

lecendo e mostrando a interrelação entre essas várias formas de desigualdade. Mudanças muito importantes, tanto nas teorias feministas como na teoria psicanalítica, resultaram deste processo. Hoje em dia, as teorias feministas estão cada vez mais atentas a essas várias formas de desigualdade e a sua interrelação, e a teoria psicanalítica já não pode permanecer com o mesmo desinteresse pela questão dos privilégios. Isto representa um avanço em termos teóricos e práticos, não importa quão diferentes sejam nossas teorias e práticas.

Sandra Azeredo

**ÉCOLES EN TRANSFORMATION:
zones prioritaires et autres quartiers**

[EQUIPE DO CRÉSAS/INRP]

Paris: L' Harmattan; INRP, 1983

(Collection CRÉSAS, 1)

**ÉCOLES ET QUARTIERS: des dynamiques
éducatives locales**

G. CHAUVEAU e L. DURO-COURDESSES (orgs.)

Paris: L' Harmattan; INRP, 1989

(Collection CRÉSAS, 8)

Publicados com alguns anos de intervalo, os dois livros relatam os resultados de pesquisas realizadas pelas equipas do CRÉSAS — Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, instituição que faz parte do INRP — Institut de Recherche Pédagogique, da França, junto às experiências de inovação escolar desenvolvidas no âmbito das ZEPs — zonas de educação prioritárias.

As ZEPs foram instituídas através de vários atos administrativos, a partir de 1981, com a chegada ao poder do governo socialista. Estas zonas foram definidas para que nelas se desenvolvessem ações educativas específicas com o objetivo de combater as de-

sigualdades escolares e sociais. Os critérios para sua escolha incluíam portanto, tanto características escolares como sociais e urbanas, presentes nessas áreas.

A filosofia de ação preconizada aponta para uma atuação ao mesmo tempo global, discriminadora e dinâmica (CRÉSAS, 1983, p.23-36). A abordagem global deveria levar em conta o fato de que a aprendizagem e o fracasso escolar não são fenômenos restritos à escola, mas dependem de um complexo relacionamento de fatores intra e extra-escolares, ou seja, era preciso partir de uma posição de que os problemas da escola são responsabilidade de todos e não só dos profissionais escolares. A noção da ZEP é também uma noção discriminadora, na medida em que se realiza um esforço seletivo dirigido a determinadas áreas. Assim, ao lado de medidas gerais para todo o sistema escolar, são colocadas em marcha políticas especificamente voltadas para as ZEPs. O aspecto dinâmico define-se pelo fato de a organização do trabalho ser realizada através de projetos elaborados em cada zona, com a participação das escolas, dos educadores que ali trabalham e de outros atores locais que queiram colaborar: profissionais de outras áreas, pais e irmãos de alunos, associações comunitárias, sindicatos etc.

Para dar suporte à elaboração e ao desenvolvimento desses projetos, foram formadas "equipas de animação de zona", também compostas por pessoas com vinculação institucional diversificada.

Assim, as escolas existentes em cada zona são convidadas a apresentar um projeto, que se integrará no projeto mais global de sua ZEP. Pelos relatos contidos nos dois livros, percebe-se que, ao mesmo tempo que a proposta e a filosofia de intervenção foram elaboradas a nível central, o conteúdo dos projetos em desenvolvimento varia bastante de escola para escola e de ZEP para ZEP. Como a proposta do projeto é aberta, em muitos casos ele acaba incorporando iniciativas locais ou mesmo individuais pré-existentes, que buscavam o mesmo objetivo de democrati-

zação da educação, seja dentro ou fora da instituição escolar.

A partir da definição dos projetos, as ZEPs podem contar, para sua realização, com um esforço de recursos humanos e materiais, garantido pelos órgãos responsáveis: novos profissionais que passam a trabalhar com as escolas, verbas adicionais, pagamento de horas-extra para os professores e pessoal da escola envolvidos com o projeto, possibilidade de trabalho conjunto com instituições de fora da área educacional, treinamento, reformas nos edifícios escolares, atuação conjunta com projetos de renovação urbana etc.

A introdução do livro editado pelo CRÉSAS (1983), que é redigido coletivamente por pesquisadores e participantes locais dos projetos analisados, contém algumas indicações importantes sobre a metodologia utilizada nos diversos estudos. Partindo da experiência anterior de pesquisa-ação, desenvolvida pela instituição, constata-se que ela se baseava em dois pressupostos, resultados de pesquisas anteriores:

1) As crianças comportam-se de forma muito diferente, conforme o contexto no qual são colocadas; até mesmo as crianças que enfrentam as condições mais adversas de vida demonstram curiosidade, vontade e competência para aprender, quando expostas a situações de aprendizagem mais favoráveis:

2) o fracasso escolar resulta de sistemas de relações estabelecidas no interior e ao redor das instituições educativas, entre os diversos atores presentes: alunos, professores, pais etc.

