

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARGARETTE GONÇALVES BEZERRA ANDRADE

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO

São Leopoldo

2017

MARGARETTE GONÇALVES BEZERRA ANDRADE

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Orientadora: Laura Franch Schmidt da Silva

São Leopoldo

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A553e Andrade, Margarete Gonçalves Bezerra
Escola e família: uma possibilidade de diálogo /
Margarete Gonçalves Bezerra Andrade; orientadora Laura
Franch Schmidt da Silva. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.
76 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa
de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,
2018.

1. Educação. 2. Família. 3. Escola. 4. Comunicação. I.
Silva, Laura Franch Schmidt da. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

MARGARETTE GONÇALVES BEZERRA ANDRADE

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Data de Aprovação:

Prof.^a Dr.^a Laura Franch Schmidt da Silva – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Prof. Dr. Roberto Ervino Zwetsch – Doutor em Teologia – Faculdades EST

RESUMO

O presente trabalho versa a respeito da importância da interação comunicativa entre família e escola para o aprimoramento da aprendizagem de forma humanizada e integrada. A partir das vivências na escola pública tornou-se visível a compreensão de que, nessa esfera educacional, consolida-se uma defasagem no processo ensino-aprendizagem dos/das estudantes, como também visível foi a concretização das desigualdades sociais, intensificadas pelo sistema opressor globalizante. Para tanto, nesse trabalho de pesquisa, foi realizada uma revisão teórica bibliográfica com abordagem qualitativa, num processo investigativo, estabelecendo um panorama teórico, através do diálogo entre autores como Descartes, Bentham e Bauman buscando a trajetória teórica da construção do pensamento moderno que fomenta a sociedade excludente; autores como Bronfenbrenner, Libâneo e Alícia Fernández na busca de compreender como se dá a aprendizagem ou a não aprendizagem e, finalmente sugerir uma proposta de diálogo à luz das ideias de Cortella, Paulo Freire, Maturana, Varela e principalmente, Habermas e sua Teoria da Ação Comunicativa. O foco dessa dissertação foi a ação dialógica comunicativa entre família e escola como possibilidade de uma educação significativa e transformadora, através da comunicação integradora entre os setores da comunidade escolar. A estratégia proposta foi que essa interação deve ser conduzida pelo/a gestor/a educacional, com o objetivo de integrar família e escola e planejar intervenções efetivas e coerentes, baseadas no diálogo e na ação corresponsável. Com isso tem-se um funcionamento eficaz da escola, melhorando assim a aprendizagem dos/as estudantes e firmando a escola como um espaço para o desenvolvimento humano e para a construção de saberes. Constatou-se também que é esse o espaço para promoção da parceria entre escola e família numa ação educativa corresponsável e de formação de pessoas que visem a alteridade e não a individualidade na busca da construção de uma realidade mais justa. Assim, o objetivo maior desse trabalho dissertativo, foi de verificar quais caminhos podem ser trilhados pela gestão escolar democrática e participativa para firmar parceria com a família dos/as estudantes, favorecendo uma vivência de aprendizagem significativa mais humana e uma formação integral. O resultado é a compreensão da realidade para uma formação humanizada de pessoas que se transformam e promovem intervenções sociais através do diálogo.

Palavras-chave: Família-Escola. Diálogo. Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper talks about the importance of communicative interaction between family and school to enhance learning in a humanized and integrated way. Based on the experiences in the public school the understanding became visible that in this educational sphere, a lagging in the teaching-learning process of the students is becoming consolidated, and the concretization of social inequalities was also visible, which are intensified by the globalizing oppressive system. For this, in this research paper, a bibliographic theoretical review was carried out with a qualitative approach, in an investigative process, establishing a theoretical panorama, through dialog between authors such Descartes, Bentham and Bauman seeking the theoretical trajectory of the construction of modern thought which foments an excluding society; authors such as Bronfenbrenner, Libâneo and Alícia Fernández in the quest of understanding how learning happens or doesn't happen, and finally suggest a proposal of dialog in light of the ideas of Cortella, Paulo Freire, Maturana, Varela and mainly, Habermas and his Theory of Communicative Action. The focus of this thesis was the communicative dialogical action between the family and the school as a possibility for a significant and transforming education, through the integrating communication between the sectors of the school community. The proposed strategy was that this interaction should be conducted by the educational director with the goal of integrating family and school and plan effective and coherent interventions, based on dialog and co-responsible action. With this there is an efficacious functioning of the school, thus improving the students' learning and establishing the school as a space for human development and for the construction of knowledge. It was also observed that it is this space where there can be the promotion of the partnership between school and family in a co-responsible educational action and one of formation of persons which aim toward otherness and not toward individuality in the quest for the construction of a more just reality. Thus, the greater goal of the thesis paper was to verify which paths can be taken by the democratic and participative school management to establish a partnership with the family of the students, favoring a more human significant learning experience and a wholistic formation. The result is the comprehension of the reality for a humanized formation of people who are transformed and promote social interventions through dialog.

Keywords: Family-School. Dialog. Learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	O PENSAMENTO MODERNO CONSTRÓI UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE.....	13
2.1	As Baratas Que Se Explodam.....	14
2.2	A Gênese do Pensamento Moderno.....	15
2.3	As Baratas que se Revelem!.....	23
3	DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA E NA FAMÍLIA.....	27
3.1	Corresponsabilidades entre Família e Escola.....	28
3.2	O Aprender sob o Olhar Psicopedagógico.....	34
3.3	A Humanização no Ato de Aprender.....	36
3.4	Atribuições da Gestão Escolar como Mediadora da Parceria Escola – Família	39
4	CAMINHOS PARA UM SABER FAZER DIALÓGICO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA.....	45
4.1	Entender, Comunicar, Agir.....	46
4.2	Uma Experiência Exitosa de Ação Comunicativa.....	48
4.3	O Diálogo como Parâmetro de Mudança.....	50
4.4	O Agir Comunicativo Orientado pelo Colegiado Escolar.....	52
4.5	A Força do Diálogo.....	54
	CONCLUSÃO	57
	REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

“Pedimos legitimidade ao pensamento que dissipe as brumas e as trevas, que ponha ordem e clareza no real, que revelem as leis que o governam”.¹

Edgar Morin

O trabalho, nesse espaço dialógico proposto, intenciona sugerir uma discussão a respeito da importância da interação comunicativa entre família e escola para o aprimoramento da aprendizagem de forma humanizada em nossas escolas. A percepção de que, principalmente nas escolas públicas, há uma defasagem no processo de *ensinância e aprendizagem*, e mais ainda, na reprodução das diferentes formas de opressão desses/as estudantes vulneráveis socialmente provoca o desejo de ultrapassar os limites do sistema globalizante opressor vigente. Isso se dá através da construção, pela ação comunicativa, de uma proposta interventiva que venha a superar o desafio de uma sociedade mais humana, através de uma formação integral, em que se considere a dimensão social, física, psicológica, emocional e cultural dos/as estudantes.

Refazendo a trilha de nossa experiência de quase 30 anos em sala de aula, vemos pela janela da vida, experiências frustradas e exitosas. Entretanto, as oportunidades de sucesso e de desenvolvimento de boas práticas, foram sempre aquelas oriundas de um trabalho coletivo, resultante de diálogos e com metas definidas. Interessante é a percepção de que não estamos só no mundo social, nem no mundo subjetivo e que somos a soma das relações estabelecidas com os/as outros/as, conosco e com o mundo externo. Essa percepção fomenta o desejo de mudar vidas. E isso só a educação escolar e doméstica podem realizar.

Num artigo intitulado *Conversando com Famílias: Crise, Enfrentamento e Novidade* presente na obra *Família, Subjetividade, Vínculos* Lúcia Moreira afirma que:

Famílias e novas agências sociais que entram em relacionamento com elas precisam mover-se dentro de um campo relacional, dialógico, no qual duas atitudes serão cruciais, em ambas as direções: escutar e aprender.²

Essa realização coletiva da escola e família na educação dos/das jovens com um olhar humanizado e uma ação proativa, através do diálogo, é uma possibilidade vivenciada durante nossa jornada como profissional da educação. Numa das

¹ MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 5.

² MOREIRA, Lúcia. *Família, subjetividade, vínculos*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 191.

experiências mais significativas, um grupo de jovens excluídos/as pelo sistema educacional, reprodutor das desigualdades impostas pelo Capitalismo, teve suas vidas ressignificadas através de um Projeto nomeado Ressignificando a Aprendizagem. O mesmo fora implantado no Estado da Bahia em 2014, com o objetivo de diminuir a defasagem idade-série dos/as estudantes da escola pública.

Foi possível, nessa vivência pedagógica, perceber que a perspectiva de sucesso é uma alavanca para o desejo de aprender. No caso desse projeto, alguns aspectos garantiram o sucesso da experiência. Primeiramente, a promessa de que ao final do ano letivo em curso, os/as estudantes participantes do mesmo, que tivessem a frequência e o desempenho esperados, logriam aprovação para o Ensino Médio. Essa possibilidade era considerada impossível para muitos/as. Depois, a compreensão sobre suas situações como membros de uma sociedade excludente. Por último, a habilidade de construir uma ação dialógica com a comunidade escolar permitiu que vidas fossem transformadas.

A relevância dessa proposta sociopedagógica consiste, justamente, em promover uma formação humanizada e proficiente. Para tanto, é necessário compreender o processo de produção econômica vigente no mundo globalizado e as condições contemporâneas de existência dos ambientes socioeducativos, família e escola, dentro do contexto do pensamento moderno. Se, de fato, como educadores/as almejamos uma educação significativa e transformadora, a possibilidade está na comunicação relacional entre os setores da comunidade escolar. Essa interação deve ser coordenada pelo/a gestor/a educacional, no intuito de integrar família e escola, num contexto afetivo e promissor. A partir dessa visão, intervenções efetivas e coerentes, baseadas no diálogo e na ação corresponsável, podem ser desenvolvidas como estratégias para um funcionamento eficaz da escola, melhorando assim a aprendizagem dos/as estudantes.

As questões tratadas nos três capítulos dessa dissertação referem-se à busca empreendida em responder aos seguintes desafios: Como essas duas instâncias sociais, escola e família, numa ação conjunta, podem potencializar a aprendizagem desses/as jovens na escola, que se configura como o espaço para o desenvolvimento humano e para a construção de saberes; Como esses ambientes educativos, numa parceria, podem conduzir os/as estudantes pelo desejo do saber, de forma ética; E, mais ainda, de que forma esses/as estudantes podem construir seu eu, norteados/as

pelo valor da alteridade e não do individualismo e nesse panorama, intervir com o/a outro/a na construção de uma realidade melhor e solidária.

A sugestão para garantir uma aprendizagem significativa e humanizada é a parceria dialética e dinâmica entre escola e família. Para tanto, faz-se necessário que a gestão escolar busque essa integração e coordene uma ação envolvendo a comunidade escolar, principalmente, a família, para que compreendam como se processa a aprendizagem e o que se pode levar à não-aprendizagem e consequente baixa autoestima. Tanto a aposta na compreensão do significado de um processo ensino-aprendizagem integral, como o despertar do desejo de ensinar e aprender de todos os envolvidos nesse processo, desencadearão uma ressignificação das vidas de estudantes excluídos/as e sem perspectivas. Além também do importante reconhecimento do papel de cada um nesse processo de construção do saber. A família, como primeira instância socializadora e a escola como promotora, através de um planejamento participativo, de ações que contribuam para formação integral do/a cidadão/ã.

Para tanto, nesse trabalho de pesquisa, foi utilizado como procedimento técnico uma revisão teórica bibliográfica com abordagem qualitativa, num processo investigativo, através do diálogo entre diferentes autores que contribuem com a compreensão dos três pilares dessa dissertação: o pensamento moderno, a aprendizagem ou a não aprendizagem e a ação dialógica comunicativa entre família e escola. A contribuição teórica é advinda de, principalmente livros, mas também de alguns artigos e sites que abordam os assuntos.

O foco desse estudo é o planejamento de ações pela gestão escolar como estratégia de firmar parceria entre a escola e a família. A intenção é promover uma formação integral e uma aprendizagem significativa e humanizada. Para isso, primeiro foi feito um levantamento do material teórico sobre as questões levantadas. Posteriormente, uma leitura analítica e reflexiva com fichamento das obras pertinentes ao objetivo da pesquisa na seguinte ordem: 1 - Abordagem sobre a construção do pensamento racional moderno que estrutura a sociedade excludente e as relações na escola e na família; 2 - Sobre o campo conceitual que constitui a aprendizagem humanizada na escola e na família, e as políticas de ação que permitem uma ação conjunta democrática nesse processo; 3 - Por último, a abordagem da ação comunicativa, coordenada pela gestão escolar democrática como possibilidade de diálogo entre família e escola.

Assim, o objetivo maior desse trabalho verificar quais caminhos podem ser trilhados pela gestão escolar democrática e participativa para firmar parceria com a família dos/as estudantes, favorecendo uma vivência de aprendizagem significativa mais humana e uma formação integral.

Dessa forma, o capítulo 2 dedica-se a apresentar, sucintamente, a trajetória da formação do pensamento moderno desde o Iluminismo até a Globalização, com o intuito de compreender a formação social individualista e competitiva dessa sociedade atual, que exclui e oprime. Além de abordar a organização social pautada na liquidez das relações modernas distorcidas pelo conhecimento fragmentário. O diálogo é basicamente estabelecido com autores como Descartes, Bentham, Bauman e Morin, mostrando a linha evolutiva do pensamento moderno, do útil ao líquido.

O capítulo 3 aborda a questão da educação integral sob o aspecto do desenvolvimento humanizado do ser, contextualizado no ambiente familiar e escolar, norteado pelos estudos do psicólogo Urie Bronfenbrenner, entre outros nessa linha. Esses ambientes citados são apresentados como os promotores da aprendizagem ou da não-aprendizagem, ideia trabalhada pela psicopedagoga Alicia Fernández. Assim, a intenção é analisar as possibilidades de uma ação conjunta dessas duas instâncias sociais, em que cada uma deve cumprir o seu papel de forma responsável, para uma formação significativa e efetiva dos/as estudantes. O/A gestor/a é apresentado/a como articulador/a dessa ação coletiva, conduzido pela obra de Cortella, em prol da humanização do ato de ensinar e aprender pela interação linguística. Essa abordagem linguística integradora está baseada nas ideias de Maturana, Varela e Paulo Freire. Ainda nesse capítulo, são apresentados alguns aspectos legais que fundamentam essa ação gestora, presentes na LDB, no ECA e em outros documentos.

Finalmente, o capítulo 4 tem a pretensão de sugerir um caminho para essa interação família – escola, através do diálogo. Mais uma vez, é enfatizada a importante ação da gestão escolar como articuladora de um processo educativo que promova a construção de saberes emancipatórios e transformadores da realidade moderna globalizada. Para tanto, é proposto o agir comunicativo, construído à luz das ideias de Jurgen Habermas. Algumas questões são analisadas como o conhecimento crítico da realidade que exclui e que precisa ser mudada e, principalmente a valorização do mundo da vida desses/as estudantes socialmente vulneráveis. Fica evidente a urgente necessidade de orientar tanto o corpo docente, quanto os responsáveis pelos estudantes em foco para uma postura compartilhada. O resultado é a compreensão

da realidade para uma formação humanizada de pessoas que se transformam e promovem intervenções sociais através do diálogo.

