UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

ESCOLA CANDANGA DO DISTRITO FEDERAL:
A Mediação de uma Divisão Regional de Ensino

Lúcia Maria Gonçalves de Resende

UNESP - 1998

LÚCIA MARIA GONÇALVES DE RESENDE

ESCOLA CANDANGA DO DISTRITO FEDERAL:

A MEDIAÇÃO DE UMA DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO

UNESP - 1998

LÚCIA MARIA GONÇALVES DE RESENDE

ESCOLA CANDANGA DO DISTRITO FEDERAL:

A MEDIAÇÃO DE UMA DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO

T. 945

1410000945

Tese apresentada para a obtenção do grau de DOUTOR em EDUCAÇÃO, área de concentração–EDUCAÇÃO BRASILEIRA da Universidade Estadual do Estado de São Paulo/UNESP/Marília.

Orientadora: Drª Alda Junqueira Marins

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

TESE:

ESCOLA CANDANGA DO DISTRITO FEDERAL:

A MEDIAÇÃO DE UMA DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO

Lúcia Maria Gonçalves de Resende

Orientação:

Profª Dra. Alda Junqueira Marins

Defendida e aprovada por todos os membros da banca examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Alda Junqueira Marins (UNESP) - Orientadora

Profª Drª Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB)

Prof Dr Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP)

Profª Drª Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho (UEL)

Prof Dr Célio Cunha (UnB)

SUPLENTES:

Prof. Dr. Tullo Vigevani (UNESP)

Profª. Dra. Maria Lucília Neves Aires de Alencar (UnB)

Profª. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB)

DEDICATÓRIA

Aos dois homens mais importantes da minha vida: Carlos, meu pai, que infelizmente está impossibilitado de discutir comigo os resultados desse trabalho, apesar de seu brilhantismo intelectual e Toninho, meu marido, companheiro de sempre e fonte de energia nos momentos de desânimo. A vocês, meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Quando se aproxima o final de um projeto que implicou grandes esforços, sempre percebemos a presença de sentimentos contraditórios. Primeiro porque associada à sensação de dever cumprido, fica também a impressão de que um mundo de indagações acabou se tornando mais nítido e a incompletude parece rondar os pensamentos. Na verdade, aos poucos se percebe que há muito por cumprir e o que fizemos foi uma pequena etapa, pois não existe *o* caminho, mas vários caminhos, alguns desconhecidos e outros por construir.

Quantas pessoas envolvemos, quantas páginas lemos, analisamos e escrevemos ou digitamos, quantas reflexões, quantos desafios, quantos conflitos ... Do ponto de vista matemático e estatístico, de alguma forma se justifica a sensação de dever cumprido, mas é fundamentalmente nessa dimensão quantitativa. Os caminhos e descaminhos da educação continuarão, muitos deles por serem explorados, compreendidos, (re)significados e, principalmente, (re)construídos.

Na análise qualitativa das contribuições quero destacar a banca de qualificação por seu caráter até mesmo referencial. Alda, a orientadora que distante e serenamente proporcionou as condições para um trabalho autônomo, mas sempre comprometido. Celestino, o sempre mestre, que apesar de não ter discutido no processo de construção as reflexões deste trabalho, fez-se presente pelo contato acadêmico marcante e Ilma, minha orientadora, não do doutorado, mas das várias produções acadêmicas e porque

não de vida, vida que sabe viver com a simplicidade das pessoas sábias e a significância das pessoas eternamente vivas.

Lembramos, também, a sempre amiga Lori Alice Gressler, que tem representado ao longo de minha vida um exemplo acadêmico e, principalmente, ético. Minha trajetória na investigação dos processos educativos foi, sem dúvida, impulsionada e fortalecida por suas contribuições.

E, finalmente, desejamos registrar o agradecimento especial ao amigo Vieira, que tanto contribuiu na coleta dos dados e acesso à Divisão Regional de Ensino de Taguatinga e a todos que se disponibilizaram em nos atender, respondendo questionários, dando entrevistas, enfim, que conseguiram compreender que um trabalho de pesquisa jamais se produz isoladamente, mesmo que a maior parte do tempo fique o pesquisador imerso em uma significativa solidão analítica.

RESUMO

Este estudo pautou suas reflexões nas ações desenvolvidas na implantação do projeto político-pedagógico da proposta ***"Escola Candanga – uma lição de cidadania"*** pela Divisão Regional de Ensino de Taguatinga/DF, enquanto instância mediadora entre a Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal e escolas públicas vinculadas a esta regional.

O panorama sócio-político e econômico articulou-se ao tema da pesquisa objetivando explicitar os vínculos entre políticas educacionais e os demais setores sociais. Aflorou da análise a relação entre o conceito de inovação como ruptura e a proposta que sugere não simples alterações de forma, mas verdadeiras rupturas epistemológicas.

Eixos teóricos como cidadania, democracia, participação e gestão democrática foram discutidos para imprimir à reflexão maior clareza. Diferentes concepções associadas a eles puderam ser analisadas, o que contribuiu para a sistematização das idéias.

O tratamento metodológico teve a predominância da pesquisa qualitativa permitindo, a partir de entrevistas e contatos com fatos e documentos, desenvolver uma análise crítica das ações desenvolvidas pela Divisão Regional de Ensino de Taguatinga, bem como, sugerir novas ações, que poderão ser referenciais para instâncias que atuam como intermediárias entre as políticas educacionais de governo e as escolas públicas.

ABSTRACT

This study includes reflections on the process of implementation of a political-pedagogical project proposal **'*Escola Candanga* - a lesson of citizenship'**. As the operational link between the Federal District Secretariat for Education and the public schools network, the Regional Division for Education of Taguatinga has successfully launched the project in the schools under its jurisdiction.

Thus, the survey theme took into consideration the relationship between educational policies and the social sector, through an analysis of the socio-political and economic panorama. From this analysis emerged the relationship between the concept of innovation as a disruptive action and the proposal itself, which not only suggests simple changes in the form but rather actual epistemological ruptures.

Theoretical axes, such as, citizenship, democracy, participation and democratic management, have been exhaustively discussed to ensure higher transparency to these reflections. Different conceptions associated to them have been analysed, giving the basis for the systematisation of ideas.

As for the methodological approach, qualitative research was predominant through interviews and contacts with a variety of facts and documents, allowing the development of a critical analysis of the actions implemented by the Regional Division for Education in Taguatinga. It allowed

as well, the suggestion of new actions likely to become references for other services acting as intermediary levels, between the Secretariats for Education and the public schools.

A gestão democrática da escola pública não é apenas a manifestação em um dos aparelhos do Estado do ideal de democracia representativa ainda proclamado pelo Estado liberal brasileiro. Direta ou representativamente, a democracia na escola pública é, antes de mais nada, condição necessária à realização de sua finalidade.
(Silva Jr, 1993)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 14

CAPÍTULO 1: O Brasil como cenário de gestões democráticas: o embrião dos processos participativos..... 32

1.1. O Brasil na América Latina..... 33

1.2. Políticas Educacionais no Brasil: as décadas de 80 e 90 39

1.3. Os limites da autonomia..... 55

1.4. Autonomia, compromisso e contexto..... 60

1.5. A utopia possível da identidade do "nós"..... 68

1.6. Capacitação e criatividade: um caminho para a autonomia..... 73

CAPÍTULO 2. Gestão participativa como fonte de inovação..... 79

2.1. Participação: a possibilidade de um processo inovador..... 79

2.2. A ciência emergente e a inovação..... 82

2.3. Os espaços de ruptura emancipatória e o senso comum..... 85

2.4. Espaços educativos promotores de ruptura..... 91

CAPÍTULO 3. Costuras Teóricas e Analíticas do Projeto Político-Pedagógico..... 95

3.1. Algumas referências iniciais..... 95

3.2. Uma proposta de construção permanente..... 102
3.3. As relações necessárias entre o individual e o coletivo..... 106
3.4. A temporalidade: uma dimensão nem sempre respeitada..... 110
3.5. O caráter dialético entre a racionalidade técnica e comunicativa... 115

CAPÍTULO 4. A construção da Escola Candanga no Distrito Federal..... 119
4.1. O Distrito Federal e o sonho de uma Escola Candanga..... 119
4.2. Escola Candanga: uma proposta para a cidadania..... 128
4.3. Diretrizes operacionais: coordenação pedagógica..... 137
4.4. Diretrizes operacionais: projeto político-pedagógico..... 141
4.5. Diretrizes operacionais: as fases de formação..... 148

CAPÍTULO 5. Um mergulho na Divisão Regional de Ensino de Taguatinga 157
5.1. Os vínculos entre a DRET e o Governo do Distrito Federal..... 159
5.2. A DRET: uma referência de trabalho..... 162
5.3. Os projetos construídos pelas escolas..... 173
54. Analisando as repercussões..... 176

Algumas Reflexões Finais..... 182
Cidadania, democracia e participação..... 182
A pertinência da Escola Candanga: uma lição de cidadania..... 190
A intermediação da proposta..... 195

Bibliografia..... 210

Anexos..... 229

- 1. Roteiros de Entrevista
- 2. Questionário para diretores
- 3. Escola Candanga : uma lição de cidadania
- 4. Diretrizes Operacionais: Coordenação Pedagógica
- 5. Diretrizes Operacionais: Projeto político-pedagógico
- 6. Diretrizes Operacionais: As fases de formação do Ensino Fundamental
- 7. Perspectivas de trabalho da DRET face aos eixos norteadores da proposta de educação do Governo Democrático e Popular

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A origem deste trabalho foi um projeto de investigação pautado na relação existente entre o princípio de construção coletiva do projeto político-pedagógico em escolas públicas do Distrito Federal e o vínculo com a política educacional do governo, no contexto de uma Divisão Regional de Ensino. A referência a uma política governamental que valoriza e suscita uma escola democrática traz à tona a possibilidade de ruptura entre o instituinte e as estruturas de gestão instituídas.

Uma escola democrática, onde a comunidade escolar tenha voz e realmente exercite a participação e fortaleça as ações autônomas, tem sido o eixo não apenas de minhas preocupações e pesquisas, mas de boa parte de estudiosos e governantes da atualidade. Portanto, a questão não se torna estimulante por seu caráter inédito, mas pelo grande desafio que carrega e pelas inúmeras possibilidades de análise que contempla.

