EXTERIOR

A relação da escola com o mundo lá fora tem como eixo de sustentação o trabalho <sup>2</sup>. Por isso, não é possível pensar na escola e no mundo exterior como entidades distantes e inconciliáveis. Conceber tal dualidade é reduzir a escola a uma caricatura, impondo-lhe programações artificiais e propostas de ensino fantasiosas. Esta tendência, aliás, é responsável pelo falso cientificismo dos currículos escolares.

O trabalho é fator cultural relevante por natureza. Assim, no alicerce de qualquer processo de aprendizagem, ele deve ser o referente supremo do currículo, sem o que estará caracterizada uma situação de disfunção social da escola. Não existe instituição *educativa* verdadeira que opere alheia aos destinos de seu "*milieu*". Sem o conúbio educação/trabalho, sobretudo na perspectiva de imensas malhas da população despossuída, cabe uma indagação de se ter e manter a escola que se tem.

A questão basilar é a da inadiável necessidade de a escola repensar o seu ensino como o ensino *de e para* a comunidade. Um ensino que é ação educativa localizada, em vez de transmissão de conhecimento limitado e estático, esvaziado pelo formalismo estéril de uma antipedagogia que asfixia a criatividade individual e as aprendizagens coletivas.

O processo de *ouverture* da escola para o mundo exterior tem mão dupla. De um lado, a escola descerra seu espaço interior para que os alunos sejam estimulados a identificar os determinantes sociais das situações

---

<sup>2</sup> O termo trabalho é utilizado aqui na acepção de trabalho humano em geral ou, como conceitua Marx, atividade orientada a um fim.

pedagógicas concretas. Aqui, busca-se a construção de um saber escolar que aponte para a inserção do aluno na *circunstância* social de sua vida. Em outros termos, trata-se de um esforço tentativo de esfacelamento da irracionalidade interna da escola “(Paro, 1988,p.136). Sujeito agente do ato de aprender, co-gestor da centralidade do processo ensino/aprendizagem, “o aluno não pode estar presente como simples espectador, sob pena de o processo educativo deixar de realizar-se. Em outras palavras, é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do educando. Essa participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação “(Paro, 1988,p.141). De outro lado, identifica-se o espaço existencial da infra-estrutura social disponível (Grupos, Associações, Sindicatos, Movimentos Sociais, Clubes de Serviço, Entidades Religiosas, Pastorais, Empresas, Instituições Sócio-educativas etc.) na busca da refontização do seu currículo e de seus programas. A perspectiva é a de substituir a rigidez do currículo, a inflexibilidade do calendário, os esquemas de avaliação e o compacto disciplinar por um clima de sedução para aprender, caracterizado por uma presença questionante. Como assinala o Relatório FAURE,<sup>3</sup> longe de subjugar os homens a uma disciplina exterior ou de os alienar pelo fascínio de modelos de vida que lhes são estranhos, a educação deve contribuir para emancipá-los, permitindo-lhes dignidade de seres livres e responsáveis.

Ainda, a transação pedagógica escola/contexto atende a uma dimensão política das instituições sociais cuja natureza deve-se casar com formatos

---

<sup>3</sup> FAURE, Edgar et al. Aprender a ser. Lisboa. Livraria Bertrand. 1977. p. 196

organizacionais funcionalmente flexíveis. Neste caso, as estruturas estabelecidas devem existir acompanhadas de mecanismos automáticos de adequação e de articulação, assim que se assegurem níveis apropriados de conformidade institucional. O critério será sempre o da melhor forma de construção da trajetória da aprendizagem, até porque “a esperança de interessar, de atingir os alunos, sem os confrontar com as interrogações essenciais, parece-nos quimérica. Uma vez esgotados o efeito da surpresa, o prazer do anedótico, a alegria das relações interpessoais, volta-se a cair na rotina; e, sobretudo, tais escapatórias não podem contribuir para uma definição de uma pedagogia progressista. Primazia dos conteúdos: é no saber ensinado que se joga o verdadeiro destino das pedagogias”(Snyders, 1974,p.309).

### 3. ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE, A VIDA COTIDIANA.

*“A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”<sup>4</sup>*

Todas as pessoas que vivem em uma Comunidade são atores cotidianizados. A vida é seu palco e o trabalho anônimo e, muitas vezes, inespecializado, a peça que apresentam.

---

<sup>4</sup>HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972, p.17.*

Porque trabalham, estas pessoas possuem um certo tipo de saber que se nutre da informalidade do seu labor e do quadro de formulações de cada um. Este trabalho é invisível aos códigos legais. A contabilidade oficial não o reconhece ou, ao menos, não o nomeia como importante contributo para o produto interno bruto do país. E, no entanto, este quefazer cotidiano constitui a própria vida das pessoas.

É o cotidiano de nossas Comunidades que as torna tão parecidas entre si. Sobretudo por aquilo que elas não têm: condições de vida dignas e níveis de competência social aceitáveis.

O *conformar diário* de nossas Comunidades não é rotina, é luta, trabalho, busca de reinvenção da própria vida, ameaçada pelas restrições do MEIO. É esta busca que estabelece o ritmo comunitário e fixa os contornos de um caminho que as leva à sobrevivência. Neste sentido, considerar nossas Comunidades passivas ou inertes é não lhes conhecer o horizonte das lides de cada dia.

A Comunidade não é um ente amorfo e disforme. Possui um semblante do tamanho de suas aspirações e com as cores do quadro de pobreza em que vivem. Como ente coletivo, a Comunidade resulta da somação de indivíduos. Cada um deles, dependendo do avanço que tenha realizado como ser social, sabe e sente que tem um compromisso histórico com seus parceiros comunitários. Este compromisso histórico chama-se construção social da consciência coletiva. Tal construção viabiliza-se, precisamente, pelo trabalho diário que, realizado coletivamente, é também,

coletivamente significado. Entendemos por trabalho aqui todas as atividades sentidas como tal pelos sujeitos que o realizam.<sup>5</sup>

O trabalho em nossas Comunidades é, assim, uma categoria significativa fundamental e transforma, por isso, o cotidiano em uma verdadeira pedagogia. Ora, se a consciência humana, construída no processo da história, é produto do trabalho, a construção social desta consciência faz-se, igualmente, *no e pelo* trabalho. É nesta moldura que emerge a relevância do cotidiano como uma espécie de quadro de vida dentro do qual se albergam as motivações pessoais e comunitárias. Sem dúvida, é na vida cotidiana que cada um investe a plenitude aspectual de sua individualidade.

Uma Comunidade que avança sob a ótica de uma consciência social tenta sempre aproximar as motivações pessoais das motivações sociais, como forma de desacordar o estado de inércia e de desarticulação, muitas vezes, meios de bloqueio do crescimento comunitário.

Cada indivíduo põe “em funcionamento, como afirma HELLER,<sup>6</sup> todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias”, na vida cotidiana. Desta forma, o cotidiano é o palco de trabalho de cada um e, por isso, ele não SIGNIFICA, apenas, enquanto expressão de um “quefazer” institucionalizado, codificado em linguagem formal, mas, igualmente, enquanto manifestação de ações individuais e grupais que

<sup>5</sup> Sobre este enfoque, ver: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras*. São Paulo, Loyola, 1985, p. 13.

<sup>6</sup> HELLER, Agnes. *Ib.*, p. 17.

transoendem o casulo institucional e se encoorpam no mundo histórico de um construção social localizada (A Comunidade).