2 O PENSAMENTO MODERNO CONSTRÓI UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE

As baratas que se explodam³

A série Black Mirror e o extermínio de jovens negros e pobres.

A incrível série britânica Black Mirror (Netflix) nos apresenta cenários futurísticos sombrios onde a evolução tecnológica e a interação dos seres humanos com essas novas tecnologias nos levam a situações às vezes eticamente questionáveis, outras vezes assustadoramente horripilantes.

O quinto episódio da última temporada nos mostra uma sociedade que fora, aparentemente, infestada por um vírus que faz as pessoas se tornarem monstros, chamados de “Baratas”.

No decorrer do episódio (alerta de spoiler) descobrimos que tudo é uma grande ilusão, implantada no cérebro dos soldados através de um dispositivo tecnológico, para que estes vejam essas pessoas com aparência de monstros e não hesitem em matá-las sem dó.

As “Baratas” não estão infectadas ou algo assim, são seres humanos como nós. Os civis, que não tem o dispositivo implantado e, portanto, não enxergam as “Baratas” fisicamente como monstros, também as tratam por “Baratas” e as excluem da sociedade, influenciadas pela propaganda massiva do governo e da mídia.

A crítica à eugenia (as “Baratas” são perseguidas e mortas porque testes de DNA apontam que elas teriam mais propensão a doenças e a cometer crimes) nos remete ao nazismo e à atual questão da imigração na Europa.

Mas também podemos adaptá-la à realidade brasileira.

Quem são os cidadãos de segunda categoria aqui, aqueles que são mortos todo dia sem que ninguém se importe?

Os negros e pobres. (...)

E por que toda essa nossa indiferença? [...]

Os negros e pobres são os "outros", são "eles". São as "Baratas".

Essa indignação seletiva tem nomes: racismo e classismo.

Que se explodam as Baratas.

O futuro previsto por Black Mirror já chegou faz tempo. A tecnologia só vai facilitar o exercício da indiferença humana.

Por Pedro Breier⁴

A configuração moderna do pensamento conflui para uma organização social desumana e excludente e essa condição é evidente na dimensão educacional, em que as feridas sociais se acentuam. Como consequência, tem-se estudantes com uma formação deficiente, vítimas dos ditames modernos do sistema de produção que moldam a sociedade atual e suas relações, principalmente escolar e familiar. Nesse contexto, a exclusão ameaça a dimensão humana do ser e conturba as relações sociais. Como resposta, os/as estudantes de escolas públicas se mostram apáticos/as e agressivos/as e a sociedade, num movimento circular, não os/as enxerga ou faz de conta que são invisíveis. Uma legião de invisíveis sociais lota nossas escolas e grita por socorro. E, nesse caso, a educação é a ponte para a mudança e os/as educadores são os/as agentes. O presente capítulo é construído no intuito de responder a questões inerentes ao entendimento desse novo mundo moderno. Para tal, a reflexão

³ BREIER, Pedro Lorenzi. **As Baratas que se explodam**. Disponível em: <www.ocafezinho.com>. Acesso em: 07 nov. 2016.

⁴ Correspondente policial do Cafezinho.

se desenvolve a partir das seguintes indagações: Como se dá a exclusão na sociedade e na escola? Qual a gênese que articula o pensamento moderno? Qual a postura dos/das representantes do poder diante das desigualdades crescentes na modernidade? Como superar, no espaço educacional, a liquidez dessas relações sociais modernas distorcidas pela organização fragmentária do conhecimento? O texto *As Baratas que se explodam*, supracitado, do jornalista Pedro Brier, figura um panorama dessa exclusão latente social.

2.1 As Baratas que se Explodam!

O texto que abre esse capítulo evidencia um produto do pensamento racional instrumental pós-moderno. A reificação do ser humano moderno, em que a vida se realiza em profundo desencanto e a desnaturalização crescente, resultado do progresso tecnológico excludente. Aqueles/as que não foram capacitados/as pelo sistema capitalista devem ser excluídas/os e banidos/as como *baratas* da sociedade. E mais, essa percepção de ser *barata* no mundo contemporâneo é uma espécie de mercadoria sem valor social e econômico, as pessoas abjetas, na nossa realidade nacional, excluídas. *Baratas* que, por ação coativa da mídia dominante, devem ser destruídas, excluídas, marginalizadas. É o preço da racionalidade em favor do poder dominador que destrói. *As baratas que se explodam* é uma espécie de síntese do pensamento contemporâneo instrumental.

A metáfora da *barata* se expande a muitos contextos no nosso sistema-mundo, quando lembramos dos pobres excluídos das regiões africanas assoladas pela fome, dos/as apátridas espalhados/as pelo mundo, dos/as refugiados/as do Oriente Médio, dos/as latinos/as vítimas da grande desigualdade social e ainda, no nosso contexto local os/as negros/as e pobres, estudantes das escolas públicas. *Baratas* que são repudiadas, principalmente pelo fato de serem intrusas nos ambientes em que sorratamente aparecem para incomodar, como que do nada e, no imaginário moderno humano, vem dos lugares mais sujos e inóspitos. Lugares considerados pelos parâmetros sociais indignos de serem habitados por essas pessoas sem condições de sobrevivência.

Mas, a aversão às *baratas* reside no fato de que as mesmas resistem às piores condições de vida, acostumadas ao escuro, fogem da luz, da razão, vivem isoladas ou em grupos e estão nos espaços como formas de vida que demonstram a iniquidade humana moderna, mostrando, às vezes de forma inesperada, a sua

insistente existência. Como num mundo tecnologicamente avançado com teorias inteligentemente construídas, como seres rasteiros e cascudos, com antenas e asas, ainda invadem os espaços, sem serem convidados, e deixam rastros? No mínimo nojenta e repudiante é essa forma de vida e, como fazem parte do dia a dia, melhor a indiferença. Sim, a indiferença é a atitude mais racional que se pode ter nesse momento contemporâneo ameaçador em que as relações humanas estão dilaceradas pelo individualismo. E muitas vezes, a/o excluída/o fede, incomoda e é dotada/o de uma existência irritante contradizendo a propaganda política que diz não à desigualdade. Melhor fazer de conta que não existem *baratas* na dimensão social, cultural, educacional e econômica sobrevivendo às chineladas sociais da dominação globalizante.

2.2 A Gênese do Pensamento Moderno

O pensamento moderno tem sua gênese no século XVIII com o desenvolvimento das ideias liberais como negação ao absolutismo, sistema que negligenciava o uso da razão pelo ser humano, que segundo os estudiosos Iluministas da época tornava-o escravo dos dogmas divinos e imposições da corte. Era a crise da Idade Média e o início da Modernidade marcada pelo movimento Iluminista, cuja bandeira era a razão, como caminho para a compreensão do ser humano como ser livre, racional e emancipado. O mesmo, nesse contexto, é exaltado como sujeito que à luz da razão pode transformar o mundo e a si mesmo. Nessa perspectiva ontológica e histórica do ser surge o método da dúvida com Descartes⁵, resumido no seu conhecido axioma: *Cogito ergo sum*. Eis o cerne da razão.

Descartes, pai da filosofia moderna, em seus prodigiosos estudos e cautelosas asserções, buscou pelo método por ele criado estabelecer o caminho para o pensamento racional, pressupondo chegar ao conhecimento da verdade, cujo objetivo seria promover a vida, “sem pecar gravemente contra a lei que nos obriga a propiciar, na medida do possível, o bem geral de todos os homens”⁶, afirmação do próprio Descartes. Fica evidente em sua obra *Discurso do Método* que a busca incessante pelo conhecimento surte efeito prático se for analisado a partir da dúvida e conduzido pela razão. Só esta pode levar o ser humano a encontrar o saber que eleva a mente, o pensamento e justifica sua existência corroborada pela experiência

⁵ DESCARTES, Renê. **Discurso do Método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 39.

⁶ DESCARTES, 1996, p. 68.

através da razão. O conhecimento só é honorável se colocado em prol do bem, se útil à humanidade.

A conduta em Descartes é resultado de um paradigma mecanicista, utilitarista. Ele sugere que o bom senso, faculdade inerentemente humana, precisa ser racionalmente pensada e deflagrada em toda ação para bem conduzir a vida. Essa premissa denomina as atitudes virtuosas e as viciosas, “Pois não basta ter o espírito bom, mas o principal é aplicá-lo”⁷. No entanto, esclarece ainda que qualquer pensamento é passível de dúvida e para desvendá-lo é necessária uma atuação intelectual previamente planejada através de um método racional, denominado cartesiano. Esse método dominou a produção científica pós divulgação, desde então as pesquisas eram metodicamente conduzidas e elaboradas. Isso permitiu uma socialização dos resultados que eram testados antes de serem divulgados.

Esse cenário filosófico concebe o sujeito de direito, o ser humano moderno agora consciente de possuir uma razão que o capacita a descobrir, refletir, analisar, formular, criar e transformar ideias a respeito de si e do mundo. Formou-se uma nova concepção da mulher e do homem enquanto ser, agora pensantes. Ambos existem na medida em que duvidam e formalizam um pensamento. É o paradigma da consciência em que se estabelece uma esfera subordinativa do objeto em relação ao sujeito. Esse paradigma formata a sociedade moderna e demonstra uma ruptura no processo evolutivo da relação do objeto com o sujeito que deixou de ser racionalmente subjetiva para tornar-se egocêntrica e metodicamente pensada.

Essa herança objetivamente racional caracteriza o avanço histórico da Modernidade. A busca desenfreada pelo conhecimento científico transformou o ser humano num pensador lógico, racionalmente organizado. “O sentido fundante de toda a Modernidade é o domínio sobre uma natureza externa objetivada e uma natureza interna reprimida”⁸, afirma Manfredo Oliveira. O autor enuncia que a Modernidade pela racionalidade instrumental desabriga a moralidade e o direito da razão. A própria razão nega a racionalidade no momento que se utiliza dos procedimentos técnicos para compreender e produzir a vida. Ainda segundo este autor⁹ essa tecnicização da vida humana produtiva é o absurdo da Contemporaneidade.

⁷ DESCARTES, 1996. p. 5.

⁸ OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e Racionalidade Moderna**. 3. ed. Belo Horizonte: Edições Loyola, 1993. p. 78.

⁹ OLIVEIRA, 1993. p. 79.

O objetivo é a utilização da razão de forma instrumental e técnica para exercer o poder de dominação, consubstanciando assim o desprezo à liberdade, o que significa uma negação da essência moderna. Há, ao que parece, uma involução progressiva. O progresso na verdade impõe um contexto de desumanização da mulher e do homem moderno. É a contradição da racionalidade moderna que usa de meios aparentemente irracionais para conduzir o progresso da humanidade levando-a para o abismo. É o que Manfredo Oliveira chama de “avanço do absurdo” e “total falta de esperança” para o mundo contemporâneo¹⁰.

A herança da ideia de moralidade como termômetro para as ações práticas de Descartes promoveu um grau de individualismo nas atitudes pós-modernas, principalmente no campo político-econômico, que absorveu também o princípio da utilidade baseado na doutrina do utilitarismo. Nesse viés, a felicidade ou o bem-estar perscrutado pela pessoa na sociedade utilitarista tem contorno hedonista e gera o consumo desmensurado, característico do sistema capitalista. A doutrina do utilitarismo, desenvolvida a priori por Jeremy Bentham¹¹, no foco filosófico e jurídico, prospecta a dimensão da natureza humana. Segundo o autor:

A natureza colocou a humanidade sob o governo de dois mestres soberanos, dor e prazer. Cabe somente a eles indicar o que devemos fazer, bem como determinar o que faremos. Por um lado, o padrão do certo e do errado, por outro, a cadeia de causas e efeitos que estão interligados. Eles nos governam em tudo o que fazemos, em tudo o que dizemos, em tudo o que pensamos: todos os esforços que podemos fazer para afastar nossa sujeição, servirão apenas para demonstrá-la e confirmá-la (tradução nossa)¹².

Esse trecho apresenta a noção de natureza para o autor. A dimensão humana é direcionada pela dor e pelo prazer, e são esses que justificam as ações da humanidade. Determinam o que deve ser feito mediados pelas noções do certo e do errado e pela dinâmica de causa e efeito. Ou seja, a mulher e o homem estão submetidos a esses domínios, dor e prazer, e o princípio da utilidade está

¹⁰ OLIVEIRA, 1993. p. 79.

¹¹ BENTHAM, Jeremy. **An Introduction to the Principals of Morals and Legislation**. USA: White Dog Publishing, 1781. p. 235.

¹² *Nature has placed mankind under the governance of two sovereign masters, pain and pleasure. It is for them alone to point out what we ought to do, as well as to determine what we shall do. On the one hand the standard of right and wrong, on the other the chain of causes and effects, are fastened to their throne. They govern us in all we do, in all we say, in all we think: every effort we can make to throw off our subjection, will serve but to demonstrate and confirm it their throne. They govern us in all we do, in all we say, in all we think: every effort we can make to throw off our subjection, will serve to demonstrate and confirm it.*

fundamentado nesse esquema de ação, cuja meta é proporcionar a felicidade “das mãos da razão e da lei”.¹³

Segundo a lógica do princípio da utilidade, as ações têm que ser medidas de acordo com o nível de prazer ou dor resultantes das mesmas para cada ser humano que faz parte de uma comunidade. Assim, uma ação será promotora ou construtora, na medida em que produz felicidade, ou não, nos/as interessados/as na ação. E o ser humano tem a capacidade de calcular as consequências, boas ou más, advindas de suas posturas na realidade que o circunda. Isso confere a moralidade de cada ação, segundo Bentham, cujo medidor é esse princípio da utilidade que dita as regras morais. Neste princípio, também gerador do pensamento moderno, a mulher e o homem sofrem a reificação e distorcem o pensamento iluminista, propulsor da virada da Antiguidade Clássica à Modernidade cartesiana.

A proposta do utilitarismo transforma a mulher e o homem em máquinas que friamente calculam, a todo momento, as atitudes as quais estariam a serviço da busca da felicidade, de forma mecânica e individualista. Para o autor, a comunidade seria formada por várias mulheres e vários homens, buscando a felicidade, que num montante daria uma quantidade alta de beneficiadas e beneficiados felizes. Porém, não cabe ao/a legislador/a estabelecer esse ideal de felicidade, uma vez que, aquilo que promove esta sensação varia no tempo e no espaço, isto é, o que promove a felicidade de uns/umas promove a dor de outros/as. Assim, o governo não tem a finalidade de dar condições a um estilo de vida pautado no bem-estar comum. Para que o sistema realize seus propósitos tem que onerar membros da comunidade, ou seja, a dor será o resultado negativo da soma das felicidades. Os resultados produzidos vão quantificar a validade das ações empreendidas, levando em conta que os interesses das cidadãs e dos cidadãos de uma sociedade sejam divergentes aos interesses do governo, e que esse último defenderá o grupo dos governos. Assim, o sistema estaria a trabalho do bem de um pequeno grupo subvertido pela lei da utilidade. Isso dependerá da forma e dos objetivos da instituição governamental.