Parece que os termos *escola democrática* e *gestão democrática* necessitam maior explicitação, pois encontram-se mergulhados inicialmente em duas fontes de dificuldades - por um lado, estão imersos em uma realidade complexa e a cada dia mais exigente, impondo mudanças significativas na filosofia, nos métodos e nas diferentes técnicas de ensino e gestão. Por outro lado, devem administrar suas próprias deficiências e incapacidades não só pedagógicas mas políticas, o que denuncia longos períodos de abstinência no esforço de interpretação de suas relações e delas com a sociedade mais ampla.

unesp

A partir destas questões iniciais, entendemos oportuno esclarecer que nossa investigação está vinculada a uma trajetória acadêmica e profissional. Assim, relatamos a seguir, alguns pontos que poderão justificar como chegamos à formulação dos problemas norteadores.

Após termos atuado na docência de 1°, 2° e 3° graus e, ainda, assumido as funções de orientadora educacional, supervisora escolar e administradora na escola pública, pudemos vislumbrar a interessante e desafiadora "malha de relações" que é tecida no cotidiano da escola. As ações vão se imbricando e se constituindo na identidade escolar, freqüentemente incompatível com as reais características de um espaço democrático, mesmo que em construção.

Em nossa dissertação de mestrado, desenvolvemos uma reflexão em torno das relações de poder em uma escola pública de 1° grau. Foi um estudo etnográfico que nos permitiu assistir, vivenciar e analisar o contexto de uma escola pública bastante típica às demais escolas públicas brasileiras.

Nesse estudo, formas veladas de autoritarismo se travestiam criando, em boa parte das situações do cotidiano, ações baseadas no ditatorialismo e até no democratismo. Algumas conclusões puderam ser tiradas, contudo duas se destacaram:

- existe uma matriz teórica, incrustada no fazer dos profissionais, dando a tônica das ações e decisões, mesmo sob a égide de um discurso antagônico. O fazer e o pensar tomam distâncias significativas, a ponto de se perceber verdadeiros

abismos dicotômicos. Os princípios que se construíram ao longo das experiências do trabalhador da educação não são abandonados com a facilidade que presumem técnicos das diversas Secretarias de Educação espalhadas pelos vários estados e municípios do Brasil e mesmo os chamados especialistas e administradores que atuam nas escolas. Existe uma resistência por vezes ostensiva ou mesmo silenciosa e protegida por um discurso incompatível às ações;

- a possibilidade de mudança matricial é uma realidade inegável no ser humano, porém como resultante de um processo nem sempre determinável em tempo e conteúdo e absolutamente variável de pessoa para pessoa, de grupo para grupo. Daí porque os pacotes homogeneizados, pensados para o coletivo, certamente heterogêneo, acabam se mostrando ineficazes, independente do valor teórico-prático que possuem. Podem mudar ou reforçar discursos, superficialidades, mas não comportamentos essenciais e norteadores de ações individuais e/ou coletivas. Em outras palavras, há que se tocar no início da construção, no entendimento epistemológico.

Mas como pensar e atuar na escola pública que se auto denomina autônoma e democrática, a partir destas constatações? Para a aproximação a estas conclusões, que contemplam elementos indispensáveis a uma educação que se pretenda *para todos*, a escola contemporânea deve priorizar a competência para a autonomia de decisão, para a criatividade e, principalmente, para o comprometimento coletivo, que se sedimenta com o projeto de ação. Contudo, o dever ser ainda se coloca na perspectiva da utopia possível.

unesp

Aliás, esses princípios não são negados, ao contrário, são enfatizados, conforme demostram os documentos legais e os discursos dos profissionais, que dão ênfase à possibilidade de um espaço participativo na escola, mas que não se respalda pela coerência entre o pensar e o agir.

Associando, combinando e analisando algumas considerações já apresentadas, somos tentados a indagar - Por onde começar o trabalho? Em que momentos do processo rompe-se o vínculo com modelos dicotomizados e restabelece-se a tão esperada conecção entre o pensar e o agir?

Reflexões que possam contribuir para responder a estas questões devem ser, certamente, pontos de referência e convergência das preocupações dos trabalhadores da educação. Até porque envolvem pontos básicos e que pressupõem reversão matricial.

Em outras palavras, as mudanças não apontam apenas alterações de recursos ou mesmo de gestão e conduta, mas antes de concepção, matriz teórica, filosófica. A opção pelo pensamento coletivizado, pela concepção partilhada, pela decisão democrática representa o rompimento com princípios e modelos que desconsideram o confronto construtivo, mesmo que em alguns momentos possa, de fato, parecer utópico.

No bojo destas considerações, a possibilidade concreta da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola nos aparece, não como fórmula milagrosa mas como proposta desencadeadora para uma real superação de um projeto hegemônico, que pressupõe uma outra concepção de

unesp

mundo e de relações sociais. A determinação ou o simples convite à participação nem sempre tem garantido que esses princípios se efetivem pelo seu caráter inovador, como veremos no desenvolvimento da pesquisa.

Não é difícil vislumbrar a natureza revolucionária de uma proposta inovadora, que implica ruptura de estruturas na construção de diferentes formas de organização de trabalho escolar, em níveis como o administrativo e o pedagógico. As inovações não ocorrem repentinamente, pois há todo um processo de 'gestação' do novo associado à morte e ao luto do velho. É a contradição da morte e da vida, absolutamente conectadas, de tal forma que, com freqüência, é difícil percebermos seus limites, suas marcas divisórias. As indefinições de fronteiras entre uma e outra provocam o que Santos (1995) denomina 'zonas cinzentas' e de conflito que antecedem os períodos de convicção.

Iniciamos, a partir daí, uma série de reflexões que pudessem subsidiar o desencadeamento, nas escolas públicas, de construções coletivas. Novamente algumas constatações começaram a balizar nossas análises:

- o conceito de projeto político-pedagógico, bem como as etapas que sugerem sua construção, embora não sejam difundidas e ou exercitadas o suficiente, já se encontram teorizadas em documentos, livros e cursos. Mas este fato não tem viabilizado ou garantido a sua implantação e efetivação;

- algumas ações, indispensáveis a um projeto coletivo, acabam sendo negligenciadas, o que dificulta ainda mais uma mudança matricial. De

maneira mais explicita, referimo-nos à análise e compreensão das relações de poder tecidas no cotidiano do grupo e imprimindo a tônica da organização do trabalho na escola, como ação antecedente e definidora da construção coletiva do projeto político-pedagógico;

- a desmistificação dos sentimentos, no processo de *baixar a guarda* por meio do movimento de desnudar o que sempre foi de propriedade particular, embora amedrontador, desafiante mesmo, requer um exercício contínuo, um processo de aprendizagem que deveria ser incentivado e liderado pelos trabalhadores da educação encarregados em desencadear construções de gestões participantes;
- instâncias intermediárias, como divisões de ensino, encarregadas de mediar as propostas educacionais do governo, deveriam receber uma atenção especial, no sentido de melhor sistematizar o encaminhamento das atividades.

Resolvemos, então, investigar ações que apontassem para construções coletivas através de gestões democráticas, como componentes norteadores do projeto da escola pública, visto que já existem ações referenciais. Apesar das mazelas tão denunciadas dessa escola, não podemos negar avanços, competências e construções significativas.

Nessa trajetória tomamos contato com propostas ligadas à Secretarias de Educação, como do Distrito Federal (Escola Candanga), do Estado de Minas Gerais (Escola Plural) e do Estado do Rio Grande do Sul

unesp

(Escola Cidadã), entre outras experiências mais isoladas e embrionárias. A partir daí foi possível realizar uma primeira definição do caminho a percorrer e a opção conseqüente foi eleger uma das proposta de construção coletiva para escolas públicas, como objeto de investigação – A Escola Candanga do Distrito Federal.

A opção fundamentou-se na facilidade de acesso, proximidade e possibilidade de aprofundamento, uma vez que residimos em Brasília – Distrito Federal. Conforme relatamos, a vivência na escola e as relações de poder foram nosso objeto de estudo na dissertação de mestrado, assim, atraiu-nos a perspectiva de um mergulho analítico mais efetivo na instância que faz a intermediação entre a Secretaria da Educação/Fundação Educacional[1] e as escolas públicas, as chamadas Divisões Regionais de Ensino. Cabe destacar que normalmente as análises voltam-se mais para as instâncias de concepção da proposta e para as escolas. Os movimentos de intermediação acabam sendo colocados em segundo plano; daí porquê o nosso interesse.

Em outras palavras a análise da proposta não se constitui em objeto deste estudo, mas antes, a atuação da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga que congrega 65 escolas no Distrito Federal. É evidente que para atingir este objetivo procederemos à apresentação da proposta com análises que poderão contribuir para seu entendimento.

O estudo desenvolveu-se com ênfase na abordagem qualitativa o que, no campo educacional, não se constitui mais em novidade ou mesmo

vanguardismo, pois como registros demonstram, existem antecedentes históricos que evidenciam quase duas décadas com estudos nessa abordagem. No entanto, cabe ressaltar que foi nos últimos dez anos e em especial nos anos noventa, que esta modalidade de pesquisa, no campo educacional, fortaleceu-se e tem incorporado boa parte das pesquisas na área, a ponto de preocupar estudiosos sobre alguns excessos e desvirtuamentos metodológicos.

Com a pesquisa qualitativa pudemos descobrir e descrever como as noções se instalam, qual a qualidade dos processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação ao contexto mais amplos. Nossa preocupação foi, pois, "costurar" o captado de forma a que os fatos e fenômenos compusessem um todo relacional. Essa modalidade de pesquisa, em educação, pressupõe o questionamento dos fatos e sujeitos investigados, objetivando perceber aquilo que esses experimentam e o modo como interpretam suas experiências e, ainda, como estruturam o mundo social em que vivem.

Um ponto que possivelmente podemos apontar como esclarecedor na distinção entre as duas abordagens: a pesquisa qualitativa tem como norte o refinamento para esclarecer a realidade sem orientar seus rumos por hipóteses. Desta forma o que parece especulação para o pesquisador quantitativo, pode ser o marco-teórico para o pesquisador qualitativo. Apesar deste divisor de águas, as duas abordagens não são excludentes mas complementares, podendo se constituir em fases diferentes de um mesmo projeto. Pois como afirmam Bogdan e Biklen,

---

[1] A Secretaria de Educação/DF define as políticas de educação e a Fundação Educacional/DF é a executora.

unesp

> *(...) a grande diversidade entre os investigadores qualitativos que se dedicam a estudar as questões educacionais reflete a maturidade e sofisticação crescentes da abordagem. Contudo, apesar das diferenças serem reais, existem pontos comuns nos diferentes registros qualitativos.* (1994: p. 46)

Quanto à capacidade de generalização das conclusões e análises qualitativas, podemos acrescentar que esta não se constitui em preocupação dos pesquisadores, pelo menos nos termos convencionais. A questão é que *"a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados"*. (Bogdan e Biklen, 1994: 66). Os dados quantitativos serviram, então, de enriquecimento na constatação de fatos e não como referência determinante para dar maior validade ao estudo. A generalização passa a ser uma tarefa dos leitores, buscando nas análises pontos de convergências e ou divergências para as suas realidades.