O cotidiano de nossas Comunidades tem uma *fácies* plural, sustentada por um substrato diversificado e culturalmente heterogêneo. E é precisamente nesta heterogeneidade que reside a grande encruzilhada da Escola, por exemplo. Com efeito, não se pode transferir a setorialização do saber escolar, da cultura escolar e da organização escolar para uma setorialização da realidade. Esta realidade chama-se COTIDIANO, verdadeira teia de relações complexas, que tem, no trabalho, o elemento de articulação homogeneizante.

No cotidiano aqui referido, tudo se passa com simplicidade, sem linguagem esotérica, sem código secreto e sem a hegemonia dos que dominam o saber escolar. As ações de cada um e da Comunidade como um todo refletem as motivações de todos os dias e da vida toda que, embora pejada de apreensões, desliza fluente na planura dos dias e na serenidade do conformar diário.

A relação Comunidade/vida cotidiana vai por aí. Seus passos tomam a direção da certeza de que o que torna os seres humanos mais humanos é o contato com as coisas simples do dia-a-dia.

## 4. A ESCOLA CONTEXTUALIZADA

A escola tem sido acusada, com frequência, de instituição alienada, exatamente porque não se alimenta da realidade ambiente, para efeito de composição de seus programas. Funciona de costas para a sociedade e, por isso, paga o alto preço de um ensino que não corresponde às necessidades sociais. Aqui, não é necessário carregar as tintas para demonstrar o divórcio que vai entre o conteúdo programático oferecido pela escola e a carência efetiva da clientela que a procura. Não é sem alguma razão que se tem falado, com muita frequência, sobre a inutilidade social da escola atual.

Evidentemente, a escola não é um panacéia. Como variável isolada é instância pouco eficiente. Sua dimensão social somente se viabiliza quando encorpa um conjunto harmônico de políticas sociais. Assim, se a questão é a ampliação do mercado de trabalho, tendo em vista melhores empregos, é óbvio que a educação por si só nada poderá fazer. Por outro lado, funcionando como componente de um feixe de intervenções políticas dentro de um projeto global de desenvolvimento regional ou nacional, sua importância é inestimável. É nesta direção que se reclama da escola uma ação conjunta e integrada com outras agências sociais locais, como condição imprescindível para o êxito da programação educacional. Outro não tem sido o esforço, por exemplo, da Comunidade Européia, no âmbito escolar, como se pode ver: "Um dos motivos das decepções experimentadas pelas escolas, apesar de sua expansão e do número dos seus efetivos, reside na dificuldade de um relacionamento com as coletividades a que servem.

Submetidas, com muita freqüência, a críticas, as escolas têm sido convidadas a tomar consciência das coletividades locais e a se interessarem por elas.(..) A escola e o meio constituem uma única realidade: a própria coletividade.”<sup>7</sup>

Em uma sociedade em desenvolvimento e com um potencial de crescimento enorme, como a brasileira, é inegável que esta relação assume conotações especiais.

Estes aspectos mostram que educação e desenvolvimento não podem ser tomados como idéias separadas, senão como uma única idéia desdobrada em uma cadeia de ações que se integram e se completam. De fato, se o homem deve ser o sujeito de sua educação, igualmente deve ser o agente e o beneficiário do desenvolvimento. Este, como diz o Relatório Faure, “longe de subjugar os homens a uma disciplina exterior ou de os alienar pelo fascínio de modelos de vida que lhes são estranhos, deve contribuir para emancipá-los, permitir-lhes dignidade de seres livres e responsáveis”.<sup>8</sup>

Pensa-se, portanto, em um desenvolvimento que educa e em uma educação que desenvolve. Nesta direção, o ensino deixa de ser monopólio da escola e o próprio desenvolvimento se torna a grande via da educação como prática social.

A função social da educação reside , então, no fato de que ela, ao lado de outras variáveis, pode contribuir, positivamente, para a redução das várias formas de pobreza e limitação material e para a ampliação do processo participativo.

---

<sup>7</sup> OCDE-. *L'école et la collectivité*. .V.II Paris, 1980, p.10

<sup>8</sup>Op. cit\_p 82

Ao se reportar à escola comum, aquela voltada para todos, o mestre Anísio Teixeira disse que “ela teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga, que, sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada”.<sup>9</sup> Esta observação reflete muito bem o que se espera da escola atual em termos da formação comum do indivíduo. A escola democrática não é, apenas, aquela que abre suas portas a todos indistintamente, mas, sobretudo, aquela que confere aos seus programas uma dimensão ecológica, um conteúdo que corresponda exatamente à realidade circundante e ao conjunto das aspirações da comunidade. Em outras palavras, a democracia escolar começa pela permeabilidade do currículo e pela flexibilidade dos processos avaliativos. Assim como a circulação sangüínea condiciona a saúde total do organismo humano, assim também a funcionalidade do currículo revela a saúde total do organismo escolar. Por isso, sua eficiência se estriba, concretamente, no processo de aprendizagem.

A aprendizagem não é uma abstração, tampouco alguma coisa imponderável. Ela possui uma dimensão concreta em dupla direção: seja porque se realiza pelo aprendiz, seja porque este aprendiz é um ser datado, isto é, contextualizado.

Sob este prisma, há de se considerar a aprendizagem dentro de uma moldura espaço-temporal que envolve três variáveis:

I - A singularidade de quem aprende.

II - A realidade ambiente de onde se aprende.

---

<sup>9</sup> TEIXEIRA, Anísio, *Educação não é privilégio*. Companhia Editora Nacional, Col. Atualidades Pedagógicas, v. 130, S. Paulo, 1977, p. 41

### III - A pluralidade do que se aprende.

Examinemos cada um destes aspectos de per si.

I - *A singularidade de quem aprende* - A nossa escola, via de regra, tende a generalizar o processo de aprendizagem a partir de um tratamento igualitário aos alunos de uma mesma turma. Assim, a classe é enxergada como se fosse um todo compacto, onde a uniformidade de procedimento docente se apresenta como condição *sine-qua-non* para se alcançar a homogeneidade dos resultados. Esta forma de percepção educativa, tão generalizada na prática administrativo-docente de nossas escolas, padece de uma miopia inegável. A começar pelo descumprimento da legislação básica do ensino brasileiro que preconiza a necessidade de um irrestrito respeito às diferenças individuais dos alunos. Depois, um tratamento psicopedagógico único dispensado a alunos de nível sócio-econômico-cultural diferente significa aplicar uma terapia idêntica a portadores de males diversos.

O legislador de 1º e 2º graus não esqueceu de explicitar a inafastável conveniência de se salvaguardar o aspecto da individualidade. O texto legal é inequívoco, senão vejamos: “Os currículos do Ensino de 1º e 2º Graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às *diferenças individuais dos alunos*”. (Grifo nosso) <sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> LEI 5.692/71, Art.4º

No caso do Ensino Profissional, o problema das diferenças individuais ganha maior relevo ainda, visto que as pessoas que o procuram se encontram na faixa etária da adolescência ou na idade adulta. Portanto, trata-se de alguém que tem consciência de sua unidade como indivíduo e de sua diversidade como pessoa. É precisamente esta consciência que estabelece a distinção entre os dois processos de aprendizagem. A propósito desta distinção, diz **MAC CARTHY**: “Não se trata mais, como no ensino das crianças e dos adolescentes, de adquirir conhecimentos e mecanismos intelectuais. O ensino por dar aos adultos, além desta ampla contribuição, supõe uma contribuição de atitudes novas, que poderiam ser descritas como a abertura do espírito, a aceitação (ou, melhor, a procura) da mudança”.<sup>11</sup>

Além do que acabamos de observar, as proposições didáticas para a faixa etária do adulto devem estar respaldadas em uma proposta de ensino baseada no concreto, a partir, invariavelmente, de experiências e não de dados teóricos, bem como devem estar voltadas para uma formação global que contemple, simultaneamente, o conteúdo profissional e o equilíbrio da personalidade.