Mas, as pessoas têm consciência dos mecanismos que definem o que é a verdadeira felicidade no mundo capitalista, fundamentado no neoliberalismo? A ideia do utilitarismo faz com que, a todo custo, busque-se o prazer pessoal através do lucro. É a individualidade que prevalece e rege as atitudes da mulher e do homem modernos,

¹³ BENTHAM, 1871. p. 235: “*by the hands of reason and of law*”.

legitimada pelo Estado. A coisificação do aspecto humano é a formatação da produção econômica moderna. Configura-se nessa abordagem utilitarista a origem das desigualdades sociais entre os/as que têm e os/as que não têm. Mais uma vez, a analogia das *baratas* sugere que o ser humano que não atende aos ditames do atual perfil de vida, que não consegue ser livre o suficiente para prover-se dos bens culturais e econômicos à disposição no mercado atual, está condenado/a à marginalização.

Atualmente, os objetos de desejo são em número e formatação variados. Variados também são os sentimentos deflagrados pelo desejo não satisfeito, pela ausência do prazer: sentimentos de raiva, de baixa autoestima e de humilhação. Os/as excluídos/as do prazer - as *baratas* - destroem, queimam, saqueiam no impulso do sucesso e satisfazem seus desejos a qualquer custo que não são tão seus, mas difundidos pelos/as donos/as do prazer. Todos/as são consumidores/as sem medidas por direito e por dever. Bauman comentando sobre o consumismo exercitado pelas/os jovens nos dias de hoje afirma que “A plenitude do prazer de consumir significa a plenitude da vida. Compro, logo existo. Comprar ou não comprar, eis a questão”.¹⁴ Essa condição incomoda consumidores/as excluídos/as e frustrados/as. Não só a ausência do prazer incomoda, mas a ausência de dignidade, de sentido da vida negligenciado pela instituição responsável pelo bem-estar comum.

É o que Habermas chama de “colonização do mundo da vida”.¹⁵ A visão do lucro ocupa o espaço do saber produtor de bem-estar, ou seja, de felicidade, objeto de todos/as, desde os primórdios da humanidade. O lucro, produto da dominação do ser humano pelo ser humano, como forma de explorar sua força de trabalho, dita as relações humanas que estão fundamentadas na ideia da troca. As conquistas implementadas em nome da era Moderna é a soma da razão e dominação que resultam na desigualdade social.

Ainda no pensamento teórico habermiano, a sociedade desenhada nos moldes modernos é composta subjetivamente como mundo da vida e sistema num mesmo conjunto social¹⁶. No entanto, o sistema vigente, focado no capital, orientado pela busca do lucro desenfreado por equações individualistas, justamente fruto do pensamento utilitário, renegou a integração entre sistema e mundo da vida, a fim de

¹⁴ BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**: Conversas com Riccardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 83.

¹⁵ HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**: Sobre a crítica da razão funcionalista. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p. 597.

¹⁶ HABERMAS, 2016. p. 276 - 279.

promover ações legitimadas pelo Estado e propagadas pela mídia, sustentáculo do par dinheiro e poder.

Por atender aos interesses da classe dominante, uma fração da sociedade - a classe desfavorecida - perde os benefícios gerados pelo sistema do capital, tornando-se órfã do Estado, que contraditoriamente, se qualifica como fomentador do enfraquecimento econômico e intelectual das minorias, em nome de um sistema excludente e perverso, consolidado pela instituição que *a priori* seria o promotor do bem-estar comum aos homens e às mulheres de direito, de forma equânime. Na atual conjuntura sociopolítica, a função do Estado parece ser a de atenuar crises econômicas produzidas pela mesma racionalidade instrumental do capitalismo, cujo modelo atual vigente trilha o caminho contrário às concepções liberais e morais expandidas pelo Iluminismo nos primórdios da Era Moderna.

Assim, percebe-se claramente que o Estado-nação perdeu sua identidade, sua autonomia e seu poder de decisão e ação encurralado pelas instituições multilaterais fortalecidas pelos desígnios da globalização. Não mais regido por normas resultantes da ética, torna-se impossível cumprir o compromisso com a sociedade e a provisão dos direitos básicos garantidos, a exemplo da saúde, educação e segurança. Uma educação nos moldes da ideologia moderna do poder e da dominação tem levado a humanidade a uma espécie de contrarrazão, contrassenso, contra humanidade. O ser humano está em negação e o saber racional elabora as facetas de uma condição sub-humana. O saber nos moldes da contemporaneidade é comprovadamente ineficaz. E nossas escolas são a prova dessa erradicação do saber como emancipação pessoal e social.

A vida, o ser e o humano se ocultam atrás do engodo da emancipação humana e social através da meritocracia, do poder de todos/as de serem livres e racionalmente inteligentes. O mundo Moderno é de todos/as, segundo essa perspectiva, e cabe a cada qual conquistar seu espaço. No entanto, a Modernidade brotou como erva daninha. O engodo está em que a liberdade é para os/as fortes, brancos/as e ricos/as. O saber racional é poder de dominação sobre os/as mais fracos/as. Fortalece, nesse cenário, as dicotomias: dominador/a x dominado/a; opressor/a x oprimido/a.

A modernização é uma ilusão: desumaniza, escraviza, domina. Transforma as relações objetivamente racionais em produção de bens. O ser humano é mais uma peça da engrenagem da produção de lucro. O humano do ser perde o sentido. E o

resgate desse humano se dá pelo viés do reconhecimento da mulher e do homem como seres subjetivos, imersos/as num mundo objetivo, cuja verdade e saber se constroem a partir das relações linguisticamente estabelecidas como propulsora das interações humanas.¹⁷

A hegemonia ocidental implanta a cada ação social uma nova arma de escravização em nome da liberdade e da razão. A única arma de que a cidadã e o cidadão, conscientes dessa amarra liberal implantada pelo sistema econômico, possuem como escapatória, é a transformação pela palavra que verdadeiramente liberta o espírito de humanidade. Essa possibilidade de libertação pela palavra é uma questão de sobrevivência para aqueles/as que não estão no topo das pirâmides sociais. A liberdade, subsidiada pela Modernidade, tornou-se uma forma de escravização. Zygmunt Bauman,¹⁸ numa análise racionalmente subjetiva da sociedade moderna e de forma produtora, teoriza que tudo que foi divulgado como manifestações humanas da Modernidade, a exemplo de autonomia, liberdade de escolha, autoafirmação, ser diferente e múltiplo, não encontra respaldo nem resposta no dia a dia da vida moderna atual. Ao contrário, todas essas características da pessoa contemporânea se liquefazem em todas as nuances da prática social.

Obviamente não se constroem condições sólidas de vida tendo alicerces em intenções falsificadas. Toda a divulgação feita em nome da liberdade é regida por uma mídia alienante, sustentada por um sistema econômico explorador que mente e impõe chips de ilusão da felicidade das novelas e programas de auditório bestializantes, em que uma cultura de massa produtora de uma legião de zumbis, que seguem a mesma trilha, para chegar ao mesmo produto, cuja propaganda fluorescente e colorida ofuscou a verdadeira utilidade. Essa parece ser a missão moderna da nossa realidade neoliberal: ser igual na multiplicidade consumindo produto usado pela burguesia, só que falsificado. A televisão anuncia que ser moderno/a, atraente, feliz para sempre é preciso ser cópia e pagar impostos. Todos/as iguais e individuais. É o tipo de vida pregado pelos/as libertários/as neoliberais. E isso não traz felicidade. Apenas desilusão e caos como tem se vivenciado na sociedade líquida atual.¹⁹

¹⁷ HABERMAS, 2016 p. 486 - 487.

¹⁸ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 33 - 36.

¹⁹ BAUMAN, 2001. p. 36.

Aqueles/as que são incompetentes e insuficientemente habilitados/as para sobreviverem no mundo tecnológico midiático competitivo, não conseguem cumprir metas, não possuem os saberes necessários para imersão no novo mundo contemporâneo, são destruídos/as como as *baratas* da série citada no início desse capítulo. São eliminados/as, pois não se adequam à nova ordem mundial. E essa exclusão transforma-se em algo normal, resultado da incapacidade das *baratas* de viverem em sociedade. A mídia e o sistema fazem o papel de implantadores das visões ilusórias e perversas em que alguns, principalmente negros/as e pobres brasileiros/as, são reconhecidos/as como *baratas*. Os insetos daninhos da sociedade.

Bauman alerta essa condição imposta pelo poder na Modernidade afirmando que:

Quanto ao poder, ele navega para longe da rua e do mercado, das assembleias e dos parlamentos, dos governos locais e nacionais, para além do alcance do controle dos cidadãos, para a extraterritorialidade das redes eletrônicas. Os princípios estratégicos favoritos dos poderes existentes hoje em dia são fuga, evitação e descompromisso, e sua condição ideal é a invisibilidade.²⁰

Interessante, nessa proposta de análise, é a invisibilidade do Estado em relação às políticas públicas voltadas aos/às estudantes das escolas públicas considerados/as abaixo do padrão educacional e desqualificados/as para o consumo e para o mundo do trabalho. Essa ausência de ações efetivas acentua propositadamente a desigualdade social e preserva a ordem. A indiferença aos desabilitados/as – às *baratas* – legitima essa desigualdade, desfavorecendo práticas de promoção de equidade social. Mantem-se, assim, o *status quo* da “maioria” habilitada e a marginalização das “minorias” desabilitadas, aquelas *baratas* provenientes de famílias pobres. Bauman, em mais uma de suas assertivas, em entrevista, endossa essa afirmação:

A desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado. Até agora, porém, como vimos, as políticas de Estado parecem estar se afastando, e não se aproximando, de um enfrentamento sério da questão.²¹

Essa ausência de perspectiva educacional é uma das facetas elaboradas pela contemporaneidade, percebida pelo sociólogo francês Edgar Morin²². Para o autor, o

²⁰ BAUMAN, 2001. p. 54 - 55.

²¹ BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**: Conversas com Riccardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 74.

²² Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum, é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu de origem sefardita. Pesquisador da questão da complexidade no pensamento moderno.

pensamento científico moderno fora organizado fragmentariamente para construção de um conhecimento disjuntivo e, conseqüentemente, simplificado e disperso. Uma realidade desfigurada.

Morin entende esse processo de segregação do conhecimento e faz reflexões acerca da complexidade do pensamento capaz de integrar todas as dimensões do entendimento do objeto e revelar a realidade de fato. Para tanto, o autor esclarece que o pensamento complexo é fomentado por uma “tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado [...] e o reconhecimento [...] da incompletude de qualquer conhecimento”.²³

Não tendo o conhecimento e a ação provenientes dessa tensão propulsora da complexidade tem-se uma produção nociva do pensamento com uma ideia mutilada do conhecer e do agir. Tem-se uma Modernidade convalescente impregnada pelo vírus da ignorância produzida pela arbitrariedade da segmentação. Tem-se assim, um corpo social debilitado e excludente.

2.3 As Baratas que se revelem!

Esse corpo social doente abriga os/as qualificados/as excludentes e desqualificados/as excluídos/as. O surpreendente é que mesmo diante dos sintomas de uma vida excluída, manipulada por diferentes instituições do poder: governo, religião, mídia, as *baratas* têm sobrevivido com resiliência. Se adaptam às mais diversas situações culturais e sociais. As “baratas” negras, homoafetivas, mulheres, pobres, as funcionalmente analfabetas, as “baratas” órfãs de cuidadores/as vivos/as... resistem às chineladas e indiferença dos/as qualificados/as da sociedade moderna.

Uma similitude surge a partir da experiência virtual retratada no episódio Engenharia Reversa²⁴, citado no início desse capítulo, com uma experiência real que foi um desafio na aventura pedagógica em que a autora atua como regente há vinte e nove anos em escola pública. Experiência essa com uma turma formada por jovens considerados/as verdadeiros/as, “baratas cascudas” do colégio. Rapazes e moças em estado de vulnerabilidade social crônica, marginalizados/as pelo próprio sistema educacional da instituição de ensino. Eram considerados/as os/as banidos/as do grupo escolar, aqueles/as que vagavam pelos corredores fazendo todo tipo de arruaça

²³ MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 7.

²⁴ Quinto episódio da temporada de *Black Mirror*, um excelente estudo social escrito por Charlie Brooks, produzida pela Netflix.

e não entravam na sala regular. Além disso, todos/as eram repetentes e estavam no perfil de defasagem idade-série no Fundamental 1.

A indiferença dos corpos docente e discente já era algo comum para esse grupo dispensado da rotina das atividades desenvolvidas. Além do mais, esses/as jovens eram reconhecidos/as, como cascudos, pelos também “baratas”, mas numa casta mais integrada ao sistema como inúteis e sem valor.

Assim como aconteceu com Stripe, no episódio, que num certo momento foi atingido por uma “barata” e despertou a respeito do ódio induzido pelo chip implantado em seu cérebro. No primeiro momento em que a autora esteve diante dos/as excluídos/as do colégio, foi despertada a respeito de um olhar indiferente aos meninos e às meninas dos corredores, através da expressão de curiosidade frente à situação em que foram colocados/as pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE) que automaticamente, pela distorção idade-série, os/as locaram para a turma do Ressignificando a Aprendizagem²⁵.

A turma das “baratas cascudas” fora alojada numa sala sem uso, anteriormente usada para ser a sala de informática, desativada no momento. Nas mentes rodopiavam diferentes percepções, a princípio uma espécie de turma especial, dos/as excluídos/as. Lá fora, ouviam-se vozes inflamadas que passavam no corredor, agora vazio, que os/as rotulavam como “a turma de burros”, de marginais, de repetentes. E assim eles/as se sentiam.

No entanto, como monitora do Projeto, buscávamos uma forma de superar o desafio assumido que mudou o olhar de indiferença de antes ao ouvir suas histórias pessoais. Percebemos que o primeiro trabalho a ser desenvolvido tinha a ver com a autoestima deles/as e de seus/suas cuidadores/as. O trabalho tinha que ser completo e depois de muitos anos desacreditada na importância da família na escolarização dos/as filhos/as pudemos vivenciar mudanças significativas nos/as jovens do Ressignificando. Com isso, foi possível descaracterizar a imagem de “baratas” pela construção e ressignificação de vários saberes e de quase todas as vidas daquela turma.

Tanto no filme quanto na vida foi preciso que o protagonista da ação de extermínio ou de transformação - militar no caso de Stripe, professora no meu caso,

²⁵ Projeto implantado no estado da Bahia em parceria com a Fundação Roberto Marinho, em 2014, a fim de promover ao Ensino Médio estudantes em defasagem idade-série através de tele-aulas.

deixasse um estado de cegueira e passasse para um despertar de consciência para a realidade.