Algumas indagações imprimiram às análises o balizamento para o desenvolvimento deste estudo, pautando-se basicamente nos pontos que se seguem:

- Onde se instalam os pontos de maior estrangulamento para a efetivação da proposta da Escola Candanga, tendo como elemento de análise o papel mediador desempenhado pela Divisão Regional de Ensino de Taguatinga ?

unesp

- A proposta da Escola Candanga provocou alguma ruptura em relação às estruturas e gestões até então vigentes nas escolas vinculadas à Divisão Regional de Ensino de Taguatinga ?
- Houve contribuição da proposta da política de educação do governo do Distrito Federal - Escola Candanga na implantação de um projeto político-pedagógico nas escolas públicas ?

Perceber, compreender e viver momentos de inovação e ruptura constitui-se um grande desafio. Primeiro porque fomos formados e talvez ainda o estejamos sendo, para atuar em estruturas sociais que não mais existem, com pouca ou nenhuma articulação com estruturas inovadoras, que constituem um futuro cada vez mais próximo.

As organizações demandam a reflexão de várias frentes, visto que envolvem questões mais internas e outras que estão associadas às dimensões políticas e estruturais mais abrangentes. Assim, para desencadear o estudo procedemos à análise documental dos registros que originaram a proposta e que tem apontado sua sustentação.

Os materiais foram selecionados e coletados na Diretoria Executiva da Fundação Educacional do Distrito Federal e na Divisão Regional de Ensino de Taguatinga (DRET) e constituiram-se em importante foco de análise. Destacamos os cadernos:

- Fundamentos político-pedagógicos:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Escola Candanga: uma lição de cidadania.

- Diretrizes Operacionais: .

  Nº 01 - Projeto Político-Pedagógico

  Nº 02 - Coordenação Pedagógica

  Nº 03 – As Fases de Formação no Ensino Fundamental

- Projetos das Escolas vinculadas à DRE de Taguatinga.
- Documentos da DRET

Elegemos a Divisão Regional de Ensino de Taguatinga pelo fato de que por avaliação da própria Fundação Educacional do Distrito Federal, esta divisão vinha desenvolvendo uma experiência exitosa na implantação e implementação da proposta Escola Candanga, em comparação às demais DRE(s) do Distrito Federal. Dessa maneira, o critério de privilegiar a realidade de uma determinada regional de ensino buscou analisar um foco referencial de implantação de um projeto de gestão democrática no encaminhamento da proposta, ou seja, como intermediária entre a Fundação Educacional do Distrito Federal e as escolas executoras.

A análise documental foi importante no estudo pois "*(...) os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto* " (Ludke, 1986:39).

Além da análise documental, foram entrevistados os responsáveis pelos diversos setores da área pedagógica, alguns retratando a fase da concepção da proposta e outros, os momentos de implantação e implementação e que durante a pesquisa ocupavam cargos de direção, constituindo-se em figuras relevantes para a pesquisa:

- Secretário de Educação do Distrito Federal
- Diretora da Fundação Educacional
- Diretora do Departamento de Pedagogia da Fundação Educacional
- Diretora da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga
- Diretor Adjunto da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga
- Chefe da Coordenação Pedagógica da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga
- Doze Diretores de Escolas da jurisdição de Taguatinga

Foram selecionados aleatoriamente doze diretores entre os 21 considerados bem sucedidos na construção coletiva do projeto político-pedagógico, dentre um total de 65 escolas, para que tivéssemos a oportunidade de fazer uma leitura crítica conjunta sobre essa construção. Tal fato complementou a investigação, acrescentando observações enriquecedoras e, até certo modo, distintas daquelas encontradas na DRET, conforme poderemos detalhar no corpo da pesquisa.

Cabe destacar a importante participação na pesquisa de alunos estagiários[2], na coleta de dados e informações sobre a construção do projeto político-pedagógico em diferentes escolas do Distrito Federal, entre as quais, as da jurisdição de Taguatinga. No início da investigação não estava previsto este envolvimento dos alunos, contudo, no decorrer da investigação a oportunidade ocorreu e foi por nos incorporada ao trabalho.

As entrevistas foram semi-estruturadas (anexo 01) e o questionário dos diretores das escolas compôs-se de questões abertas (anexo 02), o que possibilitou assegurar um corpo de respostas voltado para os objetivos da pesquisa e ainda abrir campo para enriquecimentos ligados às experiências vivenciadas e opiniões pessoais diferenciadas sobre a proposta. O produto das entrevistas foi gravado em fitas cassete, a partir da autorização dos interlocutores e transcrito para protocolo específico, possibilitando um mapeamento que subsidiou as análises. Alguns depoimentos filmados foram também transcritos.

Optamos por privilegiar as entrevistas individuais pela possibilidade de contato direto com os interlocutores e poder compartilhar e observar ações consideradas exitosas pelos integrantes da escola, incertezas, dificuldades e esforço de crescimento pessoal.

As investigações duraram aproximadamente um ano e três meses e nesse período foi possível identificar e analisar não apenas entendimentos teóricos, como também, a difícil trajetória dos trabalhadores da educação que

[2] Como docente e supervisora de estágio na Universidade de Brasília temos alunos distribuídos em diferentes regiões do Distrito Federal o que facilitou a interpretação da realidade.

atuam nas escolas e em instâncias de intermediação. O tempo semanal dedicado ao estudo variou tendo em vista as diferentes atividades que envolveram as etapas da investigação, ocorrendo situações de envolvimentos quase integrais quando aconteceram os levantamentos diretos na DRET.

Do cruzamento dos dados obtidos formou-se um corpo de análise que permitiu responder aos objetivos, conforme seguem:

Geral

- Analisar as ações desenvolvidas na implantação do projeto político-pedagógico da proposta "Escola Candanga: uma lição de cidadania", pela Divisão Regional de Ensino de Taguatinga, enquanto instância mediadora entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal e as escolas públicas vinculadas a esta regional.

Específicos

- Compreender os fundamentos que respaldam e sustentam a proposta de Gestão Democrática da Escola Candanga do governo do Distrito Federal;

- Analisar o caráter inovador da proposta, a partir de referências conceituais sobre inovação e a passagem do experimental para o institucional, do instituído para o instituinte;

- Estabelecer conexões analíticas entre o contexto sócio, político e econômico com a política educacional do DF, voltada à democratização e autonomia das escolas, nas décadas de 80 e 90;

- Analisar o entendimento e comprometimento dos profissionais envolvidos na concepção e construção da proposta coletiva do projeto político-pedagógico da escola pública, na esfera da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga, do Distrito Federal, como referencial de ação mediadora;

- Avaliar o canal de formação e comunicação utilizado pela Divisão Regional de Ensino de Taguatinga, enquanto transmissores e dinamizadores da proposta Escola Candanga em seus espaços de atuação - as escolas;

- Propor alternativas de ação que possam contribuir no fluxo Divisões Regionais de Ensino e escolas públicas.

A partir dos objetivos explicitados, a pesquisa desenvolveu-se em três momentos metodológicos:

1. Seleção e Organização de materiais/interlocutores: levantamento de informações documentais, levantamento bibliográfico, identificação institucional e nominal dos interlocutores, elaboração e pré testagem de instrumentos (questionários e roteiros de entrevista).

2. Análise de Dados: apresentação dos objetivos da pesquisa para os atores envolvidos, realização das entrevistas, visitas à Divisão Regional de Ensino de Taguatinga, análise dos documentos, revisão do instrumental e confronto com os resultados coletados, levantamento, organização e revisão do referencial teórico ao longo da análise, mapeamento dos dados relativos às entrevistas e análise documental, cruzamento da análise respaldada no referencial teórico levantado e outros referenciais que os dados apontaram, organização do material mapeado e protocolo de entrevista.

3. Sistematização: revisão do cruzamento dos dados e do referencial teórico, organização de material referente à implantação e avaliação de projetos político-pedagógicos, elaboração do relatório/documento final.

As costuras teóricas articuladas à análise dos dados coletados na realidade estudada foram organizadas em cinco capítulos, que sinteticamente podem ser identificados pelos seguintes conteúdos:

- Capítulo 1: Iniciamos nossa reflexão apresentando a importância de percebermos, no panorama político mais amplo, o nascedouro dos processos que pressupõem construções sociais participativas e autônomas. Foram enfocadas duas décadas, em especial, os anos oitenta e noventa, sintetizando fatos políticos, econômicos, sociais e educacionais. As reflexões consideraram, ainda, a necessidade de espaços criativos de atuação como forma de possibilitar gestões que atendam organizações voltadas para as reais necessidades dos atores envolvidos;

- Capítulo 2: Com o panorama sócio, político e econômico articulado ao tema da pesquisa, apresentamos as reflexões que buscaram explicitar a concepção de inovação e sua articulação com os processos provocadores de ruptura. Neste ponto do estudo, o percurso de aquisição de novas matrizes é apresentado, envolvendo análises e reflexões sobre desacomodação e conflito, inerentes ao processo.

- Capítulo 3: Dando continuidade, destacamos concepções e análises que foram decisivas na construção dos projetos político-pedagógicos, apresentando teóricos que contribuíram na sistematização das idéias. Nessa perspectiva abordamos a relação entre o individual e o coletivo, considerando a temporalidade como fator determinante na aquisição dos princípios norteadores;

- Capítulo 4: Neste capítulo, identificamos os fundamentos da proposta da Escola Candanga, desde sua concepção até a sistematização das idéias norteadoras em cadernos que tem servido para balizar as atividades nas escolas: série fundamentos político metodológicos e diretrizes operacionais;

- Capítulo 5: Aproximando-nos mais do nosso objeto de estudo, a realidade de trabalho da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga, seus vínculos políticos e pedagógicos com a política educacional do Governo Cristóvam Buarque, referente ao período 1995 – 1998. Além das repercussões do trabalho, são relatadas as avaliações dos projetos construídos pelas escolas vinculadas à divisão de Taguatinga/DF;

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- Reflexões Finais: Na última parte do estudo são apontadas as sínteses analíticas baseadas no processo de construção dos projetos político pedagógicos das escolas públicas envolvidas no estudo, suas possibilidades, dificuldades e contribuições para a melhoria desse processo. A título de contribuição, alguns pontos são indicados como referenciais de análise para futuras ações de instâncias intermediárias, como a DRET.