Mas o aspecto da *singularidade de quem aprende* envolve diretamente a questão psicopedagógica dos ritmos individuais. De fato, cada indivíduo tem seu ritmo e seu compasso biopsíquico. Estes dois elementos condicionam o projeto de aprendizagem de cada um, cristalizado nas formulações individuais. A aprendizagem, por outro lado, só ocorre verdadeiramente quando as formulações individuais encontram por parte da

---

<sup>11</sup> **MAC CARTHY, D. Dugué**. Réflexions d'un praticien, in *Les arts de Sévres*, n° de 1961. Paris, p. 2

agência que ministra o ensino \_ chame-se ela escola ou não \_ sensibilidade institucional. Quando isto acontece, a aprendizagem se transforma, autenticamente, em fenômeno educativo. Sim, porque, de um lado, a instituição aprende à medida que deixa espaço para criar e, de outro lado, o aluno cria à proporção que tem liberdade para aprender.

Somente neste clima podem ser estabelecidas as condições ideais para uma efetiva transação educativa.

**II - A realidade ambiente de onde se aprende** - Já destacamos a importância do compromisso social da escola. No caso do Brasil, o casamento da escola com a realidade circundante é um imperativo prioritário para que os investimentos educacionais não permaneçam sem gerar resultados sociais. Somos um país gigantesco. Tão grande quanto o nosso território é a gama de problemas a resolver. Possuímos uma geografia humana marcada por desigualdades sociais enormes, disparidades que vão desde o tipo de povoamento até a configuração social dos grupos humanos. Assim, por exemplo, enquanto alguns Estados do Sul apresentam índices altíssimos de competência social,<sup>12</sup> o Nordeste alberga bolsões de pobreza absoluta iguais às regiões mais despossuídas da África Equatorial. No Sul, pratica-se uma agricultura inteiramente mecanizada, com índices elevados de produção por hectare. No Nordeste utilizam-se métodos rudimentares na agricultura, além de uma pecuária extensiva sem qualquer

---

<sup>12</sup> A ideia de competência social, criação das Nações Unidas, inclui, junto as variáveis econômicas, as variáveis sociais: saúde, habitação, vestimenta, emprego, segurança, educação, liberdades civis, recreação, ou seja, os componentes de um nível de vida satisfatório tal como os propõe a Comissão de Estatística das Nações Unidas

tecnologia. Por outro lado, a própria distribuição populacional concorre para complicar as nossas disparidades regionais, cuja etiologia parece estar em um processo de desenvolvimento que se fez de maneira desigual. Ou seja, o componente histórico contribuiu enormemente para a tessitura de um cenário onde diferentes estruturas sociais, diferentes formas de produção e uma frágil articulação regional ensejassem o desencadeamento de profundas disparidades. Tudo isto agravado, evidentemente, pela extensão territorial do país. O Nordeste é o exemplo típico e mais eloqüente deste desequilíbrio.

O fator que concorre grandemente para a pobreza regional é o expressivo número de municípios existentes no país, sem que a isto corresponda uma consciência de solidariedade intermunicipal, como ocorre nos países europeus. Esta multiplicação excessiva de municípios representa não apenas uma pulverização de recursos destinados às atividades de gerência municipal; também, contribui para o desenvolvimento de esforços concorrentes, sobretudo em áreas básicas como saúde, educação, abastecimento e agricultura. Sem as mínimas condições de autonomia, esta proliferação de sedes municipais tem concorrido, igualmente, para agravar, ainda mais, o problema do êxodo rural, com o conseqüente e crescente aviltamento das condições da vida urbana. Somos um país demasiadamente municipalista. O Brasil conta, hoje, com cerca de 5000 municípios, dos quais 1059 têm menos de 5000 habitantes.<sup>13</sup>

---

<sup>3</sup> Dados de 1995, fornecidos pelo IBGE e pelo IBAM.

Assentados estes dois pressupostos como obstáculos ao nosso desenvolvimento em ritmo mais acelerado - as disparidades regionais e a fragmentação municipal - , entendemos que a escola brasileira deve desenvolver uma ação educativa inteiramente respaldada nestas duas realidades socialmente tangíveis: a região e o município. Desta forma, a concretude dos programas escolares e a coerência de uma ação verdadeiramente educativa por parte daqueles que labutam nas escolas dependem, essencialmente, da sincronização dos currículos escolares com esta realidade ambiente local e regional. Isto sob o ponto de vista de uma educação para o trabalho tem uma significação ímpar, à medida que concentra a atenção e o interesse dos estudantes em profissões contextualizadas. Ainda, a ação educativa da escola se cristaliza numa fecunda e próxima dimensão social, capaz de amortecer o formalismo estéril de um currículo que asfixia a criatividade individual. É a isto que chamamos de educação internalizada, cuja expressão maior é uma consciência social e comunitária personificada numa escola que se faz estuário de concepção do mundo daquele que aprende. Nesta escola, as formas culturais e culturais do aprendiz, seu ritmo e seu *modus essendi* constituem o próprio fenômeno educativa.

A contextualização da aprendizagem, inclui, portanto, uma metamorfose institucional e esta se realizará através de um percurso em três etapas.

A primeira etapa deve ser uma releitura do fenômeno educativo como processo liberador, integrador e comunitário. O processo liberador diz respeito à educação do indivíduo como expressão espontânea, criadora e original; o processo integrador reporta à função social da escola como matriz de desenvolvimento sócio-econômico e vetor propiciador de equilíbrio regional; o processo comunitário converge para o saber e a cultura coletivos, como elementos de refortificação da ação educativa. Na ótica do presente texto, porém, este tríplice caráter se refere a um indivíduo localizado histórica e geograficamente: o jovem que vive nas diferentes regiões brasileiras. Há de se pensar, portanto, em uma escola e em um currículo escolar que contemplem esta realidade multifacetaria regional. Com efeito, "...integrando empresas e administrações, lugares de trabalho, escolas e universidades, lugares de escolaridade , o território tem sido definido como um lugar de educação permanente, integrado e participante.<sup>14</sup>

A segunda etapa supõe uma reconceituação de saber escolar. Importa dizer que, qualquer que seja o nível de preocupação do ensino, a Escola, independentemente de sua localização - rural ou urbana -, deve imprimir, ao esforço pedagógico que empreende, um caráter socialmente prático, objetivado na constatação de que "o conhecimento esta a serviço da necessidade de viver e, primariamente, a serviço do instinto de conservação pessoal".<sup>15</sup> Instituição pública por definição, a escola fundamental pertence

---

<sup>14</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Actualité d'une politique d'éducation permanente*. Strasbourg, 1989.

<sup>15</sup> UNAMUNO, Miguel de. *Do sentimento trágico da vida*. Editora Educação Nacional. Porto, 1953, p. 39

ao público e a ele deve servir. Por isso, jamais pode restringir a ação de ensinar exclusivamente às exigências e aos rituais internos da instituição.