As baratas que se revelem!

Diante do exposto nesse discurso prático pedagógico, no próximo capítulo vamos refletir sobre a formatação legal do Estado, através da LDB, ECA, Planos de Educação, além das questões sobre a coletiva responsabilidade da família e da escola em relação aos/às estudantes e sua formação integral, norteadas por ideias que aludem ao desenvolvimento humano na busca do aprender.

3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Senhor Cidadão²⁶

Atrocaducapacaustiduplielastifeliferofugahistoriloqualubrimendimultipliorgani
 periodiplastipublirapareciprorustisagasimplitenaveloveravivauni
 Senhor cidadão / Senhor cidadão / Me diga por quê / Me diga por quê / Você
 anda tão triste? / Tão Triste / Não pode ter nenhum amigo / Senhor cidadão /
 Na briga eterna do teu mundo / Senhor cidadão / Tem que ferir ou ser ferido
 / Senhor cidadão / Ó cidadão, que vida amarga / Que vida amarga
 Oh, senhor cidadão / Eu quero saber, eu quero saber / Com quantos quilos
 de medo / Com quantos quilos de medo / Se faz uma tradição?
 [...]
 Oh senhor cidadão / Eu quero saber, eu quero saber / Se a tesoura do cabelo
 / Se a tesoura do cabelo / Também corta a crueldade
 Senhor cidadão / Senhor cidadão / Eu e você / Eu e você / Temos coisas até
 parecidas / Parecidas / Por exemplo, nossos dentes / Senhor cidadão / Da
 mesma cor, do mesmo barro / Senhor cidadão
 Enquanto os meus guardam sorrisos / Senhor cidadão / Os teus não sabem
 senão morder / Que vida amarga
 Oh, senhor cidadão / Eu quero saber, eu quero saber / Com quantos quilos
 de medo / Com quantos quilos de medo / Se faz uma tradição?
 Senhor cidadão / Senhor cidadão / Me diga por quê / Me diga por quê
 Me diga por quê / Me diga por quê

Tom Zé

Diante do exposto no capítulo anterior, fica evidente que as ideias estruturantes do pensamento moderno, resultante das ideias iluministas que pregavam o humanismo, deixaram um rastro de desumanidades em todas as dimensões sociais. A globalização, produto do pensamento gerado nas ideias liberais da era moderna, é um triste fenômeno de perversidade em que excluídos/as do sistema, *baratas* do mundo globalizado, crescem em número e em diversos lugares no mundo. Diante desse cenário, é válida a percepção de Milton Santos, geógrafo brasileiro que se destacou mundialmente pela sua postura crítica ao mundo globalizado, cuja jornada emana três situações: “O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade”²⁷.

Esse capítulo apresenta o papel da educação integral em uma concepção que sublinha o desenvolvimento humanizado do ser, inserido nas duas principais instâncias socializadoras: escola – família. Numa dinâmica circular, ambas têm sofrido inúmeras transformações por conta do sistema econômico de produção vigente e das mudanças tecnológicas. Esse desenvolvimento humanizado inclui a aprendizagem cujo processo precisa ser compreendido pelas instâncias citadas com o intuito de

²⁶ MARTINS, Antônio José. **Senhor Cidadão**. Disponível em: <<http://www.tomze.com.br>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

²⁷ SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2013. p. 17.

promover o aprender de forma significativa e efetiva. Além disso, exibe uma análise considerando um novo olhar sobre as funções da escola e dos/as cuidadores/as na formação da cidadã e do cidadão do novo mundo e como podem conjuntamente fomentar uma formação integral e ética desses/as jovens, nessa sociedade. Ao final, analisa as possibilidades de ação do/a gestor/a escolar para firmar um diálogo resultante de uma atitude proficiente junto à comunidade escolar com o objetivo de melhorar a vida social e acadêmica dos/as construtores/as da nova sociedade.

3.1 Corresponsabilidades entre Família e Escola

Para a formação do cidadão/ã do novo mundo urge uma ação de corresponsabilidade entre gestores/as, professores/as e cuidadores/as, sendo que os/as primeiros/as devem ser os/as articuladores/as dessa parceria. A questão está em como a gestão escolar, na conjuntura atual, oportunizará essa parceria escola – família de forma que potencialize a aprendizagem e a postura ética, bem como favoreça e consolide o sucesso escolar de muitos/as estudantes excluídos/as da educação básica.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o baixo rendimento e o desvio comportamental são aspectos que também justificam a urgência de ações interventivas. As mesmas devem ser baseadas em atribuições previstas nas disposições legais e nos documentos internos que norteiam a prática e a gestão pedagógica.

Na busca de compreender a aprendizagem significativa e ações transformadoras da educação escolar e familiar, torna-se importante abordar o desenvolvimento humano como responsabilidade social das instituições relacionadas a esse fim. Para tanto, as ideias de Urie Bronfenbrenner²⁸ condizem com esse propósito. Este psicólogo do desenvolvimento implementou um estudo sobre o desenvolvimento humano que estrutura teoricamente a necessidade do cuidado especializado às pessoas com comportamentos inadequados a uma convivência profícua na sociedade na qual estão inseridas.

O desenvolvimento humano analisado pelo autor na perspectiva bioecológica sustenta a tese de que as pessoas mantêm uma inter-relação com seu contexto histórico e constroem, a partir dessa relação, seu próprio desenvolvimento que muitas

²⁸ BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

vezes é contínuo e outras vezes mutáveis. As mudanças caracterizam uma ruptura nesse processo e provocam circunstâncias boas ou ruins para a pessoa como ser ontológico e histórico.

Assim, é necessária uma intervenção nos ambientes em que as pessoas estabelecem suas relações contextuais de vida para equilibrar seu viver com seus pares e promover um desenvolvimento humano mais humanizado. Para tanto, o psicólogo cientista defende a ideia de que políticas públicas são necessárias para garantir esse processo de humanização nas instâncias sociais das crianças e de jovens em formação. Destaca a escola e a família posto que ambas constituem os principais contextos de formação integral e ética dos/as estudantes. Justifica a importância de estabelecer uma meta conjunta que promova uma dinâmica favorável ao desenvolvimento e conseqüente melhoras na aprendizagem e na postura diante da proposta neoliberal do individualismo que se impõe e que promove a exclusão.

À luz dessa perspectiva, a escola pode e deve ser uma aliada na orientação teórica da família, quando esta não tem as habilidades necessárias para um monitoramento de qualidade à formação de cidadãos e cidadãs emancipados/as e autônomos/as, principalmente aqueles/as pertencentes às classes socialmente desfavorecidas. Nesse sentido, Urie Bronfenbrenner afirma que:

Embora a família ainda tenha a principal responsabilidade moral e também legal para desenvolver o caráter de suas crianças, o poder ou a oportunidade de cumprir com essa responsabilidade muitas vezes falta em casa (...) ²⁹

Num passado recente, a educação integral era responsabilidade de pais e mães. Diante da nova conjuntura sociopolítica mundial, a responsabilidade em educar as crianças e os/as jovens tem sido transferida para a escola. Esse trabalho defende a urgência de uma integração escola-família, pois quando a família não dá conta da educação dos/as filhos/as cabe à escola complementar, pois ela sofre os impactos das relações familiares enfraquecidas. Segundo o autor em destaque

A família não é o único possível agente de educação. O processo, geralmente começa em casa, mas não termina lá. O mundo externo tem também grande impacto, (...) e assim, contribui para moldar o desenvolvimento de suas competências, valores e padrões de comportamento. ³⁰

Segundo Bronffebrenner, “a função crítica da família é tornar os seres humanos mais humanos” ³¹ e cabe à escola apoiar a família nessa sublime função.

²⁹ BRONFENBRENNER, Urie, 2012. p. 223.

³⁰ BRONFENBRENNER, Urie, 2012. p. 236 – 237.

³¹ BRONFENBRENNER, Urie, 2012. p. 300.

Retomando o episódio das *baratas* do Projeto Ressignificando, citado no capítulo anterior, a experiência demonstra esse discurso de Bronfenbrenner. Ao convidar os/as cuidadores/as para uma reunião e constatou-se que não tinham noção de como poderiam acompanhar os/as filhos/as na escolarização, de modo que algumas conversas de esclarecimento e sugestões de como agir em casa surtiu um efeito positivo constatado nas conversas e na postura dos/as alunos/as, agora em transformação.

Aos familiares foram dadas sugestões que visam a orientação de como proceder com seus/suas filhos/as para que os mesmos se sentissem amados/as e cuidados/as. Percebeu-se que nem sempre os/as cuidadores/as precisam saber sobre o conteúdo estudado, mas a presença direta em alguns momentos de estudos ou por solicitarem que narrem o que aconteceu nas aulas torna-se um acompanhamento importante na educação dos filhos/as.

Uma simples dinâmica realizada na primeira reunião após o diagnóstico da ausência de consciência na participação da escolarização dos/as jovens fortaleceu a ideia de que a parceria escola – família, de forma planejada, surte efeito. Num dos encontros, os/as cuidadores/as foram surpreendidos/as com um painel contendo bilhetes destinados a eles/as e confeccionados pelos alunos e alunas. A importância sobre o cuidado recíproco já tinha sido trabalhada em sala e os bilhetes espelhavam essas ideias de responsabilidade e compromisso entre as pessoas e o mundo. As expressões faciais dos/as responsáveis pelas *baratas* excluídas, que carregavam o estigma de não realizar as tarefas, eram significativas. Ao final da reunião foram convidados/as a também deixarem um bilhete para seus/suas filhos/as. Ficaram emocionados/as, mas um entre todos os bilhetes foi realmente surpreendente. Um pai analfabeto, deixou sua mensagem de amor pela família através de um desenho que continha uma casa, ele e sua filha, ligados por um coração.

A comunicação foi efetiva e o resultado imediato. As *baratas* estavam tendo suas vidas resignificadas. Já não seriam tão invisíveis na sociedade e começaram a saber se defender das chineladas sociais de forma ética, porque até então, a postura era de agressividade e apatia, tanto familiar, quanto em outros espaços sociais, principalmente o escolar, foco desse trabalho. Uma revelação.

Em um estudo sobre a relação da família com a aprendizagem escolar e o desenvolvimento humano, as psicólogas Maria Julia Orsi e Solange Yaegshi³² apontam o ambiente familiar como sendo o delineador do desenvolvimento afetivo-emocional das crianças e jovens.

Essa característica de base fomenta nessas pessoas atitudes interativas com a aprendizagem tanto no lar como nos ambientes externos, a exemplo da escola. A pesquisa aqui proposta percebe que a família possibilita “a vivência dos processos de crescimento, conhecimento, simbolização e repressão, fundamentais para a constituição do ser humano para a aprendizagem e inserção na cultura”³³. Apropriada é a constatação das mudanças tanto funcionais como constitutivas da família contemporânea, consequência da transformação das relações do ser humano com o trabalho na perspectiva do sistema capitalista de produção.

Essa situação provoca, muitas vezes na classe socialmente desfavorecida, um desempenho escolar deficitário, como o caso da turma citada no primeiro capítulo. Diante disso, é necessária a ação interventiva da escola junto à família para atenuar o problema do fracasso acadêmico e comportamental, como afirmam Maria Júlia e Solange³⁴: a escola e a família são, independente das transformações econômicas e sociais “(...) corresponsáveis por oferecer as bases da autonomia, emancipação e desenvolvimento do pensamento crítico (...)” em oposição à desumanizada formação reprodutora e adaptativa ao sistema globalizante opressor.

Frente a essa nova conjuntura econômica, política e cultural, a escola assume novos papéis. A respeito dessa realidade Libâneo³⁵ enfatiza que as vivências educativas não estão limitadas ao ambiente escolar, mas estão a serviço das circunstâncias produtivas do Capitalismo enquanto sistema excludente. Afirma ainda que “(...) a educação, inserida na dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, nunca escapa do jogo de interesses aí existente, dependendo, portanto, de opções ético-políticas do educador”³⁶. O ato de educar jamais pode estar desvinculado da práxis transformadora, uma vez que sua essência é a humanização intermediada

³² ORSI, Maria Júlia J. S.; YAEGASHI, Solange F. R. (Orgs). **Psicologia e Educação: conexão entre saberes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 11.

³³ ORSI, Maria Júlia J. S.; YAEGASHI, Solange F. R. (Orgs), 2013. p. 14.

³⁴ ORSI, Maria Júlia J. S.; YAEGASHI, Solange F. R. (Orgs), 2013. p. 27.

³⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogo, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010. p. 107 – 108.

³⁶ LIBÂNEO, José Carlos, 2010. p. 192.

pela formação de pessoas com habilidades para construir uma sociedade justa e igualitária.

Pautada nas ideias de Libâneo³⁷, para a construção da sociedade igualitária, pela práxis pedagógica transformadora, é mister uma formação equânime, tanto para discentes como para professores/as, no que diz respeito às recentes demandas pós-era industrial. Ou seja, para a constituição de uma cidadã e um cidadão críticos/as, engajados/as e atuantes é necessário também um professor e uma professora cidadãos/ãs, críticos/as, engajados/as e atuantes. Sem esse aparato intelectual, esses/as profissionais da nova situação social serão indiferentes diante da atual conjectura que afeta “seu cotidiano, o cotidiano de seus alunos, as relações de poder da família, na escola, no trabalho.”³⁸

A formação da professora e do professor transformadores é um aspecto crucial no trato com a educação humanizada e integral nesse espaço teórico desenvolvido. É primordial nessa proposta de parceria que o corpo docente, responsável pela escolarização, se comprometa com a aprendizagem significativa de seus alunos e alunas que lotam as escolas públicas e são excluídos/as pela condição étnica, racial e/ou social, e nem sempre têm consciência de que não passam de *baratas* para o sistema capitalista. A responsabilidade do engajamento docente se consolida através de uma interação comunicativa eficiente para mediar a construção de uma consciência de mundo e do papel de cada um/a no âmbito social opressor.

Na medida em que, a construção das ideias acontecia e a reflexão sobre as teorias voltadas à aprendizagem humanizada foi sendo aprimorada, percebeu-se que, além da família, o corpo docente precisa entender sua responsabilidade com a formação dos/as jovens, considerando que nem sempre os/as professores/as estão preparados/as para assumir a função de profissionais de libertação. Precisam aprender a não ser reprodutores de um sistema que produz *baratas* humanas e faz da escola um espaço exterminador das mesmas. É preciso, como no episódio que motivou a reflexão do jornalista Pedro Breier e a comparação com a turma dos /as excluídos/as, arrancar o chip do comodismo de ser reprodutor de falas midiáticas e assumir a posição de profissionais da educação com o eminente papel de mudar a situação de opressão para empoderamento de estudantes das escolas públicas. Essa

³⁷ LIBÂNEO, José Carlos, 2010. p. 194 – 199.

³⁸ LIBÂNEO, José Carlos, 2010. p. 197.

função, assim como no caso da família, é da gestão escolar, respaldada nas políticas de formação continuada em sala, prevista na LDB.