CAPÍTULO 1

O Brasil como Cenário de Gestões Democráticas: o embrião de processos participativos

Mesmo não sendo objetivo deste trabalho de pesquisa o aprofundamento em uma análise das políticas que imprimiram ao Brasil pontos norteadores e desencadeadores de alguns determinantes da política educacional atual, imaginamos enriquecedor buscar alguns nexos entre essas políticas e o incentivo à autonomia e democratização da escola para pensarmos a possibilidade de construções coletivas envolvendo os trabalhadores da educação.

A tão pretendida gestão democrática não se transformou em fenômeno aspirado apenas nos meios escolares. Na verdade, o princípio democrático reflete todo um complexo contexto de relações nacionais e internacionais, embasado, antes, em uma dimensão da natureza humana – a busca da autonomia, da liberdade e do poder. Estas aspirações estão de tal forma modeladas e remodeladas, que em vários momentos acabam se travestindo e adquirindo formatos que se aproximam de seus opostos.

Em outras palavras, governos e sociedade são capazes de justificar, através de um discurso *lógico,* que para ser livre e poder decidir autonomamente, as relações precisam ser também de submissão de parte considerável desta mesma sociedade. As lógicas se invertem e o que se tem é um número cada vez maior de pessoas, nações e mesmo continentes quase totalmente cerceados pelas grandes potências.

unesp

Assim, justificamos trazer à tona esse cenário, para discutirmos não apenas uma proposta de projeto político-pedagógico da escola – A Escola Candanga: uma lição de cidadania do Distrito Federal (DF), mas sua sistemática de implantação e implementação. Aparentemente, um projeto como este está distante dos encaminhamentos mais gerais do chamado mundo globalizado, mas a busca de nexos acaba por criar aproximações nas análises.

Para iniciarmos a trajetória das reflexões, importante se faz nos reportarmos à história de alguns fatos que trazem à tona embriões de participação, autonomia e, por que não dizer, de fortalecimento de comportamentos e posturas democráticas na categoria dos trabalhadores da educação.

1.1. O Brasil na América Latina

É interessante compreendermos os movimentos pelos quais tem passado o Brasil e verificar, comparativamente, que outros países da América Latina tem trilhado alguns caminhos que, apesar das diferenças existentes e salvaguardadas as devidas identidades, contextos e especificidades, acabam por contribuir na identificação de focos problemáticos comuns.

A última década, em especial, tem se caracterizado para a América Latina, pela progressiva institucionalização de economias de mercado, abertas e competitivas e pela introdução de correções e mecanismos que compensem os

unesp

efeitos colaterais de políticas de ajuste ou orientadas para o crescimento e a estabilidade macroeconômica.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que na América Latina a maior parte da população agoniza em conseqüência de uma série de dificuldades resultantes de inequidades sociais e limitações próprias de um espaço que se deseja em processo de consolidação democrática e ao mesmo tempo globalizado. As regras do jogo dos países do chamado primeiro mundo são aplicadas aos países que começam a competição, é a chamada igualdade desleal.

Do ponto de vista prático, as novas estruturas econômico-sociais se encontram em pleno processo de readaptação com desenvolvimentos desiguais entre os países, que recebem uma lenta e quase muda resposta de adequação institucional.

Em relação às políticas sociais, tem sido destacados vários focos problemáticos entre os quais destacam-se:

- baixa cobertura dos serviços governamentais;
- ausência de uma política redistributiva;
- duplicação de ações;
- altos custos administrativos baseados em burocracia ultrapassada;
- centralismos tradicionais em esquemas descentralizados;
- debilidades estatais;
- fragmentações institucionais.

unesp

Por outro lado, a redefinição do Estado exige grandes desafios, fazendo-se cada vez mais presente a necessidade de articulação entre a Sociedade Civil e o Governo, que não é a única força capaz de produzir as transformações sociais esperadas e nem mesmo é o único gestor dos processos de mudança. Não desejamos minimizar as responsabilidades do governo; muito pelo contrário. Destacamos, sim, o fortalecimento da capacidade de negociação e gestão entre os diferentes atores sociais, que adquirem cada vez mais relevância, mesmo não contando com essa tradição na América Latina.

No Brasil, a reforma do Estado tem ocupado um lugar de destaque na agenda política. Alguns projetos importantes da agenda incluem a privatização de empresas estatais, a reforma administrativa, tributária e fiscal, previdenciária, da segurança pública e judiciária, entre outros projetos político-institucionais. A maioria deles deve promover um grande impacto econômico, político e, principalmente, social.

Muito se tem falado de flexibilidade, modernização na administração pública, controle das contas públicas e de ações ágeis que revertam positivamente para o cidadão brasileiro. Boa parte das reformas ainda são retóricas e motivo de grandes barganhas políticas, outras, que já iniciam seu processo de concretização, tem representado, em alguma medida, a efetiva perda de conquistas dos trabalhadores.

Na realidade o que o povo tem sentido, a despeito da ausência da inflação, é o aumento das dificuldades associado ao fato de que poucos são os

unesp

que mantêm seus privilégios, assim como poucos são os que tem conseguido realizar suas expectativas mais comuns, que se traduzem no fato de ter o que comer, onde morar, como manter-se saudável e ao final de uma vida de muito trabalho poder receber uma aposentadoria que lhes permita uma velhice digna.

Algumas análises recentes têm demonstrado que os gastos sociais do Governo Federal com saúde, educação e assistência social em geral, têm apresentado uma redução nos anos 90, em comparação com o peso relativo aos demais gastos econômicos que se revertem para a dimensão produtiva. Na verdade, os padrões de gastos públicos brasileiros tendem cada vez mais a se aproximar dos padrões típicos, aos quais se convencionou chamar de "Estado mínimo", expressão bastante utilizada entre os teóricos do neoliberalismo.

É preocupante que em um ambiente sócio-econômico como o Brasil, onde existem altos índices de concentração de renda, restrições e reduções de gastos com a esfera social são criados alguns programas sociais que acabam por representar ações eminentemente assistencialistas, permeadas por uma retórica oficial que não se efetiva, em uma realidade de crescente exclusão.

Hoje temos um país perplexo por desigualdades, onde muitos disputam alguma coisa num contexto de miséria e poucos desfrutam privilégios. Provavelmente, mais que diminuir gastos sociais, a política deveria atacar os padrões corporativos. Ocorre que os entraves se iniciam quando aqueles que discutem e fazem as leis acabam sendo afetados, o que emperra o processo de ruptura com a proposta social vigente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Por outro lado, tanto o setor público como o setor privado, na área social, estão produzindo efeitos perversos nos gastos, como ocorre principalmente no setor da saúde pública brasileira, que há muito tem deixado de ser pública no sentido de sua orientação pragmática e de sua prática. A saúde privada, considerada complementar, transformou-se no grande sorvedouro dos recursos públicos, uma vez que muitas vezes é considerada sócia privilegiada na venda e compra dos serviços e bens.

Para que se tenha uma idéia, segundo dados do próprio Ministério da Saúde, em 1992, das 14 583 191 hospitalizações pagas pelo governo, 76,6% foram para os hospitais privados, 6,1% para os hospitais ligados a universidades públicas e 17,7% para as demais unidades públicas. Além do que, a qualidade dos serviços de saúde e a própria credibilidade nos medicamentos fornecidos pelos hospitais e vendidos nas farmácias tem sido constantemente questionados e permeados de reclamações por parte dos usuários.

A educação não se afasta dessa realidade, uma vez que escolas particulares, verdadeiras empresas, desfrutam de recursos públicos, amparadas em uma legislação que salvaguarda questionamentos e assegura os benefícios. O sucateamento progressivo das instituições públicas de ensino parecem compor um amplo projeto privatista que, segundo Chomsky (1998), fazem parte de uma escolha do atual governo, mas que não dizem respeito aos problemas de 90% da população brasileira. O mesmo autor suspeita que o Brasil num prazo de 25 anos, talvez menos, não esteja tão satisfeito de ter aceito as condições do FMI.

unesp

E continua refletindo sobre o fato de que se as companias estatais forem ineficientes e servirem a apenas uma pequena parcela da população, são indesejáveis. Mas se observarmos as privatizações da América Latina em geral, verifica-se que as companias foram vendidas para empresas estatais ou para-estatais da Europa, porque elas são mais eficientes. Se havia corrupção na administração do governo, pelo menos potencialmente estariam sob o controle popular. Já nas mãos de grupos privados elas ficam fora do controle. Num contexto neoliberal ninguém compraria empresas que não fossem lucrativas e controladas pelos seus próprios funcionários. Mas essa não é uma opção que agrade à comunidade investidora.

> *À medida em que as pessoas não têm controle de suas vidas profissionais, das instituições às quais elas pertencem, à medida que o sistema de informação está nas mãos de companias privadas, inacessíveis, você não tem uma democracia. Mas você pode lutar por mais democracia, você pode lutar para derrubar as instituições ilegítimas – muitas delas foram derrubadas no passado e serão no futuro. Uma parte da propaganda, uma parte crucial, é fazer você perder a esperança.* (Chomsky, 1998: p 33)

Especificamente na América Latina a realidade discutida apresenta processos que não se revertem a curto ou a médio prazo, mas que certamente dependem do grau de comprometimento, energia, esforço, paciência e força que as pessoas que lutam por outras matrizes, onde as questões sociais são prioridades, estejam dispostas a mostrar e enfrentar.

E este é um sentimento que parece ser da América Latina, apesar de seu caráter heterogêneo. Além do que, já tem sido possível observar

unesp

(re)valorizações e (re)significações sócio culturais, políticas e econômicas que vão criando um clima continental na busca de uma nova ordem político-social, surgindo esforços para abrir caminhos que consolidem não apenas a integração, mas a construção de relações realmente democráticas.

No Brasil, duas décadas são particularmente interessantes de serem analisadas se queremos discutir o embrião dos processos democráticos e os convites para a autonomia das instituições – os anos 80 e 90. Como num movimento de "fechar a lente" e aproximar os fatos, prossigo a reflexão buscando conectar os acontecimentos à problemática educacional.