A terceira e última etapa aponta para a necessidade de a escola recuperar, por uma presença educativamente questionante, o conceito sócio-político de região. Para tanto, mister se faz que ela abra espaço à participação comunitária nas suas decisões educativas e, em decorrência, reconheça as prerrogativas culturais da comunidade. De fato, não há processo social auto-sustentado se os beneficiários não se fazem consuetudinários deste processo. O Estado e as Instituições Sociais nada mais devem ser do que estimuladores. Do contrário, aumenta-se a possibilidade de marginalização, dependência e descompromisso social.

Em suma, a contextualização da aprendizagem significa que a escola deve possuir uma coloração tópica e uma essência regional, pois que "...a região é o espaço de serviços e o espaço político. Os sentimentos de vizinhança, de comunidade, devem misturar-se aos critérios mais racionais de interdependência e homogeneidade. A região aparece como um quadro de vida".<sup>16</sup>

Fora desta perspectiva, a escola brasileira continuara sendo uma instituição pouco fecunda e, na área de uma educação para o trabalho, quase estéril, descontextualizada e, em consequência, de existência socialmente questionável. Uma instituição que verdadeiramente não educa, porque ao invés de comunicação, faz comunicados.

---

POULI, A. Citado em *Apprendre: une action volontaire et responsable*. Éditions du Gouvernement du Québec, 1980, p.546.

III - *A pluralidade do que se aprende* - Nos últimos tempos, tem-se dito, com muita frequência, que a função primordial da escola é ensinar o aluno a *aprender a aprender*. Essa postura filosófico-pedagógica recente tem contribuído para condicionar o estudante a realizar percursos pedagógicos mais curtos, dentro de um quadro de aprendizagem mais aberto onde os efeitos imputáveis à idade, às experiências vividas e às diferenças interindividuais sejam contemplados.

No caso de uma educação para o trabalho, a questão da pluralidade do que se aprende está vinculada à natureza das áreas ocupacionais e à própria escolha da profissão. Esta última determina praticamente o estilo de vida do indivíduo, sua educação, o relacionamento interpessoal e o seu ajustamento no trabalho e na comunidade. É neste sentido que se costuma dizer que “um erro na escolha da profissão equivale a um erro de vida”.<sup>17</sup> De fato, a escolha profissional fixa o destino individual. Ainda, o sucesso no campo profissional contribui para a realização da comunidade a que o indivíduo pertence.

Para os economistas, a profissão é o fator primordial de produtividade. Os sociólogos enxergam-na como fator básico da estrutura das relações de um grupo humano. Os educadores reputam-na a variável determinante mais adequada para promover as oportunidades de realização dos indivíduos. Qualquer que seja a ótica, porém, o fato é que a escolha profissional

---

<sup>17</sup> GOLDBERG, Maria Amélia de Azevedo. *A opção profissional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1972, p.5

significa a grande possibilidade de o indivíduo afirmar-se como pessoa e conquistar seu lugar na sociedade.

Por outro lado, se a escolha profissional é decisão importante, mais difícil vai se tornando dentro do crescente leque de possibilidades. Com efeito, o rápido desenvolvimento técnico e econômico diversifica as alternativas ocupacionais e estas, concomitantemente, geram incertezas quanto à melhor direção a tomar.

A experiência tem mostrado que a escolha consciente da profissão deve orientar-se por uma preparação realista, fundamentada em informações objetivas que incluem, necessariamente, os seguintes aspectos:

a) **Informação Individual** - Significa dizer o conhecimento das próprias características de personalidade, de seus interesses, necessidades, potencialidades e limitações.

b) **Informação Ocupacional** - Significa dizer o preparo, as atividades e o desempenho de cada profissional.

c) **Informação sobre o Mercado de Trabalho** - Significa dizer o campo de ação profissional

De outra forma, os fatores básicos da escolha profissional devem incluir os seguintes ângulos:

A) - *Significado do trabalho na vida das pessoas*: é preciso compreender que o trabalho é, prioritariamente, fonte de recursos

econômicos. Assim, é através dele que as pessoas atendem às suas necessidades e ganham posição dentro do grupo social. Por conseguinte, a atividade profissional se transforma no principal instrumento de que o homem dispõe para travar contatos sociais. Afinal, é no ambiente laborial que as pessoas fazem novas amizades, adquirem o reconhecimento dos vários grupos, desenvolvem atividades de companheirismo, sentem-se reconhecidas em seu esforço de produção e, conseqüentemente, fortalecem o sentimento de auto-estima.

B) - *Estrutura das ocupações*: convém estar alerta para o fato de que transformações fantásticas vêm se operando em todos os setores e o número de ocupações profissionais amplia-se, criando-se novas chances para os que se destinam ao trabalho. O desenvolvimento da indústria e a introdução de sistemas automáticos de controle de produção têm gerado grandes metamorfoses no mundo do trabalho e um conseqüente desacerto na área da educação profissional, pois, enquanto existe uma procura excessiva em certas profissões clássicas, diversos setores profissionais emergentes estão à espera de profissionais capacitados. Ora, aqui parece residir uma das novas funções da escola: articular-se com o mundo exterior a fim de descobrir estas novas avenidas profissionais, sem cujo conhecimento a sociedade brasileira e as comunidades locais continuarão a assistir ao desperdício de capacidades jovens pelo seu inaproveitamento em setores ocupacionais em processo de surgimento. Tal iniciativa, no entanto, deve ser focada como parte do esforço de afirmação do direito universal ao trabalho e da afirmação do trabalho como manancial do conhecimento e gênese da

riqueza. Assim, o acesso ao trabalho ganha a dimensão de processo político, cultural, social e econômico que faz cessar a exploração de quem vive de seu próprio trabalho. À luz desta compreensão, a formação profissional integra um projeto educativo global e emancipador.

O problema da Educação para o Trabalho envolve diversas variáveis e, ainda, muda de acordo com o nível de desenvolvimento econômico de cada país. Ademais, a compreensão precisa deste conjunto de variáveis tem sido um desafio contínuo da chamada Idade Industrial. De fato, a superindustrialização gera contínuos desacertos nas chamadas políticas de formação profissional. Este problema assume tal envergadura, hoje, que a Comunidade Europeia vem desenvolvendo um esforço conjunto significativo para o controle destas variáveis, embora os resultados, até o momento, sejam considerados insatisfatórios. No fundo, a questão que se impõe é a da identificação de formas concretas de aproximação entre educação e desenvolvimento, com ênfase no desenvolvimento regional.<sup>18</sup>

De qualquer forma, quer se esteja num contexto de país industrializado, quer se esteja na esfera de país em vias de desenvolvimento, existem algumas variáveis convergentes ao problema de uma educação para o trabalho, tais como:

1. A busca constante e generalizada de um certo equilíbrio ou de certa correspondência entre sistema produtivo e sistema educativo

---

<sup>18</sup> Sobre este assunto, vale a pena ver: UNESCO, *Disparités régionales dans le développement de l'éducation*. Paris 1991

2. A constatação de que o sistema escolar não tem sido capaz de superar o obstáculo da oferta indiferenciada de formação profissional.

3. A planificação do Ensino Profissional se fundamenta, invariavelmente, numa *oferta global de empregos*.

4. O sistema escolar, que tem sido incapaz de bem educar para o trabalho, tem sido, igualmente, incapaz de contribuir positivamente para a reconversão das qualificações exigidas pela reconversão industrial.