Assim, é importante que a gestão, as professoras e os professores devidamente orientados busquem compreender a família, uma vez que a proposta é que a escola proponha uma parceria, uma interação e um compartilhamento de responsabilidades.

Os estudos sobre família e escola alcançaram valor legítimo a partir de 1970. Segundo Romanelli³⁹, isso se deve ao fato da situação política da época que filtrava os avanços teóricos acadêmicos brasileiros, cuja ideologia ditatorial condicionava o conceito de família “como repositório retrógrado de tradições”.

Novos saberes na área da interação família-escola, como potencializadora da escolarização, foram sedimentados, de acordo Romanelli⁴⁰ a partir das contribuições de Bourdieu⁴¹, que à luz da Sociologia da Educação, desmistifica a ideia da transformação social pela prática pedagógica emancipadora, pela constatação da legitimação das desigualdades por essa mesma prática na escola pública. No que tange a proposta de trabalho dessa pesquisa, Bourdieu desenha um novo retrato teórico para a compreensão do processo de escolarização dentro de um contexto dinâmico, em que a atuação da família é considerada como fator determinante da aprendizagem ou não-aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, segundo Romanelli⁴², esses estudos sobre os processos de escolarização em comunicação com a atuação doméstica “ganham novo alento para equacionar os vínculos entre as duas instituições”. A questão da sociabilidade é intensa e tensa na compreensão das dinâmicas familiares e escolares na formação do ser social aprendente. Essas relações, inerentes ao convívio nos espaços de aprendizagem, como o escolar, são substancialmente carregadas de temperos parentais que conferem um sabor peculiar a cada postura individual que influenciam de uma forma positiva ou negativa na aprendizagem. Isso é fascinante.

³⁹ ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 32.

⁴⁰ BOURDIEU, 1983 apud ROMANELLI. Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs), 2013. p. 34. Romanelli cita Bourdieu (1983) na tentativa de analisar a função da escola e da família na escolarização.

⁴¹ Pierre Bourdieu, filósofo francês que implementou uma investigação sociológica do conhecimento denunciando o jogo de dominação e reprodução de valores nessa área.

⁴² ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs), 2013. p. 32 - 36.

Diante disso, o autor destaca a relevância de reconhecer a família como fator elementar para a escolarização dos/das jovens, direcionando-a como potencializadora da aprendizagem, sem menosprezar o viés ideológico e político. Seria como reconhecer o impacto das mediações familiares no processo de formação social e acadêmica, e como consequência, dar visibilidade social às *baratas* que atravessam o caminho da comunidade escolar, aliás, em se tratando de algumas escolas públicas do País, formam quase que totalmente essa comunidade.

Essa reflexão é relevante, uma vez que o foco deste trabalho é a otimização da aprendizagem dos/as alunos/as com insucesso escolar através da viabilização da parceria escola - família. Para tanto, faz-se necessário o entendimento de como se processa e como se rompe esse ato humano e humanizador do aprender.

3.2 O Aprender sob o Olhar Psicopedagógico

As pesquisas com Alícia Fernández⁴³ na área da Psicopedagogia demonstram de forma eloquente e funcional que tanto a família quanto a escola produzem problemas de aprendizagem que levam ao fracasso escolar e promovem a exclusão social.

O primeiro aspecto a considerar, quando se trata de alunos e alunas vítimas do insucesso escolar é, segundo Alícia Fernández⁴⁴ reconhecer que o/a estudante é “um sujeito pensante, pois sua inteligência existe, ainda que esteja aprisionada”. Para ela, o sujeito pode não ter conhecimentos, mas o mesmo é sustentado por “um saber presente” que faz com que a pessoa se sinta capaz de interagir com o pensar criativo e lúdico que lhe proporcione prazer em pesquisar, conhecer, aprender.

A importância dessa análise do aprender, à luz psicopedagógica, evidencia a escola e a família como relevantes para a formação do/a aprendiz e do/a não-aprendiz. A autora entende a família como protagonista no processo do aprender ou não. A jornada da aprendizagem tem que ser compreendida tanto pela família, quanto pela escola. Professores/as, coordenadores/as, gestores/as esquecem, ou desconhecem, como se processa o ato de aprender, e, portanto, aprisionam ou interrompem a construção do saber. Esse entendimento facilita a resolução da

⁴³ FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

⁴⁴ FERNÁNDEZ, Alícia, 1991. p. 26.

problemática do insucesso de estudantes da educação básica, principalmente, da escola pública.

O sentido que o aprender tem para a pessoa e sua relação subjetiva com o conhecimento ou o não sentido do aprender para certas pessoas configuram uma leitura real dos problemas do insucesso discente. É preciso definir, numa relação dinâmica, o que cabe à família e à escola para evitar esse aprisionamento da inteligência. Esse entendimento do processo de aprender empreendido pela pessoa passa, segundo Alícia⁴⁵, pelo reconhecimento dos quatro níveis da aprendizagem – organismo, corpo, inteligência e desejo. Assim, ela define a aprendizagem como: “ (...) apropriação das possibilidades de ação, instrumentada pelo corpo que confere um poder de síntese ao ser e ao saber do sujeito, assim como uma ressonância agradável que o ajudará a incorporar a experiência”.⁴⁶ Nisso consiste a aprendizagem: se apropriar do objeto em estudo e manifestá-lo em sua corporeidade de forma prazerosa.

A autora, brilhantemente, inclui a inteligência e o desejo como aspectos, cuja integração com o corpo e o organismo formatam a aprendizagem, sobrepondo a dimensão do/a outro/a, na dinâmica da alteridade de forma integradora. Isso começa na família, que por sua vez, encontra-se numa estrutura mais ampla que é o sistema socioeconômico-educativo.

Essa visão de aprendizagem pelo desejo de aprender e de ensinar, tem respaldo na experiência da autora como professora-monitora do Projeto Ressignificando a Aprendizagem. A princípio é preciso reforçar o apoio do gestor ao projeto que acreditou na proposta apresentada. A escolha do profissional deveria ser de acordo ao perfil específico para esse trabalho: dinamismo, conhecimento das teorias da aprendizagem, facilidade com planejamento versátil, bom relacionamento inter-relacional com a comunidade escolar. Relevante salientar também o aperfeiçoamento profissional baseado nas teorias da aprendizagem socioconstrutivista, com foco nos estudos e reflexões de Paulo Freire acerca da educação para a autonomia. Essa formação continuada alicerçou o trabalho desenvolvido, como também o desejo de ensinar numa troca constante de experiência e de se responsabilizar pelo Outro que dependia de uma ação ética e comprometida com a transformação.

⁴⁵ FERNÁNDEZ, Alícia, 1991. p. 57.

⁴⁶ FERNÁNDEZ, Alícia, 1991. p. 59.

Mostrou-se assim, o caminho para libertar aqueles/as que são vistos/as como *baratas* da sociedade. Esse sentimento e os saberes pedagógicos e sociais devem perpassar pela formação profissional de quem atua na escola e deseja a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem em cada instância: família e escola assumem responsabilidades e juntas constroem uma ação efetiva partindo do diálogo efetivo, promovido pela gestão dentro do âmbito legal de suas funções.

A abordagem sobre o desejo de aprender na linha psicopedagógica é ampliada pela questão ética segundo Assmann e Jung-Mo Sung⁴⁷. Reconhecem o desejo junto ao medo e às emoções como pilares para a construção do conhecimento e para uma atitude sensível de solidariedade social. Segundo os autores: “Sem curiosidade, paixão, interesses e desejos, as pesquisas filosóficas ou científicas não teriam como avançar, nem o processo de aprendizagem.⁴⁸” Afirmam que a percepção subjetiva do desejo está ligada à cultura. O que se percebe é que atualmente, propaga-se a cultura do individualismo e o prazer voltado ao consumismo exacerbado. O Outro está esquecido. Assim, temas como conviver, compartilhar, cooperar caíram em desuso, mas precisam voltar ao espaço escolar e familiar.

Assman e Jung-Mo Sung⁴⁹ enfatizam a competência social aliada à sensibilidade na proposta de uma pedagogia transformadora e aberta para o papel que a família tem de ser protagonista e formadora de seres solidários/as sociais. Essa atitude solidária proveniente de uma inteligência social é, segundo os autores, construída, formada, criada e desenvolvida. A escola e a família são responsáveis por esse aprender. Aprender a ser humano, a desejar o que é bom para o coletivo, não para si. Enfim, ser ético, que para os autores é “no fundo, saber situar-nos neste mundo como seres solidários.⁵⁰”

3.3 A Humanização no Ato de Aprender

Situar-se no mundo como pessoas solidárias é um saber ético que precisa ser trabalhado na construção da parceria em prol da transformação aqui proposta. Nesse aspecto, a obra de Maturana e Varela⁵¹ - *A Árvore do Conhecimento* - revela a ideia

⁴⁷ ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

⁴⁸ ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo, 2000. p. 112.

⁴⁹ ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo, 2000. p. 146.

⁵⁰ ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo, 2000. p. 146.

⁵¹ MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athenas, 2002.

de como se dá esse aprender ao qual essa seção se reporta. E é justamente na interação entre as pessoas envolvidas e o mundo que as cerca que o ato de conhecer é construído numa troca constante, ou seja, vivem pelo conhecimento e conhecem pelo viver. Isso prova que as pessoas envolvidas no processo do conhecimento, nessa perspectiva, são indivíduos que aprendem a ser autônomas/os. A pessoa não é só mais uma, mas alguém que participa de seu crescimento, de seu desenvolvimento como pessoa humanizada, integrada, capaz de socializar-se no ambiente em que se coloca.

Constata-se que essa autonomia se dá na controversa dependência. Ser autônomo não é agir sozinho, o ser humano construtor do pensamento depende do ambiente e da/do Outro numa atitude circular de conhecer. O conhecimento, nesse olhar exige que a pessoa se enxergue como colaboradora de um mundo melhor junto aos seus pares e em consonância com o meio. Todos os elementos do meio ambiente, inclusive as pessoas, são partes de um todo e permitem a cooperação numa congregação entre ação e experiência. E ainda, “essa característica do fazer humano se aplica a todas as dimensões do nosso viver”.⁵²

A assertiva sobre o que é aprender a ser agentes transformadores numa rede de interações cuja chave é a linguagem, demonstra que é a partir da mesma que nós construímos e construímos o mundo. É a partir da capacidade linguística que as pessoas interagem numa atitude de reciprocidade e fazem a vida acontecer. É a linguagem que possibilita o pensamento que leva ao ato do conhecer, que move o aprender e produz a consciência. Diante dessa abordagem, é possível reconhecer as condutas inadequadas com a formação educacional do sujeito aprendente e assumir a reponsabilidade da mudança para a qualidade das vidas que fazem parte de nosso círculo cultural e histórico-social. E se temos consciência é porque sabemos, e se sabemos, isso obriga a atitudes que levem à justiça, ou seja, à igualdade. Um não à exclusão. Uma ação ética.

“Somos humanos na dinâmica social”⁵³ e isso caracteriza a ética. O legado nessa perspectiva do conhecer o conhecer que traz obrigações, ao tornar as pessoas conscientes do que constroem pela interação linguística, chama a atenção à questão do domínio linguístico, que proporciona o domínio cognitivo reflexivo prolífica de uma vivência ética - na medida que reconhecemos o Outro e vamos ao seu encontro como

⁵² MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco, 2002. p. 32.

⁵³ MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco, 2002. p. 270.

partícipes no mesmo labutar, na construção da igualdade. Os autores chamam essa dinâmica de biologia do amor, esse “como fundamento biológico do social, bem como as implicações éticas dessa dinâmica”.⁵⁴ Isso é ser humano. Isso é ser humanidade.

O texto “Senhor cidadão”, referenciado no início desse capítulo do cantor e compositor Tom Zé,⁵⁵ faz uma chamada à pessoa numa interação linguística, em que figura a triste realidade do/a cidadão/ã da década de 70, que vivia as divergências políticas e ideológicas, em que o sentido de cidadania, justiça e igualdade eram desrespeitados pelos/as representantes do Estado. O cidadão - *barata* dessa época - hoje sofre das mesmas condições injustas impostas pelo Capitalismo. Matavam, ontem e hoje, a dignidade, o desejo, o prazer pelas experiências de uma vida justa. Naquele momento, muitas conexões socioculturais produziram uma diversidade de conhecimentos nas interações linguísticas em que as mensagens de luta eram disseminadas pela Arte, e entendidas por aqueles/as que tinham o domínio cognitivo reflexivo citado por Maturana e Varela. Eles/as entenderam o medo de sair e de não voltar, de falar e serem calados/as, de seguir num País sem justiça social. O medo de permanecerem *baratas*.

É a chamada às pessoas para que sejam cidadãs autônomas e atuantes, como defende a proposta inserida neste trabalho. Transformar as *baratas* da escola pública, invisíveis ao Sistema vigente, em pessoas pensantes e dignas, capazes de, através da linguagem, socializar, ouvir, falar, compreender e decidir ações que libertem do medo da exclusão, do desemprego, de não ter o celular veiculado na mídia, o tênis usado por Neymar, o boné do Safadão e outros delírios da Modernidade. A chamada é para a comunidade escolar, responsável pela formação dessas e desses/as jovens, tendo como protagonistas a família e a escola, mediados por gestores/as, através de possibilidades que serão apontadas e refletidas no próximo capítulo.

A música também reporta à necessidade do agir comunicativo, tema que será abordado no capítulo 4, como fundamento para as ações por parte da gestão em firmar o diálogo com a escola, no cantar do verso: *Me diga porquê*. É um convite à conversa na qual os/as interlocutores/as falam e escutam numa compreensão recíproca para definir uma postura coletiva e corresponsável na luta *na briga eterna*

⁵⁴ MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco, 2002. p. 269.

⁵⁵ Antonio José Santana Martins nasceu a 11 de outubro de 1936, é compositor, cantor, performer, arranjador e escritor. É um artista baiano de expressiva voz e cultura popular.

do teu mundo. Fazendo-se atento às questões vivenciadas na escola pública, estudantes, como os/as da experiência citada na seção anterior, as *baratas cascudas* do Projeto, estão com suas famílias travando essa briga cotidiana. A construção coletiva do conhecer é a única saída, lembrando que essa coletividade envolve, principalmente, os dois setores: cuidadores/as e professores/as. Para isso, é preciso reconhecer que *temos coisas até parecidas / da mesma cor, do mesmo barro*, pois todos/as são humanos/as e possuem o poder da comunicação, portanto, da ação. Uma ação que configure *a tesoura que também corta a crueldade*.

Nesse espaço dialógico é fundamental que se explore as possibilidades reais de ação da gestão escolar da educação básica da escola pública como a LDB 9394/96, o Plano Estadual de Educação da Bahia, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o PDDE interativo e o Plano de Ação da Gestão Participativa do Estado da Bahia preveem e que definem as ações de gestores/as. Esses documentos subsidiam a ação responsável da gestão em relação ao desenvolvimento humano dos/as estudantes, pelos/as quais se assumiu responsabilidades socioeducativas, uma vez que a mesma possui, ou pressupõe-se possuir, conhecimentos acerca de suas funções diante da comunidade escolar e da sociedade em geral.