1.2. Políticas Educacionais no Brasil: as décadas de 80 e 90 em análise

A política da educação no Brasil sempre foi marcada por padrões verticalistas e centralistas, tendo no Estado seu grande protagonista. Mesmo assim, ao longo da história, os educadores tem buscado imprimir e canalizar suas idéias, a despeito de um executivo mais forte até mesmo que o legislativo. Algumas concessões acabam por serem feitas até para testar propostas ou mesmo cooptar adesões e desmobilizar iniciativas.

Cunha (1981) apresenta interessante panorama sobre o processo de organização do corpo educacional. Alguns pontos podem ser destacados com o objetivo de vislumbrarmos os espaços construídos para que se desencadeasse e efetivasse a participação dos educadores. Cita como referências históricas:

unesp

- na década de 1920, com a crise da hegemonia política, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e as Conferências Nacionais da Educação gestoras do Manifesto dos Pioneiros;
- a mobilização em 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- o surgimento de outros espaços de discussão como as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que desde 1971 abrem espaços para as ciências sociais;
- o aparecimento da Associação Nacional de Educação (ANDE), do Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPEd) e tantas outras associações de trabalhadores da educação, entre outros fatos.

Contudo, foi nos anos 80 e 90 que o grupo de educadores adquire um caráter marcante no que se refere à consolidação da presença coletiva da categoria em movimentos nacionais, pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e pela defesa da prioridade das condições de trabalho e da gestão democrática da escola de qualidade para todos, como foi o caso da ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Trabalhadores da educação).

Com o enfraquecimento da ditadura militar, no final dos anos setenta surge um inegável desenvolvimento do período de democratização política. Mais que por concessão, por pressão social, são reestruturados novos sindicatos e implantados novos partidos de oposição.

No âmbito político, com a forte crise econômica, vários planos surgem – Plano Bresser, Plano Cruzado I, Cruzado II e outros - em meio a um conturbado cenário: aumento da dívida externa, recessão, desemprego e fortalecimento do capitalismo dependente. Paralelamente, caminhava o processo de abertura política, a volta dos exilados, a liberdade de imprensa, o fim da censura política e ideológica e a elaboração da Constituição de 1988.

A política educacional viu-se dinamizada pela forte e significativa presença de educadores em suas organizações representativas. Aumentam as publicações e críticas ao modelo até então instalado, tendo como referenciais, pensadores como Marx e Gramsci, que circulavam livremente nas dissertações e teses de doutorado das universidades brasileiras, depois de marcante ausência. Havia como que um movimento pendular oposto; era grande a necessidade de pensar e escrever com ênfase na criticidade, resultado de longo patrulhamento ideológico no período do regime militar.

Em conseqüência, educadores progressistas da época, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Neidson Rodrigues e Guiomar Namo de Melo, entre outros, tiveram a oportunidade de publicar suas obras e inclusive ocupar espaços nos partidos políticos e em Secretarias de Educação.

Os educadores, em geral, percebendo a dimensão de seu profissionalismo iniciam mobilizações da categoria, deflagrando greves por melhores condições de trabalho e salários. De início, desencadeou-se um trabalho de conscientização pelas lideranças dos movimentos, pois boa parte dos educadores ainda se intimidava com ameaças de seus governos locais,

unesp

fragilizados pelo período de abstinência por reivindicações e completamente desmobilizados após mais de vinte anos de centralização do Estado militar.

Germano (1994) apresenta duas fases no período do governo militar. A primeira, que compreende o período até 1974, caracterizou-se por políticas educacionais homogêneas para o país. A educação era considerada fundamental para o modelo desenvolvimentista, o que alterou quantitativamente o acesso de alunos à escola, sem a devida estrutura das mesmas. Os resultados apareceram sob a forma do grande índice de repetência. Consolida-se o contraditório movimento promovido nas escolas: admissão e expulsão.

Até aproximadamente 1985, a crise econômica foi o grande complicador. Em conseqüência, no lugar de desenvolvimento econômico e segurança nacional, o governo passou a adotar a política de correções das desigualdades sociais com programas de forte conotação assistencialista. Exemplos disto são os projetos PRONASEC, PRODASEC, PROMUNICÍPIO, POLONORDESTE etc.. Estes projetos apesar de terem como um dos objetivos fixar o homem na terra, o que seria louvável, acabaram se transformando em importante aliado na manutenção do poder político local – os chamados currais eleitorais, especialmente no Nordeste.

A pretensa descentralização revestia-se de caráter nada democratizado, sendo que as desigualdades sociais até aumentaram e "(...) *o percentual de pobres e indigentes, no conjunto da população brasileira, aumentou para 56% entre 1980 e 1985, apresentando uma média superior à existente na América Latina*". (Germano, 1994, p: 268)

Com esse panorama tornou-se propício o espaço para os governos de oposição. Estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, entre outros, propuseram formas de intervenção visando ultrapassar o discurso e a prática pedagógica dos anos setenta. Com a inexistência de diretrizes federais esses estados dispunham de relativa autonomia para implantar políticas educacionais adequadas ao combate dos principais problemas vividos e à ausência de participação e democracia.

Abriu-se o espaço, assim, para os trabalhadores da educação discutirem e buscarem soluções. Este momento foi um divisor de águas no que se refere à criação de fóruns de discussão. Era freqüente promover-se, também nas escolas, debates sobre a condição das mesmas, dos profissionais envolvidos na educação e da aprendizagem dos alunos. Foi uma etapa necessária porque cumpriu a função de oportunizar, em alguma medida, um momento de catarse, onde boa parte dos trabalhadores da educação se deleitavam com o discurso da crítica.

Os eventos eram marcados pelo grande número de participantes e o clima era um misto de sentimentos e posturas. Alguns, geralmente em postos de liderança e convictos do discurso que faziam, viam coroado o grande esforço no sentido de contribuir com a reversão do quadro de complacência e até cumplicidade em que se encontrava a classe dos educadores em relação à política do governo. Outros assustados, mas concordando com as reivindicações e outros, ainda, desconfiados com o clima de abertura, colocando-se como observadores e/ou moderadores em uma atitude mais cautelosa, afinal foram

unesp

anos em que a voz ficou contida. Era preciso reaprender a participar, compreendendo a real diferença entre a participação e a chamada, pejorativamente nos anos 70, agitação, que naquele momento se convertia na explicitação da indignação.

Essa experiência demonstrou que os trabalhadores que lideravam a educação, na ânsia de romper com o autoritarismo, propunham grandes eventos ou espaços para a expressão da categoria. Ocorre que o número excessivo de participantes acabava por dificultar e, até inviabilizar a verdadeira participação da maioria. Em muitas oportunidades, ao término dos eventos, surgia um clima de frustração, com nítida impressão de que tudo não havia passado de participação simbólica e de um *faz de contas* democrático.

Até hoje nos recordamos de colegas que se negavam a comparecer aos eventos alegando que não participavam pois *tratava-se apenas de momentos de recital de queixas do magistério e de concreto mesmo, nada.* Mas como já afirmamos foi uma fase necessária pois tornou-se o embrião de um efetivo projeto de abertura e participação. Nesta época, segunda metade dos anos 80, alguns estados implantaram a eleição direta para diretores, como o próprio Distrito Federal e vários outros iniciaram o processo de dar mais voz aos alunos e pais através de discussões coletivas e colegiadas.

Na verdade, em boa parte das escolas, não se sabia bem como lidar com o caráter democrático das propostas de gestão. Mas era inegável a *efervescência* do meio educativo, onde se tentava agir de forma transparente

(termo muito usado na época) e muitas vezes caia-se no chamado democratismo. Estavam todos a procura do tão reivindicado exercício da democracia.

Alguns analistas, comparando o panorama atual dos anos 90 com a década passada, afirmam estarmos vivendo atualmente o refluxo do que ocorreu naqueles anos. Ou mesmo num movimento pendular, vivemos hoje um arrefecimento da categoria dos trabalhadores da educação. Explicações ... muitas, regionais, nacionais e internacionais. Talvez precisemos ter a chamada paciência histórica para melhor interpretar os fatos de nossa contemporaneidade. Por hora, o que podemos fazer é apresentar fatos, misturar sentimentos e arriscar análises.

Assim, faremos algumas considerações sobre os anos noventa, no intuito de melhor compreender a importância que as ações coletivas adquiriram atualmente. Com isto não estamos desconsiderando todos os movimentos que se construíram em torno desta temática ao longo da história, mas tentamos focar a imagem neste período, buscando afunilar a análise sobre o coletivo e a autonomia em relação ao Estado.

Com a crise do estado de bem-estar social agrava-se a condição de progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, da concorrência intercapitalista e a crise fiscal e inflacionária. Diante dessa situação ganha força a idéia da defesa das leis naturais do mercado com o respaldo das políticas neoliberais e a conseqüente redução da interferência do Estado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

No bojo dos movimentos econômicos mais amplos surge a restrição dos ganhos de produtividade, o aumento das taxas de juro para aumentar a poupança e conter o consumo, a diminuição dos gastos e receitas públicas, a perda da estabilidade de emprego e, em conseqüência, um retrocesso nos investimentos sociais. Nesse panorama a iniciativa privada é vista como a grande saída.

Por outro lado, em lugar do monopólio do conhecimento e do domínio parcializado de origem taylorista e fordista, as organizações promovem alterações de modelo, instalando formatos mais participativos, descentralizados, autônomos, colocando em destaque os princípios do chamado paradigma da automação ou da sociedade do conhecimento. É o surgimento de uma outra matriz.

Buscando nexos com o setor educacional, destacamos que uma proposta de diretriz comum nacional, seja de currículo ou de gestão são dimensões da política educacional ligadas a um projeto de governo ou social mais amplo e princípios como participação e democracia podem ser incentivados, mesmo com objetivos diferentes daqueles que são estruturados nas escolas. A questão deixa de ser meramente conceitual e passa a vincular-se às finalidades.

Segundo Gentili (1995) o neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que imprime e orienta as ações articuladamente nos mais diversos campos, como político, econômico, jurídico e cultural. Daí a dificuldade em compreender a educação dentro de outros paradigmas isolados e

unesp

descontextualizados. Talvez a economia nunca tenha estado tão próxima da educação como nestes anos. Tudo é muito coerente e as peças se encaixam sob a ótica neoliberal. Os trabalhadores da educação precisam compreender as regras do jogo e aprofundar análises, caso contrário, pelo pudor ideológico, correm o risco de não ter argumentos que sustentem posições ou mesmo, passam a reforçar projetos com os quais, em princípio, não concordam.