Em nível de preocupação inicial, qualquer tentativa conseqüente de uma educação para o trabalho deve envolver, obrigatoriamente, quatro instâncias, a nosso ver inseparáveis na abordagem da questão:

#### I. A família

#### II. A escola

#### III. As empresas

#### IV. A comunidade

Tracemos um percurso da responsabilidade social de cada uma isoladamente:

I - *A família* - A responsabilidade da família decorre do fato de ser ela a célula-mater da sociedade, o núcleo fecundador e sustentador das gerações nascentes e o primeiro elemento condicionador da plasmação do caráter individual. Com efeito, é na família que se estabelecem os primeiros *padrões de conduta*, e do meio familiar depende a integração do jovem à

vida, à história de sua gente, ao meio físico e social da região e do país e aos compromissos superiores com a própria humanidade. Ainda, no círculo familiar centra-se a primeira visão da realidade (círculos de representação segundo PIAGET) que vai expandindo, com o deslizar do tempo, em círculos cada vez mais amplos e abrangentes.

Ora, como a preparação para o trabalho, longe de ser algo adstrito ao currículo escolar, é algo que pertence à formação lenta de uma consciência que deságua num compromisso social do indivíduo e dos grupos com a construção do país comum. infere-se que o passo inicial desta etapa formativa do cidadão útil deve ser dado no âmbito da família e desde tenra idade.

Há que se considerar, porém, no conjunto das estratégias, as características correspondentes às faixas etárias, dentro do processo de evolução psicológica do educando.

Em nível da Escola de 1º grau (7 a 14 anos), a ação da família é decisiva para despertar a consciência sobre o problema e suscitar, na criança, sentimentos agradáveis em torno do mundo do trabalho. Assim, a primeira etapa deste percurso em busca de uma educação para o trabalho deve abarcar um conjunto de estratégias que privilegiem o próprio mundo circundante da criança, incluindo-se, entre outras, as seguintes ações familiares:

1. Organização, com a criança, do seu tempo livre, de tal sorte que o espaço familiar se transforme numa espécie de oficina de criatividade doméstica

voltada para a realização de pequenos trabalhos. Aí a criança vai descobrir que existe uma inteligência prática.

2 Utilização do período de férias escolares para a realização de tarefas domésticas de maior fôlego, onde se destaque a cooperação familiar no trabalho, tendo em vista uma necessidade comum. Aí a criança vai descobrir que o que não foi possível fazer sozinha se tornou possível pelo concurso dos demais membros da família.

3. Visitas, aos domingos e feriados, a ambientes e espaços que destaquem o valor do trabalho individual e grupal (museus, feiras, exposições, etc.).

4. Fabricação, montagem e desmontagem de brinquedos domésticos

5. Organização de oficinas domésticas, de tal sorte que a criança tenha diante de seus olhos e ao alcance de suas mãos instrumentos de trabalho que despertem, nela, interesse por algum tipo de trabalho (reparo de brinquedos, de calçados, de roupas, de livros, de utensílios domésticos, de estantes, de jardim, de horta, etc).

6. Presença dos pais na Escola, sobretudo através de Círculos de Pais e Mestres. Aliás, a participação nestes círculos deveria se condição *sine-qua-non* para que a criança se mantivesse na escola pública. "Como a escola jamais consegue abranger toda a experiência que a comunidade deve transmitir às novas gerações, o Círculo de Pais e Mestres servirá de instrumento de complementação do quadro experimental posto à disposição

dos jovens, fazendo de cada pai ou mãe um educador em seu campo de atividade específico.”<sup>19</sup>

7. Incentivo à participação dos alunos na conservação do prédio escolar, através da constituição de equipes por setor.

8. Realização anual de jornadas de Ação Local e Mobilização Associada (ALMA), onde cada pai e cada mãe tenha oportunidade de ser professor de acordo com a capacidade e condição de cada um. Com isto, estar-se-ia recuperando toda a riqueza semântica dos termos PROFESSOR e SABER,

colocar-se, dentro da escola, para ensinar, *ensinantes não-profissionais*. Como ensina sempre atual documento da UNESCO, “...podem-se definir quadros de formação nos quais *educadores não-profissionais (grifo nosso)* devem inserir-se, mas evitando-se toda formalização rígida. no interior e no exterior das instituições educativas, haverá, no futuro, necessidades crescentes do concurso de um pessoal cujas atividades principais se desenvolvem fora da instituição educativa. Cientistas, técnicos, operários, artistas, práticos, todos terão uma contribuição importante a oferecer, sob a condição de que conservem suas tarefas na produção e, em consequência, sejam capazes de estender experiências reais de criação intelectual e manual no interior da instituição educativa, evitando-se, assim, a defasagem nas técnicas de produção, na expressão artística e em todas as atividades da vida cotidiana”.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. Rio de Janeiro. Forense-Universitária. 11ª edição, 1976, p. 142.

<sup>20</sup> UNESCO, *Colloque sur la contribution des non-enseignants aux activités éducatives dans les perspectives de l'éducation permanente*, Paris, Maison de l'UNESCO, 13-17 septembre, 1976 (Document de travail), p.3. (Tradução do Autor.)

9. **Organização das famílias em grupos**, por rua ou área vizinha, tendo em vista à manutenção e recuperação de praças e jardins ou plantio de árvores, tudo sob a forma de um mutirão da juventude.

10. Estimulo familiar à participação na vida associativa (clubes de jovens, escotismo, associações de proteção ao meio ambiente, clubes de leitura, etc.)

Em nível de Escola de 2º Grau (15 a 18 anos), a *ação da família* deve-se consubstanciar em uma articulação permanente com cada professor, de tal sorte que as disciplinas ensinadas percam a feição de doses de conhecimento isolado e assumam o caráter de conteúdos globalizados por uma prática de instrumentalização extra-escolar. Neste sentido, além de muitos itens propostos para a criança da faixa etária da escola fundamental serem igualmente aplicáveis à população adolescente, o compromisso familiar deve ampliar o espaço de conscientização de uma educação para o trabalho, no jovem adolescente, para setores mais definidos da economia, tendo em vista a maior maturidade mental do estudante.

Neste caso, as estratégias familiares assestadas para o percurso formativo do jovem devem contemplar a realidade extra-lar, dado que é nesta fase de vida que o indivíduo começa a superar o confinamento clânico. Entre outras, podem-se destacar as seguintes *ações familiares*, planejadas e realizadas em articulação com os professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar em curso:

1. Visitas a feiras livres, supermercados e armazéns, para um levantamento sistemático dos produtos da região.
2. Visitas a indústrias locais que transformam matéria-prima regional em bens acabados.
3. Visitas a órgãos de classe (órgãos patronais, sindicatos, cooperativas, associações de defesa do consumidor, etc), para conhecimento da situação do mercado de trabalho real e de suas tendências.
4. Incentivo à realização de feiras de produção, com prêmios para jovens inventores.
5. Levantamento sistematizado das condições de infra-estrutura da comunidade (saúde, educação, transportes públicos, equipamentos de lazer, associações e grupos comunitários, número de pequenas, médias e grandes empresas, etc.), tendo em vista o conhecimento concreto do potencial comunitário.
6. Articulação com instituições sociais públicas, sindicatos e entidades empresariais, para um inventário das áreas profissionais locais e regionais que mais absorvem mão-de-obra.
7. Estudo orientado das categorias sócio-profissionais mais adaptadas às exigências do mercado de trabalho regional.