3.4 Atribuições da Gestão Escolar como Mediadora da Parceria Escola – Família

“Qual é a sua obra?”⁵⁶

Esse é um questionamento que deve perpassar toda e qualquer atividade de gestão escolar. Com esta pergunta Cortella reflete acerca da função de um/a gestor/a em qualquer instância. O autor enfatiza que a obra da gestão ultrapassa a função administrativa e as atribuições específicas. Para transcender é preciso ter a sensibilidade para perceber em que ponto ou aspecto deve-se ter uma atuação mais específica, a exemplo da proposta deste estudo.

É precípuo que a gestão escolar transcenda a ação gestora em muitas situações em que precisa ser atuante. A exemplo da participação em reuniões com os/as responsáveis pelos/as estudantes, a abordagem coerente de questões inerentes à aprendizagem, problemas emocionais, enfim, muitos assuntos que surgem nos diálogos estabelecidos e que a/o gestor/a precisa saber responder com argumentos plausíveis às demandas circunstanciais e conflituosas.

⁵⁶ CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 69.

Segundo Cortella, como gestor/a responsável e comprometido/a, a principal tarefa do/a líder é ter definida qual a sua obra e socializar a mesma com o grupo, no caso da escola, com a comunidade escolar, cuja representatividade encontra-se no colegiado escolar. “O líder é aquele/a capaz, numa dada circunstância, de levar adiante pessoas, projetos, ideias, metas.”⁵⁷ Essa ação explícita é exatamente o que se espera que o/a gestor/a escolar, sabedor/a da situação de dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes, procure como líder de uma coletividade, propor soluções dentro de suas atribuições como tal.

E quais as atribuições da liderança escolar?

Onde encontrá-las? Eis o percurso que agora se apresenta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de dezembro de 1996⁵⁸ começa com o primeiro artigo registrando que a educação integral não é responsabilidade apenas do Estado, já sendo uma demonstração do Estado mínimo determinado pelos ditames neoliberais:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.⁵⁹

Nesse artigo fica clara a intenção de compartilhar a responsabilidade da formação tanto pelo Estado, como também por toda instância social e cultural que envolve os/as estudantes na sociedade, incluindo a família. É, assim, uma demonstração de que a escola pode e deve proporcionar as possibilidades de diálogo com a comunidade.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁶⁰

O cuidado com a educação está vinculado à escola e à família, justificando um plano de ação que promova o diálogo entre essas duas dimensões sociais. Interessante validar que se ignora o fato de que nem todas as famílias têm o devido preparo para promover uma educação de qualidade voltada à formação integral e cidadã. Diante disso, no artigo 12 citado a seguir, declara que fica a cargo da escola

⁵⁷ CORTELLA, 2011. p. 70.

⁵⁸ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

⁵⁹ BRASIL, 1996. p. 7.

⁶⁰ BRASIL, 1996. p. 7.

a busca pelo diálogo com a comunidade, inclusive a família, consubstanciando assim a reflexão acerca do diálogo proposto nesse trabalho e analisado no próximo capítulo.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; [...]⁶¹

Quanto à intenção de melhorar a qualidade da aprendizagem construída na escola e libertada pela família, reflexão já pontuada nesse estudo, o artigo 13 contempla a convocação ao corpo docente em se responsabilizar por essa aprendizagem e, inclusive, ser colaborador/a nas ações dialógicas com a família. Também já foi sinalizado sobre a importância de formação continuada para que os/as educadores/as se conscientizem pela necessidade de educar como meio de transformar a partir do desenvolvimento de ações humanizadoras, partindo do diálogo interativo.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...]

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.⁶²

O Artigo 14 direciona a gestão escolar à prática de busca da participação efetiva da comunidade escolar na dinâmica da escola, citando inclusive a participação dos conselhos escolares, no caso desse trabalho, do Colegiado Escolar, na implementação do caráter democrático da gestão. Obviamente fica claro que a Lei determina uma gestão escolar participativa.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.⁶³

O Plano Estadual de Educação 2015 – 2025, sancionado pela Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016, define à luz da LDB 9394/96 as diretrizes a serem seguidas pelas instituições de ensino. Quanto ao Ensino Básico contempla a busca pela

⁶¹ BRASIL, 1996. p. 11.

⁶² BRASIL, 1996. p. 12.

⁶³ BRASIL, 1996. p. 12.

parceria da escola com a comunidade, como aponta a estratégia 12 da Meta 2 referente ao Ensino Básico:

2.12) incentivar e promover a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, fomentando o estreitamento das relações entre a escola e a família;⁶⁴

Quanto à gestão, o referido plano defende o aspecto democrático e impute ações em prol da participação da comunidade que deve ser consultada quando se trata da escola pública como define a estratégia 4, da meta 19, a saber:

19.4) Estimular a discussão sobre a regulamentação acerca da gestão democrática da educação, com vistas à garantia da sua consolidação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta ampla à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, do Estado e dos Municípios.⁶⁵

Na mesma linha de ideias o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê uma série de prerrogativas a serem garantidas pelas agências sociais nas quais os/as aprendentes estão incluídos/as. Cuidados com a formação cidadã e ética, com o desenvolvimento psicológico e físico e com a dignidade dessas pessoas são tratados nesse documento. A escola como formadora de pessoas capacitadas para a convivência social e o mundo do trabalho tem o dever de prover meios para esse desenvolvimento humano através da construção de saberes úteis à educação. Consequentemente, cabe ao/à gestor/a, conduzir as ações político-pedagógicas para efetivação dessa dimensão educativa. Segue o artigo voltado à educação da criança e adolescente:

Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer
Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]:
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.⁶⁶

Em nível estadual, o corpo de gestão escolar é formado por professores/as efetivos/as da rede estadual que são submetidos/as a uma eleição em que toda a comunidade escolar participa. Quando definido os/as dirigentes de cada unidade escolar, é solicitado a partir de uma orientação prévia a elaboração do Plano de Ação

⁶⁴ BAHIA (Estado). *Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016*. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial da Bahia. Seção 1. p. 7.

⁶⁵ BAHIA, 2016. p. 26.

⁶⁶ BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 12. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. p. 33.

da Gestão Participativa do Estado da Bahia⁶⁷ visando às intervenções necessárias para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, a equipe gestora inicia com um diagnóstico, respondendo a um formulário único determinado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Apropriada das informações, dos problemas levantados e com base nos objetivos, estratégias e metas delineados, a escola deverá indicar as ações a serem implementadas. Assim, de certa forma, a gestão tem autonomia para elaborar seu plano a partir da realidade da escola e definir suas ações. Isso em consonância com a comunidade. A proposta é que os objetivos, as metas e as estratégias expressem o compromisso coletivo em busca da superação dos problemas levantados. A partir daí é definido um Termo de Compromisso de Gestão.

Retomando ao enredo teórico inicial desse texto, com a ideia de Cortella sobre a obra que recai sobre a responsabilidade do/a gestor/a, seja em qualquer setor, a obra da gestão escolar está pautada na dimensão humanizadora da educação, ou seja, a dimensão política da educação. Paulo Freire afirma que “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”⁶⁸ aliás, pode-se afirmar que toda ação pedagógica é uma ação política. A gestora e o gestor escolar não podem se eximir de sua obra política, enquanto mediadores de transformação social, principalmente quando se refere à escola pública.

Uma ação educadora nunca é neutra, como lembra Paulo Freire. Nenhuma professora e nenhum professor podem assumir uma neutralidade diante de sua prática pedagógica. Se eles/as se calam diante da proliferação das *baratas* sociais e intensificam sua invisibilidade, através de sua postura covarde de neutralidade diante da realidade excludente da política do mercado, colocam-se irremediavelmente a favor dos opressores, sua função profissional é simplesmente manter o *status quo* vigente da perversidade globalizada.

Por outro lado, a ação pedagógica de libertação e autonomia é exercida pelo/a educador/a que reconhece seu papel político de humanização, formação cidadã, iluminação na escuridão da ignorância histórica, em que a ética é o instrumento de sua práxis pedagógica. Eis a obra do gestor e da gestora: possibilitar que o invisível

⁶⁷ BAHIA. Elaboração do plano de gestão. Disponível em: <[www.educacao.ba.gov.br/modelo-plano - de-gestao-escolar-20112015.doc](http://www.educacao.ba.gov.br/modelo-plano-de-gestao-escolar-20112015.doc)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

⁶⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 108.

se torne visível; o desumano, humano; a escuridão, luz; a perversidade, solidariedade; a ignorância, conhecimento, ou seja, a sua obra é contribuir para construção de seres livres numa sociedade opressora que pode ser mais justa. Não se pode ser neutro na educação, simplesmente porque os diálogos estabelecidos são sempre intencionais e as ações serão sempre mantenedoras da desigualdade social instalada ou emancipadora da igualdade pensada.

As atribuições da gestão escolar devem ser norteadas, assim, pelo aparato legal que representa a política educacional brasileira e pela promoção do diálogo propulsor da participação coletiva no Plano de Ação da escola, o conhecido PPP (Projeto Político Pedagógico), instrumento institucional que legitima as ações da gestão e concretiza a dimensão democrática e participativa da mesma, pautada no pensamento moderno. Ou seja, o corpo gestor escolar tem a atribuição de promover as condições políticas pedagógicas para o pleno desenvolvimento educacional das pessoas históricas e ontológicas inseridas na comunidade escolar a que se refere sua ação gestora, e isto de forma ética.

Para tanto, essa gestão pode e deve ser promotora de uma interação profícua e atuante, através do diálogo com a comunidade. No caso desse trabalho, principalmente promover o diálogo com a família, inclusive previsto no Artigo 2º da LDB, como acima citado, vislumbrando uma ação através da comunicação efetiva no espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento humano pleno e uma aprendizagem realmente significativa na interação linguística baseada no respeito e na alteridade, formando cidadãos/ãs éticos/as com visão global.

É justamente essa possibilidade de interagir com a família para uma ação pedagógica política efetiva que será o tema do próximo capítulo.

4 CAMINHOS PARA UM SABER FAZER DIALÓGICO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

O constante diálogo

Há tantos diálogos / Diálogo com o ser amante / o semelhante / o diferente / o indiferente / o oposto / o adversário / o surdo-mudo / o possesso / o irracional / o vegetal / o mineral / o inominado.

Diálogo consigo mesmo / com a noite / os astros / os mortos / as ideias / o sonho / o passado / o mais que futuro.

Escolhe teu diálogo / e / Tua melhor palavra / ou / Teu melhor silêncio / Mesmo no silêncio e com o silêncio / dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade⁶⁹

A jornada empreendida nesse estudo tem como guia a humanização do humano pela educação. O mapa que orienta essa jornada é a teoria do diálogo e o instrumento que a realiza é a linguagem. Neste espaço presente, a abordagem suscita as possibilidades concretas de realizar um projeto coletivo de educação transformadora para alunos/as que estão no campo da vulnerabilidade social na comunidade em que estão inseridos/as. Essa coletividade é concretizada em algumas esferas executoras na escola. Nesta proposta, aquela instância que oferece condições para realização do diálogo é o Colegiado Escolar constituído pelos diferentes segmentos formadores da comunidade escolar. Como versa a poesia de Carlos Drummond de Andrade *Escolhe teu diálogo / e / Tua melhor palavra*.

Nessa expectativa dialógica, as vivências recheadas de saberes se confluem e a escola, representada pela gestão, tem a responsabilidade de fomentar momentos em que tais vivências dialoguem e se coadunem numa perspectiva coletiva para uma ação conjunta. Essa necessidade se dá pela percepção incontestada da disseminação de *baratas* sociais na escola pública, fadadas à invisibilidade e sedentas de liberdade. A presença que incomoda, mas acomoda os/as educadores/as, é resultado da postura racional do sistema moderno que nega e anula o mundo da vida desses/as estudantes e esperam que essas *baratas* se explodam, retomando o texto de Breier citado no Capítulo 1.

A proposta desse capítulo é refletir a respeito das possibilidades de libertar essas *baratas* de seu estado reificado pelo ideal consumista e barrista do sistema econômico moderno e transformá-las em cidadãs portadoras de saberes emancipatórios e de habilidades de agentes de mudança “na vida eterna de seu mundo”⁷⁰, e conduzir à consciência da verdade sobre o mundo globalizado ensinando-

⁶⁹ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: Círculo do Livro, 1994. p. 110.

⁷⁰ Verso da música de Tom Zé, referenciado no Capítulo 2 desse trabalho final de mestrado profissional.

as a ter coragem de lutar. É essa a palavra que reflete o poema de Carlos Drummond de Andrade. O não conhecimento da verdade e a força do poder que oprime cria um exército de *baratas* que tem medo e provoca medo. E essa situação opressora, aproveita-se da ignorância e age roubando a luz, o saber. A palavra ilumina e liberta... por isso *dialogamos*.

Eis assim, a missão dos/as formadores/as de humanos emocionalmente racionais. Educar para a vida com compromisso social, respeito próprio e solidariedade com o Outro. Esses ambientes formadores, família e escola, conduzidos pelos saberes e pelas vivências cotidianas, através de movimentos dialógicos, podem e devem construir um consenso e arquitetarem coletivamente uma ação em prol da educação integral humanizada em casa, na escola e na rua. Essa construção seria uma resposta à colonização do mundo da vida na concepção de Habermas⁷¹.

O diálogo proposto como força impulsionadora de um projeto de ação conjunta na escola de forma corresponsável com a família se estabelece pela integração linguística. A linguagem é a possibilidade de ser humano. O ser humano constrói seu viver através dela e na troca de vivências, ou seja, na intersubjetividade, desenvolve seu mundo. Na atual situação social, esse mundo tem sido racionalizado, alienado pelas forças opressoras do sistema capitalista que tem a mídia como divulgadora das redes alienantes da vida. A escola tem a missão, nesse contexto, de resgatar junto à família a dignidade da vida de seus jovens engajados na vivência de sua comunidade num projeto único, num horizonte possível, em que as falas se entendam.

4.1 Entender, Comunicar, Agir

O agir comunicativo depende de um processo de interpretação cooperativo em que os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo subjetivo, no mundo social e no mundo objetivo [...]. Entendimento significa a união dos participantes da comunicação sobre a validade de uma exteriorização.⁷²

Diante de todo o cenário social, delimitando a escola e a família como corresponsáveis pela formação integral do ser humano, a proposta de diálogo se insere como de fundamental necessidade para a concretização dessa sublime ação

⁷¹Jürgen Habermas, filósofo alemão, originário da escola de Frankfurt, desenvolveu a teoria do agir comunicativo como proposta fundante da crítica da sociedade moderna.