A chamada Terceira Revolução Industrial, que se sustenta no avanço da tecnologia, exige uma mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo. As inovações tecnológicas possibilitaram o crescimento da produtividade do trabalho ao mesmo tempo que reduziram custos salariais. A produção em série cedeu lugar à produção diferenciada, que atende as diversas faixas de consumidores.

Esses fenômenos que tiveram início ainda na década de 70, somente agora apresentam-se tão concretamente, mesmo que aos menos entendidos de economia. Ouvimos o noticiário sobre uma turbulência financeira no oriente e logo sentimos que a onda bate nas nossas praias. Na verdade, com o aumento da produção das empresas associado a investimentos internacionais, os países se unem em blocos para produzir e comercializar bens e serviços. A matéria prima pode ser adquirida em qualquer lugar do mundo, onde sejam mais baratas a fabricação e mão de obra. O que resulta numa comercialização em maior quantidade e a preços mais reduzidos.

Por outro lado, diante da possibilidade de uma crise no Brasil, outros países também se sentem envolvidos, preocupando-se em providenciar

unesp

empréstimos e ampliar o grupo de apoio. É a "caridade" franciscana do *é dando que se recebe* aplicada na lógica econômica.

Aí está a tão falada globalização, que aumentou a força das corporações e com tanta intensidade, que os governos perderam espaço nas grandes decisões econômicas, como o faziam no passado. Mas em que aspecto essas medidas estariam ligadas ao que nos interessa nessa pesquisa – gestão autônoma e democrática?

Assim como existe a globalização na economia, as normas são ditadas também para os mais diferentes setores. As corporações transnacionais possuem força de decisão e enfraquecem os Estados Nacionais. Os organismos financeiros, como o Bando Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, passam a ter forte influência nas políticas econômicas e em conseqüência estabelecem regras para um conjunto de países e nas mais diversas dimensões.

Toda essa mudança na organização do trabalho exige um outro trabalhador, que não restrinja seus conhecimentos ao ler, escrever e contar. Segundo Assis (1994), o trabalhador não deverá atuar com base na fragmentação, mas deve conhecer o processo global de gestão e produção. Conhecimentos como gerenciamento, estatística e informática passam a ser fundamentais, o que é pouco convencional em nossas escolas públicas.

Nos encontros com técnicos, economistas e gerentes de gestão, termos como *pedagogia da qualidade total, gerente e executivo da educação,*

participação gerencial, formação abstrata, flexível e permanente tem sido muito frequentes. É a sociedade do conhecimento redefinindo a teoria do capital.

Princípios a parte, não seria ineditismo imaginar o papel da educação como outra peça do xadrez neoliberal – a escola deve ser competente para formar o profissional para esse tipo de mercado. Mas como articular a toda esta malha de princípios uma escola pública que tem na reprovação "(...) *as mais altas taxas de reprovação do mundo e se concentra nas primeiras séries, enquanto que metade das crianças escolarizadas abandonam a escola antes de terminar a educação primária"* (Ottone, 1994, p: 43).

O citado autor é secretário adjunto da CEPAL, que tem produzido diversos documentos alertando sobre a necessidade de se tomar medidas que consigam reverter o atual quadro da educação na América Latina. Nos referidos documentos, defende-se a tese de que para se adquirir habilidades necessárias ao desempenho produtivo com igualdade de oportunidades e compensação das diferenças é preciso que a educação e a formação dos recursos humanos seja o eixo das ações dos governos. É um argumento neoliberal para um contexto neoliberal, o que faz sentido. Sobre o documento da CEPAL, Paiva e Warde assim se pronunciam:

> *(...) proposta acabadamente neoliberal, subordinando os alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) aos intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitividade internacional) e terminando por subsumir os interesses nacionais aos do mercado mundial (...) opera a intervenção oposta. A transformação produtiva – supondo maior produtividade e competitividade internacional – seria demandada para atingir objetivos*

internos como equidade, democracia, coesão social. (1993, p:23)

Não há como desconsiderar a incompatibilidade de linguagem e lógica com que se tratam as questões da educação; a matriz é econômica. Por outro lado há que se estabelecer o vínculo com a realidade. Haveria uma forma de esquivar-se de ações que atualmente são mais que tendências e fazem parte da concretude de um país como o Brasil e de um contexto internacional amplo ?

A política educacional também se globaliza, tendo que se sujeitar a regras comuns não parecendo importar as especificidades. Até porque, particularidades perdem a importância num mundo globalizado e os discursos que emergem dessa lógica constróem outras lógicas.

> *A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado Mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc.. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital*. (Frigotto, 1995, p: 83, 84)

As idéias veiculadas pelo neoliberalismo tem sido muito bem trabalhadas de forma que o sentimento da inevitabilidade instalou-se entre vários países e entre os brasileiros. De alguma forma, todos assimilaram perdas de conquistas salariais e de espaços de trabalho. Boa parte dos brasileiros hoje

trabalha na informalidade pois os empregos a cada dia tornam-se mais escassos. O que pode explicar a inibição dos movimentos sociais com o refluxo das organizações.

Por todas essas questões postas os trabalhadores da educação tentam buscar uma explicação ou uma justificativa pelo ainda descaso com a escola pública, pois em qualquer uma das lógicas apresentadas o fortalecimento da unidade escolar não ocorreu efetivamente, apesar de necessária.

Em maio de 1993, em Brasília/DF, após a composição de um Grupo Executivo formado por componentes do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e dos debates com outras entidades como o CFE, CRUB, CNI, CNBB, CNTE, UNESCO, UNICEF, CNMB e OIT, realizou-se a Semana Nacional de Educação para Todos. Foi um evento definidor para a política educacional no Brasil. O resultado dos trabalhos apontaram para uma proposta que objetivava assegurar até o ano 2003 conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem a necessidades fundamentais da vida contemporânea.

Sete pontos foram destacados e se constituíram em indicadores da política de educação brasileira e dentre eles destacaríamos dois (4 e 6), que dizem respeito mais diretamente ao nosso foco de preocupação e de pesquisa:

1. *Institucionalizar as políticas públicas de ensino com perspectivas de médio e longo prazo, para superação da*

unesp

transitoriedade e descontinuidade de gestão e a articulação cooperativa de outros setores, de modo a tornar a Educação de fato, a prioridade política demandada pela sociedade ao poder público;

2. *Assegurar eficiente e oportuna aplicação dos recursos constitucionalmente definidos, bem como outros que se fizerem necessários, nos próximos 10 anos, para garantir a conclusão do ensino fundamental, para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino;*
3. *Elevar a qualidade do ensino fundamental, reconhecendo a escola como espaço central da atividade educativa, dotado de estrutura material, pedagógica, organizacional e financeira capaz de oferecer à comunidade escolar condições de realizar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescente;.*
4. ***Atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica, propiciando inovações e sua integração no contexto local;***
5. *Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programa de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar;*
6. ***Definir as competências e responsabilidades das diferentes instâncias e setores do Poder Público, em regime de colaboração, incorporando a participação de entidades,***

grupos sociais organizados e da família no processo de gestão das políticas educacionais e da escola;

7. *Engajar os mais amplos segmentos sociais na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de uniformização e melhoria da qualidade do ensino fundamental, instituindo um organismo permanente de mobilização, assessorado por grupo técnico de acompanhamento do Plano Decenal de Educação para Todos.*

(MEC, 1993: p 88)

Destacando-se os itens 4 e 6 percebemos nitidamente que a escola é incentivada a construir a autonomia e a participação de grupos organizados na gestão escolar. Este ponto é importante para trazermos a tona, porque evidencia uma proposta de governo que deixa o caminho aberto para *modelos de gestão democrática.* Imaginamos interessante nos colocarmos criticamente nesse processo reforçando o princípio de que a escola é também espaço de resistência e pode se valer de oportunidades que objetivem aspectos que não necessariamente sejam privilegiados, ao contrário, a identificação de posturas, quer no governo, quer no interior da própria escola devem ser motivo de debate e explicitação de lógicas. Caberá aos trabalhadores da educação se posicionarem e democraticamente optarem pelas propostas que entenderem significativas para a maioria da população sem se iludir com novas roupagens ideológicas.

Quanto mais os trabalhadores da educação discordarem dos princípios neoliberalistas e dos conseqüentes encaminhamentos da política

unesp

educacional, entre outras dimensões, maior necessidade terão de compreender a lógica neoliberal para preparar-se para uma resistência real e, ao mesmo tempo, consistente. Além desse aspecto é necessário tirar os proveitos possíveis de propostas que inicialmente podem não se identificar com projetos que beneficiem a classe trabalhadora.

Não há mais espaços para uma oposição intransigente e radical; as facções neoliberais são competentes e demandam uma oposição igualmente competente. Caso contrário, iremos nos limitar à crítica festiva que alimenta o ego dos perdedores, sem jamais fazer frente ao que se deseja combater.

Não propomos a hipocrisia como forma de convivência entre lógicas antagônicas. Alertamos, contudo, que já é hora dos trabalhadores da educação ampliarem seus campos de análise e mesmo de atuação. A reflexão em torno de aspectos como gestão, financiamento, participação, autonomia, entre outros, exige competência e maturidade para serem compreendidos criticamente.

As reflexões desenvolvidas nesta parte do estudo pretendem identificar a conexão entre os acontecimentos de destaque de duas décadas (80 e 90) com as políticas públicas. Na verdade, mais que uma conexão o que existe é uma correlação direta. O discurso administrativo empresarial não tem poupado o setor educacional. Descentralização ao mesmo tempo pode significar a aproximação com antigos anseios democráticos dos trabalhadores da educação, como pode também significar aproximação a princípios da livre iniciativa da economia neoliberal, onde as escolas públicas poderão ficar cada vez mais entregues a sua própria sorte.

unesp

1.3. Os limites da autonomia

O modelo de gestão baseado no poder centralizado e de controle técnico burocrático tem se enfraquecido, o que deixa espaços para as mudanças institucionais que incentivam a descentralização, criando maiores possibilidades de atuação e autonomia para níveis de execução, como é o caso das escolas públicas.

Assim, fazer referência à gestão democrática é também contemplar a idéia de autonomia. Segundo Cury, as verbas, competências e atribuições estão freqüentemente em clima de disputa no interior dos regimes democráticos e federados e são dirigidas para fins mais amplos que podem ser mais consensuais.

> *Entre eles pode-se citar as funções clássicas do Estado nacional como guardião da soberania, da moeda, da segurança e da coesão social. Pode-se então dizer que a coesão, uma função permanente dos Estados nacionais, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado* (1996: p. 05).