Todas estas *ações da família* tendentes a educar o jovem para o trabalho haverão de contribuir, cumulativamente, para aprofundar a relação

entre educação e trabalho, à medida que estabelecem um nível de consciência que alcança raízes na convicção de que o saber somente ganha sentido e transcendência se posto a serviço da construção do bem comum. Ora, a via que conduz a tal passa, necessariamente, pelo trabalho permanente.

II - *A escola* - *A ação da escola* tendo em vista uma educação para o trabalho começa pelo seu compromisso com o meio físico e social onde está inserida, dado que ela é o receptáculo da experiência social. Desta forma, a trajetória escolar deve cobrir um conjunto de seis estratégias básicas:

1. Deixar de supervalorizar o atual sistema de coação da aprendizagem, representado por *notas e exames*, e dar lugar ao desenvolvimento de atitudes ativas em relação à formação do estudante. Em outros termos, cabe à escola contribuir para desenvolver a autonomia do aluno e exercer a sua avaliação em cima deste aspecto tão primordial.
2. Aumentar a educabilidade do aluno. Ao invés de insistir sobre o ensino de conhecimentos específicos em diferentes domínios, deve, antes, desenvolver mecanismos de aprendizagem. Na escola, o aluno deve adquirir o hábito de utilizar diversas estratégias de atividades. Aprender a observar, escutar, exprimir-se e a questionar. A escola deve apoiar o aluno no sentido de ele tornar-se capaz de identificar suas necessidades em matéria de educação e de planejar, conduzir e avaliar seus estudos. A escola deve equipar-se não apenas para transmitir o saber, mas, principalmente, *para exercitar o saber-fazer*. Neste caso, o aluno

substitui a aprendizagem de conhecimentos específicos pela aprendizagem de tarefas a cumprir.

3. Praticar a aprendizagem aberta. Trata-se de levar o aluno a adquirir uma base tão vasta quanto capaz de lhe oferecer possibilidades de opções para a atualização ou prosseguimento de estudos. Para tanto, é mister que a escola o familiarize com a natureza e a estrutura das diferentes disciplinas e não com um excesso de conteúdos aprofundados, porém descontextualizados. Desta forma, o aluno se apropriará dos instrumentos de aprendizagem indispensáveis para poder avançar nos diferentes domínios e, assim, identificar seus próprios interesses.
4. Evitar o enciclopedismo. Isto significa, na prática, substituir a *pedagogia dos conteúdos pela pedagogia dos objetivos*. É precisamente nesta substituição que se cria espaço para que as experiências extra-escolares se transformem em experiências escolares.
5. No caso específico do 2º grau, ampliar o tempo de permanência na escola. No momento, os jovens despendem apenas 1/6 do dia, durante 2/3 do ano, nos estabelecimentos de ensino. É preciso atribuir a estes jovens, como requisito educativo, o cumprimento de tarefas comunitárias.

III - *As empresas - A ação da empresa* na direção de uma educação para o trabalho é, no mundo atual, simplesmente insubstituível. De fato, a empresa representa, como laboratório permanente de trabalho, uma força educacional fantástica. Com uma população economicamente ativa que cresce à taxa de 3,6% ao ano, o Brasil precisa criar 1,5 milhão de empregos anuais para poder responder a esta incontida demanda. Por outro lado, o planejamento da economia, o planejamento da educação e o planejamento do trabalho encontram-se na empresa uma única realidade. A contribuição concreta da empresa pode se cristalizar por via das seguintes ações:

1. Colocar a disposição do sistema escolar informações que o orientem no redirecionamento das políticas de formação de recursos humanos.
2. Subsidiar a escola na construção do perfil profissional de áreas ocupacionais emergentes.
3. Fortalecer o quadro de formadores profissionais pela liberação eventual de seus técnicos para programas de reciclagem educacional.
4. Formular políticas sociais adequadas que compatibilizem o crescimento da organização empresarial com o desenvolvimento do pessoal qualificado.
5. Oferecer informações que orientem o sistema escolar para a desativação de programas de formação profissional considerados em processo de obsolescência.

6. Testar e aplicar os avanços técnico-científicos gerados nos laboratórios escolares, a começar por aqueles que dizem respeito à cultura da organização.
7. Receber alunos-estagiários para complementação de sua formação escolar, a nível de estágio fundamental, estágio profissional, curso integrado, pesquisas, etc.

A importância da empresa no setor educativo pode, enfim, ser dimensionada pelo fato de que “a produtividade não é somente um problema de quantidade e qualidade de equipamentos, mas muito mais de recursos humanos.”

*IV - A comunidade - A ação da comunidade*, tendo em vista a educação para o trabalho, é inspirada na circunstância segundo a qual é a própria comunidade que educa as gerações. A escola é tão-somente “um ordenador de informação”. (Lima, 1976, p. 29).

Para um país de população jovem como o Brasil, esta ação ganha extraordinário relevo, dado que, sem ela, os jovens tendem a perder-se pelos caminhos da vida e, fatalmente, engrossarão o exercito dos inúteis, socialmente falando. Para evitar que isto possa ocorrer, a comunidade deverá criar instrumentos canalizadores da energia jovem. Estes instrumentos devem atuar de forma sincronizada, a fim de que se “evite a duplicação de meios para fins idênticos”. Vislumbramos, como exequível, o seguinte feixe de ações comunitárias:

1. Criação de um Centro de Apoio Comunitário(CENÁRIO), a quem caberá fixar as linhas gerais de uma intergração escola/comunidade.
2. Instalação de Oficinas Comunitárias, para realização de tarefas ligadas a uma preparação para o trabalho.
3. Manutenção de Núcleos de Orientação Ocupacional, de modo que os jovens saibam como ocupar-se fora do horário escolar.
4. Criação de Comitês Sócio-Profissionais. Estes comitês cuidarão do acompanhamento dos jovens nas Oficinas Comunitárias, bem como das diligências respeitantes à aquisição, pelo jovem, do seu *primeiro emprego*.
5. Contatação com empresas e instituições comunitárias para saber a tendência do mercado de trabalho e a existência de profissões e áreas ocupacionais emergentes.
6. Articulação com os poderes públicos tendo em vista negociar a ampliação de oportunidades de trabalho, em âmbito local e regional.
7. Estudos das reais condições de vida da população rural, visando à adoção de estratégias educacionais que possibilitem uma filosofia de aprendizagem pautada pelo princípio do *in-service training*.
8. Criação de um Fundo Financeiro Comunitário chamado Edu/trabalho, capaz de viabilizar todas estas iniciativas educacionais locais. Este fundo

seria administrado pelo Conselho de Educação Local, constituído por membros eleitos periódica e democraticamente pela própria comunidade.

9. Abertura de Bibliotecas Comunitárias e Centros Audiovisuais, onde se centralizem as comemorações cívicas da comunidade.
10. Criação de um Estatuto da Comunidade, onde se fixem diretrizes gerais norteadoras da vida sócio-educativa (da comunidade), seja uma comunidade rural, de rua, de bairro, de seção urbana mais ampla ou da própria cidade.
11. Estímulo à criação e multiplicação de órgãos associativos.
12. Manutenção parcial de Escolas Técnicas Estaduais, implantadas pelos respectivos governos em todas as cidades com mais de 50 mil habitantes.
13. Manutenção parcial de Escolas Agrícolas Intermunicipais, implantadas pelas administrações municipais de cada conjunto de dez municípios localizados em um mesmo compartimento geográfico.
14. Manutenção de Oficinas Itinerantes para cursos de iniciação ao trabalho.