⁷² HABERMAS, 2016. p. 221. 2 vol.

educacional e humana. É na essência do ser pessoa que a proposta se apresenta tendo como respaldo a experiência já citada nesse trabalho com o grupo de estudantes do Projeto Ressignificando a Aprendizagem, uma amostra do que acontece com os/as estudantes da escola pública que não conseguem avançar na dimensão cognitiva e social. O diálogo estabelecido com a família desses/as estudantes comprovou que é possível uma integração, e é possível uma mudança.

O estudo teleológico empreendido por Habermas na construção de uma teoria que analisa as possibilidades de sobrevivência de mundos da vida dentro dos sistemas formalizados que constituem a sociedade apresenta uma possibilidade através da teoria do agir comunicativo. Para tanto, segundo o autor, é necessário que os/as participantes tenham conhecimento a respeito do objeto que se pretende discutir para fins de uma atitude transformadora.

No caso do estudo aqui empreendido é tarefa da gestão escolar, sabedora da situação de vulnerabilidade social e afetiva de muitos dos/as estudantes, ter a atitude de convocar os diferentes setores da comunidade escolar para uma ação conjunta coordenada, tendo, nesse caso, como principais setores a gestão, professor/a e família. O entendimento entre esses três setores é o primeiro passo para que se efetive uma ação significativa e produtiva. E esse entendimento só é possível caso os três setores pertençam ao mesmo campo de ideais vinculados ao mundo da vida desses/as estudantes e suas famílias e possam estabelecer um sentimento de pertença ao mesmo grupo, ou seja, ao mesmo mundo da vida. Profícuo entender que a ideia veiculada por Habermas não é colonizar o mundo da vida ou destituí-lo, mas coordenar uma ação pelo entendimento linguístico em que o discurso seja único e as pretensões de validades estabelecidas como verdadeiras e possíveis⁷³.

Nesse momento, entende-se que o/a gestor/a escolar assume a coordenação dessa integração comunicativa, através do reconhecimento do mundo da vida que impera entre os/as estudantes e suas famílias, a habilidade de expressar de forma compreensível sua pretensão, ou seja seu projeto de ação, e ainda conquistar os ouvintes a aderirem a seu ideal em prol da coletividade. Podem surgir mais de um mundo da vida, mas considerando que aqui a proposta é a transformação educacional dos/as alunos/as de forma integral e emancipatória, o/a gestor/a, no caso coordenador/a desse agir comunicativo proposto, deve ter a sensibilidade de focar

⁷³ HABERMAS, 2016. p. 484. 1 vol.

apenas no mundo da vida ao qual pertence o corpo discente e que é compartilhado pelos/as participantes. Isso gera uma solidariedade social e o compromisso com a causa.

Percebe-se que a fala do/a dirigente e proponente para essa ação precisa estar atrelada ao mundo subjetivo de todos/as participantes, sendo uma atitude social integradora e ao mesmo tempo, será uma intervenção no mundo objetivo. Essa fala precisa ser compartilhada e para isso entendida. Nesse caso, a condução sugere uma intervenção de construção coletiva de saberes em encontros com o corpo docente, e com as famílias, orientando os/as representantes de cada setor para um compartilhamento de saberes e de futuras ações exitosas. Essa construção de saberes é essencial para o entendimento mútuo e cooperação de ações. Além disso, os/as professores/as e os membros familiares, já instrumentalizados pelos conhecimentos prévios, estariam habilitados a falar e, conseqüentemente a agir, de forma eloquente e equânime.

A ação pensada e empreendida nesse cenário é a aprendizagem significativa na dimensão cognitiva, afetiva, cultural, física e social e a humanização dos/as estudantes, vistos como *baratas* pela sociedade, incluindo docentes e família, que antes desinformados pelos entraves do sistema moderno de produção, acabavam por reproduzir a colonização dos mundos da vida. Agora, todos/as, empoderados/as pelos conhecimentos acerca da invisibilidade e da necessidade de mudar o quadro que se apresenta de forma negativa e improdutivo, têm condições de tomar decisões coletivas e significativas. Vale ressaltar que “[...] o comum acordo não pode ser induzido por mera influência externa, precisa ser aceito pelos participantes como válido. [...]”⁷⁴

4.2 Uma Experiência Exitosa de Ação Comunicativa

Voltando à turma do Resignificando a Aprendizagem, como vivência positiva, a mediadora do projeto, através de diferentes gêneros textuais, reprodução de filmes e produção de textos pelos/as estudantes, desenvolveu um trabalho de consciência ontológica-histórica, com o objetivo de situar os/as filhos/as da classe trabalhadora, oprimidos/as pelo Capitalismo que dissemina *baratas* e as mantém sob seu domínio, tanto intelectualmente quanto materialmente. Assim, o cenário social contemporâneo

⁷⁴ HABERMAS, Jurgen, 2016. p. 498. 1 vol.

tem como atores/as o/a trabalhador/a e o capitalista e é a partir dessa relação que se estabelece a compreensão da sociedade atual, para daí surgirem novas formas de sociedade através de novas relações. O trabalho pedagógico, como ato político, não pode fugir dessa realidade. Capacitadas por esses conhecimentos, as *baratas* entendem a força alienante em que estão imersas e constroem novo olhar para si e para seu mundo, inclusive, nessa conjuntura educativa, é função da escola pública despertar o desejo de mudanças e se posicionar pelos interesses dos/as oprimidos/as, como bem propagou Paulo Freire⁷⁵ durante toda sua trajetória política pela educação.

Diante desse projeto citado, surgiu a necessidade de orientar e assim, também instrumentalizar os/as responsáveis pelos/as estudantes acerca da proposta de construir com os/as mesmos/as saberes que os/as tornassem protagonistas de suas próprias histórias e os/as arrancassem daquela situação de seres invisíveis. Não é surpresa que os familiares desses/as jovens também são produtos desse movimento capitalista excludente e, mais do que nunca, sofriam duplamente pela situação de abandono social.

Surpreendente foi perceber que as mudanças nos/as jovens já tinham contaminado muitos desses familiares e os próprios já faziam menção às novas ideias incutidas nas mentes brilhantes e ávidas por mudanças. Sonhos foram implantados como chips nas entranhas das almas sedentas pelo reconhecimento de igualdade e justiça e, juntos com as famílias, tudo se tornou mais fácil e promissor. Depois de algumas reuniões já se tinha um sentimento de pertencimento à proposta inovadora e já se falava em mudanças na comunidade. O mundo da vida reconhecido e os novos saberes partilhados e vivenciados de forma coletiva. As falas procuravam um consenso e as ações comunicativamente programadas encontravam realizações de sucesso.

Como exemplo, foi desenvolvido com a turma um trabalho sobre alimentação saudável e surgiu a ideia de participar de um projeto da escola de Horta Escolar. Em posse dos conhecimentos sobre a plantação e manutenção da horta houve a proposta de cada um fazer sua própria horta, em casa, junto com os outros moradores. Como tinham o medo de destruírem ou roubarem as hortas nos quintais, numa das reuniões com estudantes e responsáveis, resolveram incentivar aos vizinhos para também produzirem suas próprias hortas e respeitarem o espaço do outro. Uma vivência

⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

positiva que partiu de uma construção de saberes coletiva, em que a aprendizagem ocorreu, inclusive em parceria com a família, pautada nas relações intersubjetivas a respeito do mundo da vida que acolhe a comunidade envolvida. Uma ação partilhada que mostra a possibilidade de diálogo entre família e escola.

4.3 O Diálogo como Parâmetro de Mudança

O pensamento neste espaço desenvolvido resulta da necessidade de resolver, ou pelo menos tentar resolver, situações problemáticas relacionadas ao cotidiano escolar e detectadas pela simples observação das atitudes de estudantes que estão na escola, mas não pertencem ao processo escolar, ou seja, presentes de corpo, mas ausentes de mente, ou mais especificamente, conduzidos pelo sistema à instituição escolar, mas repudiados em seu mundo da vida.⁷⁶

Essa situação de desacordo entre a proposta pedagógica e a realidade social do/a estudante da escola pública gera o processo de exclusão social dentro da escola. É o caso das *baratas* citadas no Capítulo 1, os/as invisíveis diante da sociedade capitalista inseridos/as nos sótãos escolares, em que mudanças precisam ser cultivadas. A proposta aqui é promover essas mudanças sem invadir o mundo da vida das meninas e dos meninos, oriundos de famílias despreparadas que estão representadas nos/as seus/as jovens dentro da realidade escolar.

Urge uma atitude, uma ação, um movimento que vá ao encontro da vida desse mundo, especialmente criativo e instigante, que produz e alimenta mentes produtivas esmagadas no dia a dia globalizado. A teoria da ação comunicativa de Habermas possibilita essa leitura fortalecedora que comunicativamente promove ligações intersubjetivas e proativas a partir do entendimento no interior desse mundo. “Porquanto as estruturas do mundo da vida fixam as formas da intersubjetividade do entendimento possível”.⁷⁷

A questão que se corporifica é resgatar o entendimento daqueles/as que são tripulantes desse mundo a partir da linguagem e do respeito ao mesmo. É uma questão de humanização do ser, um não à reificação imposta pelo sistema que reproduz *baratas* sociais e as ignora, e em algumas situações, as esmaga. A questão é a promoção de uma formação realmente integral em que o emocional é lapidado, o

⁷⁶ HABERMAS, 2016. p. 230. 2 vol.

⁷⁷ HABERMAS, 2016. p. 231. 2 vol.

físico é preparado, o intelecto ampliado, o social promovido e o cultural despertado. A questão é a educação responsável e comprometida com a inclusão.

Para tanto, as diferentes instâncias constituintes da comunidade escolar e responsáveis por esta formação integral e humanizada, almejada na proposta desse trabalho, precisam estar num mesmo patamar de entendimento para que o consenso seja estabelecido. Para esse propósito, as duas instâncias sociais diretamente responsáveis pela produção, ou do âmbito neoliberal, pela reprodução das “baratas cascudas” - família e escola - precisam entrar num acordo de forma integralizadora.

O agir comunicativo de Habermas demonstra atributos teóricos compatíveis com essa ideia de ação coletiva ou colegiada em prol de um acordo. Nesse caso, o acordo é a formação integral e humanizada dos estudantes da escola pública e o desaprisionamento da aprendizagem como alerta Alícia Fernández, já citada. Esse desaprisionamento ocorre à proporção que os/as envolvidos/as na proposta de solução para o problema apresentado se reconhecem como coparticipantes de um mesmo propósito, uma vez que aceitam favoravelmente as pretensões de validade. Isso significa que todos/as fazem parte de um grupo integrado pelo mesmo propósito, ou seja, alcançam o entendimento, transmitem e renovam um mesmo saber cultural.⁷⁸

Esse saber cultural é o produto construído através da integração pelo diálogo. Nesse cenário, percebe-se a riqueza do entendimento pela linguagem, cuja função é socializar conhecimentos de mundo, emoções, vidas e ações. Nisso consiste a proposta do agir comunicativo como possibilidade de resolução de problemas de aprendizagem nesse trabalho, a partir da comunicação entre família e escola. Ambas as instâncias sociais, verdadeiros mundos da vida, valorizados no âmbito escolar e com o apoio coordenador da gestão, terão a oportunidade de formatar o horizonte a que pretendem conquistar. Para tanto, far-se-á necessário, através de narrativas, de subjetividades, ressignificar suas concepções. Nessa troca, cria-se um sentimento de pertença, de encontro de vidas, de partilha de mundos e acolhimento de uma ideia. Paulo Freire define com maestria dialógica esse encontro:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, [...]. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, [...]. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A

⁷⁸ HABERMAS, 2016. p. 252. 2 vol.

conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.⁷⁹

Norteados pela teoria de Habermas, “[...] a família e a escola, por serem esferas do mundo da vida, as duas [...] não são esferas de ação organizadas formalmente”⁸⁰, por isso, necessitam de uma dinâmica de socialização que promovam a reflexão dos preceitos normativos que as organizem proficuamente. Urge, nesse caso, fomentar o entendimento entre as duas esferas como estratégia de coordenação das ações. O foco desse trabalho é otimizar a aprendizagem de estudantes com fruição intelectual deficiente por questões sociais e históricas, a exemplo das *baratas*. Assim, nesse caso, a escola deve buscar soluções, e nesse sentido conduzir interações entre as duas esferas sociais interessadas para ações corresponsáveis mediados pelo entendimento, a família e a escola. A práxis educativa se realiza através do entendimento gerado pelo agir orientado, afirma Habermas.⁸¹

4.4 O Agir Comunicativo Orientado pelo Colegiado Escolar

O caminho percorrido na direção da construção de uma vida de qualidade dos/as estudantes da escola pública, através de uma ação coletiva, pautada na comunicação que integra família e escola, só será possível com um/a coordenador/a de ação – o/a gestor/a. Porém, este/a tem suas ações legitimadas pelo Colegiado Escolar, cujo compromisso essencial e imprescindível é “serem centros permanentes de debates e órgãos articuladores dos setores escolar e comunitário como afirma o Art. 2º do Capítulo 1 da Lei nº 11.043 que o regulamenta. Fica claro que o mesmo possibilita a questão democrática, uma vez que é responsável pelo diálogo entre escola e comunidade mobilizando todos a participarem do processo.

Essa função mobilizadora do Colegiado, prevista em lei, de acordo o inciso 4º do Art. 11, consolida a ação coordenadora do gestor que como membro nato do colegiado tem a condição de promover esse diálogo previsto neste trabalho. Como visto acima, tanto a LDB, quanto a ECA, os Planos de Educação e PPP destacam a importância da família e/ou responsáveis estarem em ação coletiva com a escola.

Um aspecto a destacar é que o Colegiado Escolar pode ser apontado como um meio de controle para adentrar no mundo da vida e desarticulá-lo eximindo a

⁷⁹ FREIRE, 2005. p. 45.

⁸⁰ HABERMAS, 2016. p. 663. 2 vol.

⁸¹ HABERMAS, 2016. p. 668. 2 vol.

possibilidade de entendimento e de consenso. Cabe à gestão fortalecer o Colegiado como espaço de integração comunicativa, tornando-o uma ponte entre família e escola, firmando parceria pelo diálogo como instrumento de tomada de decisão diante das pretensões de validade postas nos encontros.⁸² Isso significa que podem ocorrer, nesses espaços integradores para tomada de decisões coletivas, iniciativas de reificação dos/as participantes com poder intelectual e social prejudicados pelos/as representantes de professores/as, por exemplo. Cabe ao/à gestor/a e à representação dos pais e/ou responsáveis dizimar qualquer possibilidade de autoridade decisória. A palavra e a decisão é de todas e todos e devem ser partilhadas de forma democrática, sem dominação.

Há neste *lócus* de integração um movimento de luta e resistência ao que é imposto pelo pensamento moderno sistematizado do Capitalismo que impera e formata a sociedade em torno do lucro e da exclusão. Exatamente o que Habermas coloca como “colonização do mundo da vida”⁸³. A teoria do agir comunicativo torna-se uma alternativa na busca de otimizar a aprendizagem escolar contra a disseminação de *baratas*.