Ao fazer esta afirmação, Cury destaca não só a capacidade de coesão do Estado como o relevante papel de socializador de comportamentos e valores, via ato pedagógico, que transita entre o currículo manifesto e/ou oculto. Assim, com a determinação de Parâmetros Curriculares Nacionais ou o indicativo por um projeto político-pedagógico nas escolas pode-se chegar a

unesp

perguntas clássicas como "Quais os justos limites das diretrizes, dos parâmetros ou dos indicativos?", "Existe legitimidade nas determinações?"

Para responder a essa pergunta retomo Cury, com outro questionamento:

> *Por outro lado, quem exerce a docência é quem 'sente' o peso dessa tarefa, e nesse 'sentir' o professor 'sabe' um caminho que nem sempre chega a quem entende que 'entende' do assunto, mas nem sempre 'sente'. É possível uma proposta curricular, em qualquer nível administrativo, em que a legitimidade da proposta não passe pela subjetividade dos trabalhadores da educação?* (1996: p 06).

Não há como negar a necessidade dos diferentes níveis de atuação da política do Estado em relação à escola, mas sem dúvida constitui-se em desafio permanente a natureza e o grau de participação dos envolvidos. A flexibilização das normas dará a medida do espaço da subjetividade, da criatividade e da crítica numa relação de conquista e concessão. A relação entre estas duas forças não pode ser vista como simples e nem mesmo amistosa, visto que envolve aspectos dos mais diferentes matizes, como da esfera política, econômica, social ou de poder propriamente dito.

> *(...) a democracia tem a demanda fácil e a resposta difícil; a autocracia, ao contrário, está em condições de tornar a demanda mais difícil e dispõe de mais facilidade para dar respostas (...). Mas como pode o governo responder se as demandas que provêm de uma sociedade livre e emancipada são sempre numerosas, sempre mais urgentes, sempre mais onerosas?* (Bobbio, 1986: p 36)

Pode-se abstrair das idéias de Bobbio (1986) que na democracia serão sempre dificultadas as respostas, ou seja, não se pode esperar um processo harmonioso quando se supõe negociação, limites, o que não quer dizer também que se inviabilize a capacidade de estabelecer espaços de atuação. Trata-se sim, de compreender que o fluxo centralização X descentralização não é uma questão deste governo brasileiro, mas uma tese que remonta os primórdios da história das sociedades.

A necessidade de um processo de homogeneização básica vem defendido desde os tempos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

> *Se o processo é, assim, individual e peculiar a cada escola, está claro que, de todas as instituições, nenhuma precisa de maior autonomia e liberdade de ação do que a escola. Essa autonomia vai do aluno ao professor, até o diretor do estabelecimento. Cumpre dar a cada estabelecimento o máximo de autonomia possível e esta regra é a grande regra de ouro da educação. Tudo que puder ser dispensado, como controle central, deverá ser dispensado.* (Teixeira, 1956: p. 122)

Esta já era uma tentativa de deixar as escola 'fora' das imposições da administração geral e formal do Estado, uma vez que autonomia significa governo próprio e capacidade de também ditar as próprias regras e normas. Mas foi apenas no ante projeto de Lei de Diretrizes e Bases, de 28/06/90, do deputado Jorge Hage, que a expressão "autonomia" apareceu explicitamente, "*(...) os órgãos normativos do sistema de ensino assegurarão, às unidades escolares públicas que os integram, autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (...)*".(p. 08)

unesp

Cabe a reflexão no sentido de que quando pleiteamos uma escola com autonomia e capacidade de decisão, é preciso analisar o fato de que nem todas as escolas estão nas mesmas condições para enfrentar essa "tarefa", que vai exigir delas uma trajetória em exercícios e entendimentos muitas vezes desconhecidos ou travestidos.

Estudiosos de diferentes tendências tem se dedicado à análise de questões como democracia e a cada reflexão se levanta, também, a sutileza com que homogeneizamos o Brasil, país de tantas culturas e posturas. Conceitos como "autonomia" são decodificados diferentemente, mesclando-se nos diferentes graus. É preciso, primeiramente, que a pessoa se perceba cidadã para então ter condições de aspirar e conquistar os espaços de autonomia.

Weber distingue autonomia de heteronomia, deixando claro que na primeira a ordem no grupo'(...) *não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma que assuma).* (1984: p. 40)

Assim, a questão da auto-regulação se coloca como definidora no grupo. No caso da escola, o que deve ser questionado quando sugerido pelos documentos oficiais, é a heteromia constituída pelo exercício do poder, sobre e nas escolas. Parece-nos que pode haver um paradoxo no fato de ser o Estado quem a si próprio se propõe retirar poderes; são questões que devem ser muito bem trabalhadas pelas próprias escolas. Seja como for não se pode negar o caráter plural da palavra autonomia pelos diferentes campos de aplicação

(financeira, administrativa, técnica, jurídica etc.). Além disso, os entendimentos podem, ainda, atender a interpretações que se mesclam a valores e culturas que, no Brasil, possuem uma rica gama

A esse respeito é interessante resgatar uma reflexão de Gaston Kaboré, de uma área que cada vez mais se aproxima das questões referentes à educação – a artística. Ele é presidente da Federação Pan-Africana dos cineastas:

> *Mais tarde, quando me dediquei ao cinema documental contemporâneo quis compreender como é que a imagem construía o pensamento, como é que pessoas permanentemente dominadas por uma representação exterior de seu próprio universo podiam pouco a pouco ver-se impedidas de ser elas próprias. Uma coisa tornou-se clara para mim: submersos por imagens vindas de fora, os povos do meu continente não têm a possibilidade de projetar no ecrã da sua realidade o seu imaginário, a sua sensibilidade, a visão que têm deles próprios e do mundo, e até mesmo as suas ilusões e as suas utopias. São-lhes propostas imagens modeladoras que os impedem de se encontrar a si próprios.* (Kaboré, 1996: p. 14)

A reflexão de Kaboré (1996) nos remete às realidades brasileiras e ao mesmo tempo nos coloca em alerta com as idéias de homogeneidade e autonomia, que sugerem interessantes movimentos. Analisando algumas realidades chega-se a pensar que a homogeneização ocorre pela necessidade de controle, mesmo que distante e pela desconsideração, inclusive, da história oral e vivencial dos alunos e professores e pode trazer embutido o princípio de que só existe a história escrita, restrita e padronizada como a dos livros didáticos, quando nós somos, como na África, um continente de pluralidades.

Alguns alunos e até mesmo professores funcionários e raramente têm a oportunidade de se perceber como parte do cenário apresentado pela escola e esta não é uma realidade apenas do sertão do Brasil. Estou fazendo referência, por exemplo, a escolas públicas da capital do país - Brasília - onde se apresenta, por exemplo, a noção de família que apenas uma minoria convive, de classe média quando poucos a vivem[3]. Este parece um argumento desgastado e repetitivo, mas ao longo do tempo ele foi incorporado nos discursos críticos e pouco assimilados nas ações do cotidiano das escolas. Deveríamos relutar em assistir a sedimentação de uma cultura presente no imaginário dos alunos, de modo que seus corpos estarão em um lugar – nas periferias, no campo, no interior do país - e seu imaginário e tudo que tenham a capacidade de sonhar terá sido transportado para outro lugar. Estarão fadados a ser estranhos em seus próprios espaços.

1.4. Autonomia, compromisso e contexto

Pensar a Escola Candanga, por exemplo, nos remete a essas questões. Como discutir um projeto político pedagógico de escola sem tocar as questões que perpassam a base dos projetos políticos governamentais ? Procedendo a análises como essas talvez possamos compreender a importância de se conhecer a real e concreta realidade com a qual se trabalha. As escolas não são iguais e até mesmo os conceitos de gestão democrática e autonomia são

[3] Dados coletados em 1994 e 1995 e publicados no livro "Relações de poder no cotidiano escolar", de nossa autoria, editado em 1995.

unesp

diferenciados. O respeito a cada realidade fará a diferença entre unidade e uniformidade. Segundo MacLaren e Gutierrez *"(...) o desafio para nós educadores é desenvolver um conceito de unidade e diferença que configure o sentido de diferença como mobilização política mais do que autenticidade cultural"*. (1996: p. 34)

Qualquer intenção de homogeneizar propostas e projetos, tendem a considerar processos de centralização e burocratização. Quando esses processos são reforçados a diversidade é quase desconsiderada e, no caso da educação, as instituições transformam espaços educativos em empresariais.

As políticas educacionais ao longo da história parecem não ter medido a extensão da diversidade brasileira, nem mesmo quando sugerem a autonomia em seus textos legais. O fato é que não há um único pensar muito embora luta-se para que haja um único fazer. É preciso que os governos tenham a sensibilidade para criar normas que permitam a diversidade e a construção da democracia da gestão brasileira.

Com as reflexões apresentadas não negamos que ao longo dos anos várias ações dos trabalhadores da educação foram feitas no sentido de criar situações de respeito à realidade das escolas públicas brasileiras. Mas tentando privilegiar a análise de uma proposta de projeto democrático não pudemos nos furtar em retomar alguns alertas.

Apple acrescenta a esse respeito que sempre existe uma política do conhecimento oficial, "(...) *uma política que exprime o conflito em torno*

unesp

daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros". (1994: p. 60)

Aí está a importância da sensibilidade dos trabalhadores da educação em captar o pluralismo, a diversidade e o rigor na análise de concepções e conceitos, buscando legitimidade dos conteúdos.

Como se refere Cuéllar, o pluralismo não é apenas um fim em si mesmo, mas o reconhecimento das diferenças e, principalmente, uma condição para o diálogo, o que oportuniza o entendimento entre essas diferenças.

> *A despeito das dificuldades temos uma obrigação inevitável: conciliar o novo pluralismo com a cidadania comum. O objetivo deve ser não apenas uma sociedade multicultural, um Estado que reconheça o pluralismo, sem renunciar à sua integridade. Formas locais de autonomia, deslocadas pelo esquema do Estado-nação, deveriam ser readmitidas com certas garantias.* (1997: p. 97)

Os limites da autonomia devem ser suficientemente analisados e conquistados pela criticidade dos envolvidos sobre as possibilidade da escola. (Azanha, 1987). Caso contrário corre-se o risco de que a autonomia fique reduzida a um mero *slogan*, sendo esvaziada em seu sentido amplo ou mesmo a uma leitura neotecnicista, onde o que importa é a racionalização, a avaliação dos resultados, a qualidade total.

unesp

Por isso é fundamental a análise sobre quais indicadores o governo apresenta sua proposta, mesmo que de forma sublimilar, mas que de fato realizam. Neste ponto fazemos um alerta que muito tem incomodado, no sentido positivo da palavra, pesquisadores em geral. É em momentos políticos como os que vivemos que tais reflexões devem ser intensificadas, pois não vivemos em regime de ditadura e nem mesmo sob a égide de um governo ostensivamente diretivo. Ao contrário, temos o que se poderia considerar um governo *democrático moderado,* o que eqüivale dizer que convivemos com um governo que tende cada vez mais ao conservadorismo.