A conjugação destas quatro instâncias - a família, a escola, as empresas e a comunidade - poderá representar um passo importante, um alento decisivo na direção da preparação do jovem para o trabalho, no combate à intransparência do mercado de trabalho, na atenuação do desvio ocupacional de profissionais, na estimulação do jovem para um preparo mais aplicado tendo em vista o primeiro emprego.

Podará, enfim, ser um diálogo mais consistente entre as principais forças sociais comprometidas com a construção sólida do país.

Mas a viabilidade destas idéias supõe a existência de recursos. Como criá-los é o que passaremos a ver.

## **5. PAGANDO A CONTA SEM FAZER DE CONTA**

○ financiamento de programas de Educação em geral constitui um dos obstáculos mais sérios ao bom desempenho dos sistemas educacionais em todos os níveis. A primeira dificuldade reside na própria política global dos governos. Normalmente, a educação é submetida ao direcionamento do modelo econômico, e como este, por razões de ordem conjuntural, é bastante instável, a educação é diretamente atingida por tal instabilidade, sobretudo através do corte de recursos. A segunda dificuldade decorre do fato de que as pessoas que decidem os recursos para a educação ou não são educadores ou possuem uma visão hemiplégica da educação como investimento social. Para elas, não vale a pena questionar-se muito o tipo de escola que se tem. A terceira dificuldade está nos próprios educadores, cuja visão crítica limitada lhes impede de criarem e operarem programas socialmente rentáveis e, em consequência, capazes de contribuir para o aumento de nível da produtividade. A quarta grande dificuldade reside na

própria visão que a sociedade tem de educação. Todas estas razões reunidas fazem com que os recursos destinados à educação quase sempre sejam direcionados aos programas formais de ensino, com pouca repercussão social.

Se o quadro acima descrito é comum nos países industrializados, muito mais o é nos chamados países pobres. A diferença é que nos países ricos a educação se apresenta como uma reivindicação da sociedade, enquanto nos países subdesenvolvidos ela é vista como uma oferta do poder público. Esta diferença de visão estabelece também diferenças na maneira de ver as responsabilidades sociais no tocante à educação e aos recursos a ela destinados.

No caso de uma política educacional orientada para a melhoria de desempenho das pessoas no trabalho, é fundamental a disponibilidade efetiva de recursos que não apenas garantam a manutenção de serviços educacionais voltados para uma educação para o trabalho, mas também possibilitem investimentos sempre que a reorientação dos programas o exigirem.

Dentro do quadro geral de propostas esboçadas na seção anterior, os programas a exigirem recursos de sustentação permanente são:

- I. Implantação e Manutenção de Oficinas Comunitárias.
- II. Implantação e Manutenção de Bibliotecas e Centro Audiovisuais.
- III. Manutenção Parcial de Escolas Técnicas Estaduais.

IV. Manutenção Parcial de Escolas Técnicas Agrícolas.

V. Manutenção de Núcleos de Orientação Ocupacional

VI. Apoio, sob forma de bolsas de Trabalho, a estudantes que realizem tarefas temporárias de apoio à comunidade.

VII. Manutenção das instalações físicas dos prédios escolares.

VIII. Manutenção das Oficinas Itinerantes.

Os recursos para viabilização destes programas serão gerados e geridos da seguinte forma:

I. A) *Geração de recursos* - Criação de um fundo financeiro intitulado Edu-Trabalho, no âmbito de cada município à base de:

1. Aplicação de  $\frac{1}{4}$  dos recursos municipais - destinados, por imperativo constitucional, a atividades de ensino - ao setor específico de Educação para o Trabalho.
2. Destinação dos recursos oriundos de Alvarás de Licença e de Imposto Sobre Serviços - das empresas e que explorem, como concessionárias, serviços públicos - ao setor específico de Educação para o Trabalho.
3. Destinação, por todas as empresas locais, de recursos, a título de Bolsas de Estudo. Vale lembrar que estes recursos são dedutíveis do Imposto de Renda, com despesa operacional, de acordo com o Art. 187, letral c e d, Parágrafo 2º, e letra a, do Decreto Federal 76.186/75 (Regulamento do Imposto de Renda).

4. Cobrança de uma taxa especial sobre terrenos urbanos vazios e inaproveitados, com destinação dos recursos arrecadados para o setor específico da Educação para o Trabalho.
5. Contribuição anual, sob a forma de liberalidade, de todas as empresas que exploram, como concessionárias, serviços públicos. Esta contribuição poderia corresponder, por exemplo, ao lucro líquido de um dia de atividade.
6. Destinação de 1% dos recursos oriundos do Imposto Territorial Urbano para a área específica de Educação para o Trabalho.

B) *Gestão dos recursos* - O Fundo Financeiro Edu-Trabalho seria gerido por um Comitê eleito, pelo Centro de Apoio Comunitário (CENÁRIO), com atribuições definidas no Estatuto da Comunidade.

A implementação deste conjunto de ações dependerá da pressão que as comunidades possam exercer sobre a classe política para que este novo percurso educativo seja facilitado pelo Poder Público. No caso das empresas, por exemplo, é indispensável a existência de uma legislação fiscal que favoreça as empresas comprometidas comunitariamente com estes diferentes programas.

### **Pensamos em alternativas como:**

1. Facilitação de crédito, em bancos oficiais, para empresas que recebessem estagiários.

2. Facilitação de crédito, em bancos oficiais, a empresas que concedessem o *primeiro emprego* ao jovem.
3. Facilitação de crédito, em bancos oficiais, a empresas que destinassem, sob a forma de Bolsas de trabalho, recursos dedutíveis do Imposto de Renda ao Edu-trabalho.
4. Concessão de facilidades a empresas concessionárias de serviços públicos que participassem do Edu-Trabalho.
5. Concessão de facilidades a empresas de transporte que permitissem a utilização gratuita de seus carros, por alunos, em visitas de estudos ou em programas de Apoio Comunitário. (A concessão prioritária de novas linhas, seria, por exemplo, um tipo de facilidade.)

É oportuno esclarecer que estes programas seriam gradualmente implantados. O ritmo de implantação caberia à própria comunidade. Quanto mais organizada ela estiver, mais apta igualmente estará para começar a experiência. Por outro lado, o nível de responsabilidade financeira deve variar de acordo com as características de cada comunidade: seu tamanho, suas potencialidades, sua cultura, suas aspirações, etc.

No fundo, espera-se que a comunidade descubra seus próprios caminhos, identifique suas próprias energias e mobilize a sua força coletiva. A escola, a família, a empresa e a comunidade não podem continuar a desenvolver esforços concorrentes, quando todos estão empenhados na construção de um objetivo comum: construir um país onde cada um se

sinta feliz e onde todos descubram que vale a pena viver. Mas para que isto ocorra é necessário que a sociedade brasileira se eduque para o trabalho e pelo trabalho.

## 6 CONCLUSÕES

O itinerário percorrido neste trabalho destacou, de forma inequívoca, uma longa tradição escolar consubstanciada num divórcio entre educação e trabalho. Só bem recentemente metamorfoses sociais importantes começaram a abrir espaço para uma reversão parcial deste quadro. No bojo destas transformações veio a restauração da dignidade do trabalho e uma acentuada preocupação por uma educação mais comprometida com a construção da sociedade.