O encanto dessa proposta está no desafio em integrar diferentes olhares sobre a vida, vivências peculiares históricas construídas e saberes consolidados para confluir numa atitude coletiva. A relação que se estabelece nesse espaço é de solidariedade entre saberes, confluência de experiências em que não existirá um saber que se imponha, tampouco uma experiência que se destaque. Esses são contextos promotores do diálogo e que estabelecem o consenso. Nesse espaço, cada participante entenderá seu mundo e o do Outro na busca de uma solução, é um caminhar juntos com liberdade, um esforço coletivo.

Essa condição proposta conduz a uma compreensão de si mesmo/a de forma crítica e constrói no grupo participante uma consciência hegemônica diante da realidade opressora. Isso remete à ideia de hegemonia tratada por Gramsci como um produto da luta de superação da realidade excludente. Sobre isso, o autor argumenta com propriedade ao afirmar que:

[...] A consciência do fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política); é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir

⁸² HABERMAS, 2016. p. 702. 2 vol.

⁸³ HABERMAS, 2016. p. 710. 2 vol.

histórico [...] e progride até a possessão real e concreta de uma concepção de mundo coerente e unitária.⁸⁴

4.5 A Força do Diálogo

O diálogo favorece o encontro entre pessoas, aproxima os desejos e permite as realizações. O estar no mundo é uma dádiva e só tem sentido quando se enxerga que o Outro também está no seu mundo e que o mesmo é construído dia a dia na convivência mútua. Hoje, muito se fala em diálogo inter-religioso, intertextual, interpartidário, interdisciplinar, enfim. Porém para que de fato se realize o diálogo é preciso que ambas as partes envolvidas tenham a igual oportunidade de falar e ouvir, e antes de tudo tenha a competência de acolher a palavra do Outro, além do desprendimento em relação a si próprio.

Uma dificuldade que talvez seja latente na construção de um plano de ação político pedagógico na escola coerente e coeso com a aprendizagem e a humanização do ser na formação integral, é fazer com que todos/as participantes atuem na mesma condição de entendimento. Assim, para uma ação comunicativa atuante e realmente democrática é salutar desenvolver estudos orientadores que levem todos/as ao conhecimento do sistema político em que vivemos, dos ditames do pensamento moderno e da sua liquidez, do que seja educação de fato e qual a função da escola e da família, da importância de se ler a vida e a palavra, do que seja liberdade, justiça e igualdade, e principalmente da importância de ser cidadão/ã crítico/a e atuante na sua comunidade como base de luta por mudanças.

Retomando a experiência do Projeto Ressignificando a Aprendizagem, uma vez promovida a primeira reunião para desenvolvimento partilhado de atividades e atitudes condizentes com a formação dos/as excluídos/as do colégio, percebeu-se que primeiro era preciso compartilhar os saberes anteriormente citados e articulá-los com a educação escolar e doméstica, inclusive demonstrar a autenticidade e legitimidade das famílias formadas sob parâmetros modernos e locais. Não importa qual a constituição familiar, a responsabilidade em relação ao desenvolvimento humano das crianças e jovens é a mesma. Além de fomentar momentos prazerosos em que as percepções e emoções em relação aos/às jovens foram trabalhados.

A partir do momento em que alguns encontros foram feitos para abrir mentes e consciências, o trabalho com as *baratas*, estudantes excluídos/as do sistema, fluiu

⁸⁴ GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 21.

mais facilmente e a emoção de aprender ou reaprender a educar com responsabilidade surgiu, inclusive através de depoimentos. Os pais e as mães ou os/as responsáveis se sentiam à vontade para participarem dos encontros e o faziam com frequência regular. E o diálogo se estabeleceu. Esse ato de conhecer traz obrigatoriamente um fazer, um compromisso inserido na dinâmica social reflexiva através do comunicar-se. “A responsabilidade de transformar esse conhecimento na carne e no osso de suas ações está em suas mãos”⁸⁵.

Assim, a gestão como coordenadora da ação colegiada terá a incumbência de possibilitar reuniões por segmentos para estudos e construção de saberes, com professores/as e com famílias para discussões reflexivas acerca da realidade sócio histórica e sobre o ato de ensinar e aprender como processo a ser desenvolvido pelas duas instâncias. Através de eventos sociais desenvolvidos na escola, famílias e comunidade devem ser convidados a interagir socialmente como forma de encontros e socializações descontraídas, para como ação efetiva discutir as questões problemáticas a serem solucionadas através do ato comunicativo em busca de uma ação coletiva proativa. É importante que esses encontros sejam registrados e lavrados com todos/as os/as presentes, bem como a socialização das ações planejadas com aqueles/as que constituem cada segmento, a saber o corpo gestor, docente e cuidadores/as.

Na verdade, todo ato educativo só é possível através do diálogo. Ainda mais quando se trata de jovens envolvidos/as no processo. Todos os segmentos do Colegiado, que representam toda a comunidade escolar, têm que estar abertos ao diálogo, único caminho para formação íntegra e significativa para os/as jovens, principalmente àqueles em estado de vulnerabilidade social que precisam de apoio para uma formação cidadã. Nesse sentido, é necessário conhecer esses/as jovens, além de saber de suas vidas, conhecer o entorno da comunidade em que se insere a escola. Daí será possível a socialização de vivências. Paulo Freire reporta essa atividade como exigência existencial, vital:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.⁸⁶

⁸⁵ MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco, 2002. p. 271.

⁸⁶FREIRE, 2005. p. 91.

O essencial é que todos/as se sintam partícipes desse espaço de comunicação e respeitados/as nas suas individualidades. As relações intersubjetivas estabelecidas pela integração linguística se consolidarão como verdadeiro diálogo quando todos/as ouvirem e falarem sobre o problema em questão. E todos/as tenham a sensibilidade de encontrar-se no grupo e construir a solução. Nesse sentido, Maturana e Varela afirmam que: “Trata-se do ato de sair do que até esse momento era invisível ou inamovível, o que permite ver que como seres humanos só temos o mundo que criamos com os outros”⁸⁷.

⁸⁷ MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco, 2002. p. 268.

CONCLUSÃO

O sentido final desta pesquisa foi o de apoderar-se da ideia de que a possibilidade do diálogo coexiste com a utilidade da educação, pautada na formação integral e no desenvolvimento humanizado. Muitos, imersos na cultura neoliberal, considerariam essa proposta uma ação inútil. Porém, é nesse sentido que a busca pela emancipação pessoal, impulsionada pelo labor educativo, promoverá a liberdade, a dignidade e a vida, cujo produto é a felicidade e o seu lucro é a justiça. Essa é a sociedade idealizada pelos/as educadores/as comprometidos/as com a mudança social, política e econômica do Brasil. Uma ação útil, pois ligada à inutilidade da essência, da beleza, e por que não, da arte de viver.

A formatação da vida moderna não contempla mais o aprofundamento das ciências humanizadas, aquelas que lapidam as mentes e as almas na busca de uma vida de felicidades como um bem supremo, uma condição de vida essencial para a existência. É a busca desse bem-estar no mundo que alimenta as ações de educadores e educadoras comprometidos e conscientes de suas responsabilidades como transformadores de almas e de vidas.

Portanto, urge a necessidade de compreender esse mundo formatado sob a doutrina da globalização e ensinar a viver nele com dignidade. Se não for possível, é preciso mudá-lo. Não se justifica uma sociedade em que apenas um grupo de pessoas tem o direito à dignidade. Esse é um bem a que todos têm direito e não pode ser negado.

Esse trabalho discorreu, justamente, a respeito das regras contemporâneas de produção e do conhecimento segmentado que distorce a realidade e cega com ideias ilusórias sobre o viver. Ou seja, a educação está inserida nesse contexto histórico-social e a escola não pode ser neutra em relação à reprodução de *baratas* sociais, uma vez que a educação é uma ação puramente humana.

A abordagem, no Capítulo 2, sobre a construção do pensamento moderno e suas consequências para a vida social em sociedades marcadas pela desigualdade, que aliás é um fruto desse pensamento iniciado no Iluminismo, buscou o entendimento. O porquê da invisibilidade de tantos/as estudantes tratados/as como *baratas* retomando o episódio “As baratas que se explodam!” da série Black Mirror. A busca para entender essa práxis excludente atual, mostrou que a meta do pensamento desenvolvido em nome da modernidade e liberdade exclui e liquefaz a

essência da vida humana. As relações sociais, assim, são norteadas pelo lucro e assim também caminham a escola e a família, focos desse trabalho. Como estão organizados, esses dois mundos da vida, essencialmente humanos, tendo o lucro como alicerce?

Para essa compreensão fez-se uma leitura sobre o tema da utilidade, do conceito de bem-estar e sobre o produto desse pensamento – a racionalidade instrumental – evidenciando que a estrutura do pensamento contemporâneo fomentou a mecanização das relações e desumanizou as pessoas. As sociedades assim formatadas, pelas prerrogativas da modernidade, não mais seguem as regras tradicionais de convivência. As relações são moldadas pela mídia, e outros meios de comunicação, que assumem o papel de divulgadores das posturas a serem assumidas. Esse é o perigo da massificação produzindo a alienação e a escola tem, nesse contexto, o papel de desconstruir essa conjuntura, através do saber. O reconhecimento pelos profissionais da educação das escolas públicas, principalmente, de que o sistema moderno de produção tem destituído a dignidade das pessoas e produzido uma legião de *baratas*, sendo a escola sua maior reprodutora, pode configurar um instrumento de luta nessa realidade pautada na política da economia excludente.

A liquidez dos sentimentos e das atitudes humanas atuais e a força da segregação do conhecimento têm construído uma realidade debilitada, uma sociedade doente, uma humanidade desumana, uma família desarticulada e uma escola deficiente. Entender como as coisas são e como o mundo vem sendo formatado reverte o olhar educador para a felicidade comum a todos/as através da constante busca do conhecimento. Essa é a essência da pesquisa empreendida no início nesse trabalho e podemos concluir que, de fato, toda a construção histórica do saber moderno gira em torno da dominação dos fracos pelos fortes disseminando as desigualdades.

Diante da leitura dos ideais modernos de construção social, o capítulo 3 trouxe reflexões acerca do papel da educação integral numa abordagem do desenvolvimento humanizado do ser, conduzido tanto pela família como, e principalmente, pela escola. ambos, como mundos da vida socializadores, que são afetados perversamente pelos pressupostos neoliberais. Conhecedores e conscientes desse papel de formação integral e integralizadora, sabemos que a escola tem a dimensão transformadora e interventiva no âmbito social. A proposta é que a mesma, como instrumento de

mudança social e não de reprodução de exclusão social, busque uma parceria pelo diálogo com a família para a efetivação dessa educação integral e ética através da integração pela linguagem, tanto em discussões coletivas dentro da comunidade escolar e sua representatividade, como pela orientação das leis que regem as questões educativas brasileiras. Nesse panorama, consideramos que a escola e a família têm a responsabilidade de resgatar valores como a ética e potencializar a aprendizagem.

Um aspecto relevante, nessa abordagem teórica, foi a constatação da possibilidade de desenvolver um projeto coletivo de educação transformadora. Essa coletividade pode ser vivenciada através de esferas executoras na escola como o Colegiado Escolar, como explanado no Capítulo 4. A sugestão foi que a escola, através da gestão democrática, promovesse o aprimoramento teórico acerca das questões históricas inerentes a constituição social diante do sistema capitalista e planejasse conjuntamente com a comunidade, ações concretas e efetivas. Concluimos que o agir comunicativo, ou seja, uma prática planejada coletivamente em que a diversidade seja acolhida e as falas representadas, é uma possibilidade de diálogo coordenado pelo/a gestor/a através do colegiado.

Acreditamos que esse encontro positivo de subjetividades que promove a construção de seres autônomos éticos, é possível através dos saberes humanizantes constituídos pelas ciências, mas também pelas vivências. O encontro precisa acontecer e, neste trabalho, a proposta foi que o mesmo seja promovido pela e na escola, articulada pela gestão escolar.

Tal, encontro proposto tem sua realização na palavra para a construção humanizada de si mesmo/a e do mundo de forma colaborativa, na busca do bem comum. A inquietação que nos moveu para realização dessa pesquisa era justamente como potencializar uma formação integral e mais humanizada para nossos/as estudantes, principalmente da escola pública, através da parceria entre escola e família. Concluimos que a resposta está no diálogo que promova de forma responsável e compartilhada uma ação, um projeto em prol da dignidade da vida e da consequente transformação da mesma. Essa possibilidade foi comprovada numa experiência exitosa com jovens em vulnerabilidade social, antes verdadeiras *baratas cascudas* que tiveram suas vidas ressignificadas através da construção coletiva do saber e da comunhão de desejos e atitudes. Agora compreendemos que essa ação

comunicativa pode e deve ser implementada pela gestão escolar através do Colegiado, integrando família e escola.

Enfim, *senhor cidadão! Pedimos legitimidade ao pensamento pois eu quero saber por que toda essa nossa indiferença? Escolhe, pois o teu diálogo e promove a arte de educar para vida em plenitude.*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicônamus**. Tradução Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAHIA (Estado). Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial da Bahia. Seção 1.

_____. Elaboração do plano de gestão. Orientação Sec. nº 01 / 2015. Disponível em: <www.educacao.ba.gov.br/system/modelo-plano-de-gestao-escolar-2011-2015.doc>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BAPTISTA, Makilim N.; TEODORO, Maycoln L. M. (Orgs). **Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude: Conversas com Riccardo Mazzeo**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENTHAM, Jeremy. **An Introduction to the Principals of Morals and Legislation**. USA: White Dog Publishing, 1781.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. MEC. *Conselho Escolar – gestão democrática da educação e escolha de diretor*: Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Brasília. nov. 2004.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BREIER, Pedro Lorenzi. **As Baratas que se explodam**. Disponível em: <www.ocafezinho.com>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DESCARTES, Renê. **Discurso do Método.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTIER Théophile. Prefácio a *Mademoiselle de Maupin* apud ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do Inútil.** Um Manifesto. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo:** Sobre a crítica da razão funcionalista. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogo, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade:** o gigolô das palavras. 13. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARTINS, Antônio José Santana. **Senhor Cidadão.** Disponível em: <<http://www.tomze.com.br>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2002.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Trad. José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOREIRA, Lúcia. **Família, subjetividade, vínculos.** São Paulo, Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna.** 3. ed. Belo Horizonte: Edições Loyola, 1993.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORSI, Maria Júlia J. S.; YAEGASHI, Solange F. R. (orgs). **Psicologia e Educação: conexão entre saberes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ROMANELLI, Geraldo, NOGUEIRA, Maria Alice & ZAGO, Nadir (Orgs). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 40 vol.).

VASCONCELOS, Celso dos S. **Relação Escola – Família**: da acusação à interação educativa. In: AEC, Revista de Educação – ano 23 nº 93 – Out./Dez. de 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

WAGNER, Adriana et al. **Família & internet**. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2010.

YAEGASHI, Solange F. R.; PEREIRA, Ana M. (Orgs). **Psicologia e educação: conexão entre saberes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