As pesquisas desenvolvidas em creches e escolas elementares mostraram que o trabalho conjunto do pessoal da escola e dos pesquisadores consegue modificar essa teia de relações e transformar a aprendizagem das crianças. Mas essas experiências foram desenvolvidas isoladamente e tiveram problemas para manter sua continuidade.

A proposta de trabalho para as ZEPs foi considerada estimulante, porque fornecia a oportunidade para o prosseguimento das pesquisas em contextos mais integrados e amplos e, portanto, com maior potencial para a manutenção das inovações.

Para tanto, foi necessário que a abordagem da problemática incorporasse elementos interdisciplinares, não restritos ao enfoque psicopedagógico anterior, incluindo a preocupação com a dinâmica do bairro, a história dos movimentos sociais envolvidos e o acompanhamento das decisões políticas nas várias instâncias administrativas. Assim, o foco da ação e da pesquisa passou a ser o estudo das dinâmicas locais após a implantação dos projetos nas ZEPs.

O primeiro livro contém o relato de três experiências em ZEPs e uma experiência em escola que não pertence a nenhuma ZEP. Os projetos analisados diferenciam-se em relação a suas metas específicas e aos meios utilizados, mas compartilham da preocupação comum de atuar de forma integrada, dentro e fora das escolas, com o objetivo de fazer todas as crianças aprenderem.

Na primeira escola, o projeto acompanhado teve uma característica predominantemente cultural, centrado no antes e depois da apresentação de uma peça de teatro no bairro, preparada pelos alunos de origem árabe e portuguesa. Esta atividade procurava centralizar um esforço bem mais amplo de valorização da cultura de origem dessas crianças, quebrando seu isolamento, combatendo sua desvalorização dentro da escola, recuperando seu autoconceito e sua capacidade de aprender.

A proposta da escola de fora das ZEPs visava melhorar o relacionamento com as famílias e dar voz às crianças.

O terceiro relato comportava uma experiência mais diversificada junto à ZEP de Orly, incluindo a história da ZEP e atuações junto a: uma escola maternal; um atelier-teatro que fazia parte do módulo "articulação escola maternal-escola elementar"; um conjunto habi-

tacional onde moravam várias famílias de alunos da ZEP e a escola normal existente na área.

O último relato refere-se à ZEP Bosquets, também situada nos arredores de Paris, onde vários projetos foram desenvolvidos, em torno dos seguintes eixos: higiene de vida, linguagem, ligação interciclos, e projetos educativos variados como viagens, criação de um espaço sócio-educativo no bairro etc. Este texto contém uma análise conclusiva sobre os projetos desenvolvidos na ZEP, apontando condições necessárias para o sucesso dos projetos e as dificuldades e obstáculos geralmente encontrados. Segundo os autores, os principais inimigos dos projetos de mudança são: o autoritarismo hierárquico, o estatismo, o corporativismo e o "utopismo" (p.7-8).

O volume inclui ainda três anexos, com depoimento de protagonistas e grupos envolvidos.

O livro editado em 1989 indica que a análise sobre os projetos desenvolvidos nas ZEPs tornou-se mais abrangente, chegando a algumas conclusões gerais sobre os processos de mudança desencadeados nas escolas e nos bairros. A própria organização do livro revela esse aprofundamento, com a estruturação das três partes dos capítulos por temas, que não necessariamente correspondem a experiências específicas.

Vale a pena comentar com mais vagar a apresentação, que ocupa apenas cinco páginas, mas é bastante densa de conteúdos.

Os autores partem da constatação de que o fracasso escolar não pode ser enfrentado sem que se considere, também, o desenvolvimento precário dos bairros populares onde se situam as escolas consideradas "difíceis". Essa constatação apóia-se em três argumentos: primeiro, para que se atinja a meta (fixada na França) de colocar 80% dos jovens ao nível do exame de conclusão do secundário (bac), até o ano 2.000, é preciso que se superem os problemas de rendimento registrados nos bairros operários; segundo, é necessário que esse esforço seja assumido por

toda a sociedade e não apenas pelas escolas; terceiro, ao integrar a questão escolar à questão da degradação urbana, é preciso que a escola constitua uma preocupação de todos aqueles que se interessam pela gestão urbana e pelo desenvolvimento local.

Esta ênfase na dinâmica local é reforçada pelas pesquisas da chamada nova sociologia da educação, que mostram que as condições locais do ato pedagógico e as características do território desempenham um papel predominante na produção do fracasso escolar. A primeira parte do livro analisa essa temática, ilustrada com vários exemplos de alunos considerados "problemas".