Através da experiência exitosa de diversos países, aprendeu-se que a conjugação de educação e trabalho é condição imprescindível à ocorrência de progresso. Esta experiência exitosa de diversos países, aprendeu-se à ocorrência de progresso. Esta experiência, outrossim, mostrou a importância da formação e utilização de recursos humanos no fortalecimento da infra-estrutura social e no condicionamento do sistema produtivo de um país.

No Brasil, o problema da preparação do brasileiro para o trabalho tem enfrentado uma gama de obstáculos justificados,

historicamente, pela existência de uma escola uniformizada legalmente, mas descontextualizada socialmente. Este fato tem sido responsável pela limitada flexibilidade do **Ensino Técnico**.

Por outro lado, a par de uma orientação defasada da realidade, a nossa escola sofre do fenômeno da *apatia comunitária*, fato que pode ser explicado, talvez, pela disfunção social dos programas educativos. Ora, sem o comprometimento da comunidade, aumentam as carências educacionais do país e, em consequência, os recursos financeiros se tornam cada vez mais escassos.

Face a estes desacertos todos, algumas providências imediatas se impõem e algumas ações retificadoras do desvio escolar se mostram inadiáveis.

A primeira providência diz respeito a uma remantalização da família quanto ao seu papel insubstituível de plasmação de uma estrutura mental, na criança, favorável ao trabalho e suas diferentes manifestações.

A segunda providência concentra-se na própria escola. De fato, é indispensável que ela redescubra a sua função social reencaminhamento de programas onde o excesso da pedagogia dos conteúdos ceda lugar ao equilíbrio da pedagogia dos conteúdos ceda lugar ao equilíbrio da pedagogia dos objetivos, de tal sorte que experiências escolares e extra-escolares se encontrem e, assim, o jovem possa decidir melhor sobre suas funções na via privada e na sociedade.

A terceira providência alcança a comunidade local e regional. É ela, por via de uma realidade plural - as instituições locais, as empresas, os órgãos de classe, as associações e os grupos organizados - que pode e deve definir prioridades explícitas em termos de linha de ação educativa. Do Poder Público espera-se apoio, orientação, acompanhamento, supervisão e estimulação das iniciativas comunitárias. O compromisso comunitário com a educação levará esta a se exercitar sobre conteúdos relevantes e concretos, além de ensejar o redimensionamento atitudinal de toda a coletividade, em torno das diversas faces e formas da educação (educação formal, informal, extra-escolar, assistemática, alternativa, popular, técnica, profissional, à distância etc.). É esta dimensão de compromisso social, enfim, que torna a educação algo cooperativo, participativo, envolvente e solidarizante.

A quarta providência centra-se na existência de recursos financeiros e humanos. A conscientização e a mobilização da família, da escola, da empresa e da comunidade terminarão por descobrir canais que conduzam a fontes invidas de recursos para a manutenção de programas locais e regionais de educação alternativa.

A quinta providência remete as preocupações educacionais da sociedade geral para a necessidade de um reposicionamento da Escola Brasileira no tocante a uma compreensão menos acadêmica e mais prática das idéias de preparação para o trabalho. Com efeito, "...em vez de disciplina, a preparação para o trabalho melhor estaria se revestisse a forma ampla de um programa que, partindo dos interesses dos alunos, do tipo de

economia local e regional e dos recursos de que dispõe a escola, contasse com a contribuição de todas as matérias do currículo, principalmente as da área científica e tecnológica...” (*Parecer 170/83/cfe*).

A sexta e última providência decorre da necessidade de se desalojar o currículo da grade em que vive enjaulado, consequência “da grande tradição cultural brasileira de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração”.<sup>21</sup> O fato é que esta tendência excludente exacerbou-se nos últimos trinta anos com a crise brasileira gestada no longo período de governo militar e foi-se aprofundando em tempos recentes com a destruição de postos de trabalho, concentração de renda e o consequente aumento do universo dos excluídos. Este contexto de desacertos serviu para sublinhar, cada vez mais, a importância da questão *educação/trabalho/salário/cidadania*. A classe trabalhadora passou a encarar a formação profissional, em qualquer nível, inicial ou de qualificação, como um direito radical da cidadania. Patrimônio social, este tipo de formação deve ser posto sob a responsabilidade do trabalhador e deve estar integrado ao sistema regular de ensino. É algo, portanto, vinculado à idéia de escola pública, gratuita, laica e unitária.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> FERNANDES, Florestan, “A formação política e o trabalho do professor” in CATANI et al, *UNIVERSIDADE, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, S. Paulo, Brasiliense, 1986, p.13.

<sup>22</sup> Sobre este conceito, ver GRAMSCI, A., *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979.

## BIBLIOGRAFIA

- ♦ **Carneiro, Moaci**, "Comunidade e escola; percurso para um trabalho de democratização do saber escolar", in *Educação Comunitária: faces e formas*, Vozes 2ª edição, Petrópolis, 1987.
- ♦ CFE, Parecer 170/83.
- ♦ **FAURE, Edgar et alii**. *Aprender a ser*. Lisboa, Livraria Bertrand, 1977.
- ♦ **FERNANDES, Florestan**, "A formação política do professor", in **CATANI, et al.**, *Universidade, escola e formação de professores*, S. Paulo, Brasiliense, 1986.
- ♦ **GRAMSCI, A.**, *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- ♦ **GOLDBERG, Maria Amélia de Azevedo**. *A opção profissional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1972.
- ♦ **HELLER, Agnes**, *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1972.
- ♦ **Lei 5692/71 - Lei da reforma do ensino**
- ♦ **Lima, Lauro de Oliveira**, *A escola secundária moderna*, Rio de Janeiro, Liv. Forense-Universitária, 1976.
- ♦ **MAC CARTHY, D. Dugué**. Réflexions d'un praticien. In *Les amis de Sèvres, número de 1969*. Paris.
- ♦ **O C D E**. *Science, croissance et société*. Paris, 1971.
- ♦ -----*L'innovation dans l'enseignement secondaire*. Paris. 1978.
- ♦ **PARO, Vison Henrique**, *Administração Escolar/Introdução Crítica*, Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1988.
- ♦ **POULI, A.**, citado em *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Éditions du Gouvernement du Québec, 1980.

- ♦ **SNYDERS, George, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Moraes, Lisboa, 1974.**
- ♦ **TEIXEIRA, Anísio, *Educação não é privilégio*, Companhia Editora Nacional. Col. Atualidades Pedagógicas, Rio de Janeiro, 1977.**
- ♦ **UNAMUNO, Miguel de, *Do sentimento trágico da vida*, Porto Alegre, Editora Educação Nacional, Porto 1953,**
- ♦ **UNESCO. *Colloque sur la contribution des non-enseignants aux activités éducatives dans les perspectives de l'éducation permanente*. Paris, Maison de l' UNESCO, 13 a 17 septembre, 1976(document de travail).**
- ♦ **-----*Réunion internationale d'experts sur la promotion du travail productif dans l'éducation (document de travail du Secrétariat/éléments de réflexions proposés par les participants/rapport final)*. Paris, 24 a 28 de novembre, 1980.**
- ♦ **----- *Disparités régionales dans le développement de l'éducation*. Paris, 1991.**



Escola Contextuada: Rotas Alternativas, A



\* 1 3 3 4 3 4 \*

R\$ 4,50