A segunda parte preocupa-se com aqueles aspectos da dinâmica escola-bairro que resultam de padrões de preconceitos e discriminações construídos dentro e fora da escola, a respeito dos alunos de classes populares. Um dos problemas analisados refere-se ao fato de a escola trabalhar com esses alunos supondo que eles contam com a mesma ajuda que as famílias de classe média proporcionam a seus filhos, fora do horário escolar.

Muitos projetos desenvolvem-se, então, no sentido de estender, para fora da escola, as oportunidades de aprendizagem. Através da mobilização de entidades e recursos comunitários, de sindicatos, associações e empresas, vários suportes são oferecidos para os alunos realizarem seus deveres e superarem suas dificuldades específicas de aprendizagem. Ao mesmo tempo, realiza-se um esforço no sentido de abrir as portas da escola para os pais, muitos deles privados de instrução em seus países de origem. Essas iniciativas são descritas e analisadas na terceira parte do livro, onde se constata o impacto que esses projetos causam na organização do trabalho docente, de um lado, e nas concepções de educação vigentes na sociedade, de outro.

Os processos de mudança analisados nesses livros reafirmam a percepção de que a escola é uma instituição complexa, com padrões de atuação conso-

lidados no tempo, que não se modificam da noite para o dia. A estratégia de criar condições para projetos locais de intervenção, que integram o trabalho educativo ao ambiente que cerca a escola, parece um caminho interessante na direção de uma mudança significativa nos "corações e mentes" dos atores responsáveis pela educação das novas gerações: professores e profissionais que lidam diretamente com os alunos, mas também pais, trabalhadores, militantes, empresários. A filosofia geral de "discriminação positiva", que fundamenta a proposta das ZEPs, é reafirmada, assim, através de uma variedade muito grande de respostas às "situações desiguais de desigualdade", como colocam os autores.

Maria M. Malta Campos

A ESCOLA PÚBLICA COMO LOCAL DE TRABALHO

CELESTINO ALVES DA SILVA JR.
São Paulo, Cortez, 1990

Estudos que analisam as funções da escola, seja como agente de ensino, seja como instituição social, constituem uma farta literatura e oferecem um leque muito amplo de temas. Ao contrário, publicações específicas da área de administração escolar, até pelo menos a década de 80, no Brasil, costumam abordar o tema da finalidade da escola apenas do ponto de vista de seu funcionamento enquanto organização, estreitando a abrangência das investigações e equivocando-se ao tomar o paradigma da administração de empresas capitalistas. Contribuições mais recentes, e a própria crise por que passa a educação, têm provocado o redirecionamento do ângulo de observação desse objeto de estudo, a escola.

Em *A escola pública como local de trabalho*, o professor Celestino da Silva Jr. faz um caminho inverso ao dos modelos de administração escolar que

preconizaram princípios administrativos empresariais: aponta a escola pública brasileira — examinando mais de perto a escola pública — como um local de trabalho onde o patrão-Estado não atende às mínimas exigências da racionalização do trabalho e impõe a seus trabalhadores relações de trabalho que "... ainda se encontram próximas de etapas pré-capitalistas dos modos de produção" (p.114). Argumenta que a finalidade e a natureza do trabalho escolar é que deveriam servir como critérios administrativos e como fundamentos para uma teoria da administração escolar, demonstrando a inconsistência prático-teórica de propostas, tanto acadêmicas quanto tecnoburocráticas, que não se apóiam na realidade cotidiana da escola pública e na vontade dos trabalhadores que ali se encontram para ensinar ou estudar. Por isso essa obra interessa aos administradores escolares e a todos os que se preocupam com a escola pública.

Justificando a escolha do foco na escola pública (para esse trabalho originalmente apresentado para Livre-Docência na UNESP-Campus de Marília), Silva Jr. aponta a diferença básica entre a escola pública e a particular: sendo a escola o local onde os alunos passam de um estágio menos desenvolvido de conhecimento para outro mais elaborado, esta assume a função de "elevar" as pessoas. No caso da escola particular, diz ele, as "ascensões" são individuais, enquanto na escola popular, ao contrário, a superação dos estágios se dá coletivamente, porque o trabalho é de construção social, de reversão das condições em que se encontram tanto o aluno quanto o trabalhador do ensino. Assim, o exame da escola pública passa obrigatoriamente pela proposta de articulação dos interesses desses dois grupos, embora esse projeto coletivo seja dificultado pela distância que os trabalhadores técnico-científicos — entre eles os especialistas da educação — se colocam em relação aos demais trabalhadores. Nem sempre têm consciência de que estão subordinados aos interesses do capital, de que a organização hierárquica, o parcelamento das tarefas e o controle do trabalho alheio servem ao capital e