Tem sido comum ouvirmos que agora temos um inimigo camuflado. Principalmente para as pessoas que, como nós, viveram sua juventude nos períodos de ditadura militar, quando ficava claro contra quem lutávamos e o que defendíamos. Na gestão do Presidente Collor de Melo foi possível também fazer confrontos às obviedades e perceber a divergência com a própria Constituição Brasileira.

> *A ascensão de Collor ao poder, festejada por muitos como o início da redemocratização do país, representou, de fato, a negação da Constituição de 1988. Esta, é certo, foi promulgada antes das mudanças radicais que se operariam no contexto político-econômico internacional, como o declínio e a queda do mundo socialista. Entretanto, é certo, também, que o novo governo não esteve à altura do sentido maior dessa carta (...).* (Cunha, 1998: p. 50)

O impeachement do presidente Collor representou um "rito de passagem" para a democracia social brasileira. A partir de então, era possível acreditamos que o povo seria ouvido e seus representantes estavam sendo porta

vozes do anseio social: havíamos conseguido extrapolar o discurso. A esperança no seguinte presidente eleito era grande. Mas o governo de Fernando Henrique Cardoso desenvolveu argumentos e justificativas educacionais que podem representar uma perigosa guerra ideológica camuflada.

Como deverão se conduzir os trabalhadores da educação que tradicionalmente representam a *ala progressista* da educação frente à política educacional atual?

Pensamos que a pergunta, não desejando respondê-la mas deixando-a como foco de análise, merece, no mínimo, cautela na resposta e o entendimento de que não demanda a crítica pela crítica, mas a capacidade e o discernimento para reagir frente a algumas ações que são veiculadas como únicas e inquestionáveis.

Como qualquer proposta neoliberal, o atual governo nivela as dimensões econômicas à educação. No bojo dessa questão está o fato de que o Estado coloca os princípios da educação no nível do livre mercado, reduzindo sensivelmente a responsabilidade desse mesmo Estado. Mas a escola definitivamente não tem as características de uma empresa.

> *Longe de possuir a lógica da empresa, a organização escolar compreendida dialeticamente não se fundamenta na racionalidade funcional, na hierarquia, na objetividade, na impessoalidade (...). Sem desconsiderar suas características reprodutoras, a escola, contraditoriamente, pode buscar conhecimento através da relação sujeito-objeto, entendida como processo personalizado, que se dá entre homens*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

independentes, em que se busca a transformação. (Zung, 1984: p 46)

Se trabalhadores da educação têm expectativas em relação à autonomia na escola, é decorrente de razões diferentes da concorrência empresarial. O trabalho pedagógico deve estar ligado aos objetivos e finalidades, permeados pela sua intencionalidade política coletiva. Para Gadotti (1990), um dos importantes mentores da Escola Cidadã, proposta pelo estado do Paraná, a autonomia deve estar impregnada da concepção da escola pública popular, sendo a comunidade mais próxima a 'fiscalizadora' e não como é hoje por uma burocracia centralizada.

Os movimentos desejados na escola devem, assim, afastar os trabalhadores da educação de uma profissionalização estatal e da aceitação acrítica de modismos e rotinas institucionalizadas. A proposta apresentada pelo autor, prevê a escola única popular, que seja igual para todos, o que não representa uniformidade, mas um local sadio de pluralismo de idéias, em outras palavras, que permita o multiculturalismo.

Não se pode negar que a autonomia para ser de fato uma realidade nas escolas, necessita ultrapassar alguns obstáculos e até riscos. Se mal entendida e interpretada o efeito pode ser contrário, ou justificador da necessidade de imposições futuras. Por outro lado, corre-se também o risco de uma reconcentração de poder em outros níveis, fragmentando as escolas e desvirtuando o processo democrático

unesp

Daí porque conduzir com cuidado e consciência o apelo para a autonomia, democracia e liberdade. Há um viés neoliberal que sob a capa do Estado Fraco, uma *'mão invisível'* acaba guiando as ações que advêm desse clima democrático. Nesse contexto as ações se confundem, as lógicas se invertem e como afirma Apple referindo-se a esta postura política do governo:

> *Assim, uma de suas principais conquistas foi transferir, para a escola e outros órgãos públicos, a culpa pelo desemprego, pela perda de competitividade econômica e pela suposta ruptura de valores e padrões 'tradicionais' das famílias, da educação e dos locais de trabalho remunerado e não-remunerado, culpa essa que cabe às políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes e às suas conseqüências. O público agora tornou-se o centro de tudo o que é ruim; o 'privado', o centro do que é bom.* (1994: p. 69)

Sem a menor dúvida, os trabalhadores da educação devem lutar pela autonomia e por espaços cada vez mais democráticos na educação, mas que esta luta não represente a concordância com estratégias retiradas dos parcos compromissos do Estado com o público.

Para Warde (1992) o que está em jogo não é a tese da autonomia, que como já nos referimos, não é nova, mas a sua atualização, em um contexto histórico diferente e no bojo de uma concepção política, que pode imprimir novos significados e implicar novas conseqüências. A apropriação diferente que se tem feito de autonomia, adequando-a às tendências neoliberais ou neoconservadoras colocam em cheque princípios democráticos fundamentais, que em maior escala pode ser analisado pelos ditames mundiais, do primeiro sobre o terceiro mundo.

unesp

Ainda Warde (1992), entre outros autores nacionais e estrangeiros, refere-se ao fato de que a autonomia da escola vem sendo associada à descentralização de alguns âmbitos de decisão, principalmente administrativos e de gerência. Na verdade, levanta uma questão que nos parece fundamental – à escola nunca foi negada a construção de seu projeto pedagógico desde que atrelado às diretrizes gerais da rede de ensino, no entanto, lhe foram sonegadas as condições necessárias para essa construção. As condições estão associadas a uma revisão radical da política de formação, carreira e remuneração do magistério e da própria organização do trabalho na escola.

A importância da autonomia, modismos a parte, é principalmente a possibilidade de revitalizar a função específica da escola, que é dar conta do processo educativo, do ensinar e aprender e não apenas descongestionar a máquina administrativa. Ela é um meio para que a escola atinja seus objetivos. As relações que estabelecem a autonomia com o Estado não são de total liberdade, é evidente. A liberdade está associada antes aos indivíduos que trabalham e à sociedade na qual estão inseridos.

Existe um espaço de liberdade naquilo que diz respeito às especificidades da escola e que transita entre o instituído e instituinte. Assim podemos entender que a escola é uma instituição social que atua entre dois eixos, onde por um lado não se basta a si mesmo e por outro, não pode se reduzir à tutela de diretrizes. Esse trânsito permite à escola a busca de soluções próprias e ao mesmo tempo vinculadas às diretrizes básicas do sistema nacional de educação.

unesp

Os movimentos, então, vão ser produzidos na relação entre a concessão e a conquista. Não é possível que a autonomia se estabeleça apenas com uma das partes. Legislação não é garantia de efetivação de ação. *É preciso simultaneamente, vontade e decisão política dos dirigentes maiores dos sistemas e competência dos agentes pedagógicos da escola em consolidá-la"* (Castro Neves, 1995: p. 115)

A autonomia relaciona-se diretamente com a competência e o comprometimento dos profissionais que a conduzem, por isso as reformas de ensino só se decidem no interior da sala de aula (Azanha, 1993) e na articulação entre os atores. A orquestração da autonomia na escola dependerá da presença do sujeito coletivo, conforme veremos em seguida.

1.5. A utopia possível da identidade do "nós"

A análise dos processos de construção de uma proposta de projeto político-pedagógico, de qualquer natureza, não pode estar desvinculada de uma análise mais ampla que envolva questões filosóficas, éticas, sociológicas, políticas, econômicas e, evidentemente, educacionais.

A idéia de projeto político-pedagógico na escola pública traz em seu bojo a perspectiva do *nós*, do coletivo, do público em lugar do eu, do particular, do privado. Certamente, o formato necessário de pluralidade não pode ser concebido desarticuladamente do contexto em que está inserido; ao

unesp

contrário, deve ir além, compondo um conjunto arquitetônico em um mundo que está em constantes e rápidas mudanças. Por isso a idéia de construção, visto que jamais se terá finalizado o projeto; ele é cíclico, dinâmico, processual e, portanto, inconcluso.

O *nós* definido pela filosofia das Luzes, que se referia a uma humanidade agrupada sob a bandeira da razão e do progresso das ciências e tecnologias está desacreditado, pois há algum tempo a humanidade percebeu que foi construído um biombo para o domínio ocidental. Na verdade, tem se fortalecido a idéia de que a cada dia o discurso desse *nós* se torna mais vazio e presente, com alguma ênfase, nas práticas econômicas das grandes potências.

Paralelamente, o movimento de mundialização carrega consigo uma indisfarçável impetuosidade, escancarando paradoxos. Nunca antes os níveis de vida, as aspirações, os valores divergiram tanto e com tamanha violência. O antagonismo entre o *eu* e o *nós*, a unificação e a singularização, as similitudes e as diferenças testemunham uma mudança radical de civilização que torna ainda mais urgente colocarmo-nos a questão: De quem falamos quando nos referimos a *nós, quem é o sujeito coletivo*?

Talvez Nitzche construísse um comentário sarcástico analisando as aspirações de uma construção coletiva de projeto pedagógico. Quem sabe pudéssemos imaginá-lo afirmando que a construção democrática seria uma idéia possível em 1900 e em determinados contextos, mas atualmente, seria no mínimo uma proposta hipócrita de caráter enganoso.

unesp

Por um lado poderíamos até concordar com Nitzche, na medida que parece ingênuo a perda de poder voluntário, seja ele econômico, social ou político. Certamente seria possível apresentar vários exemplos de disputa, até mesmo desleais, por espaços de dominação. Mas focando a área educacional poderíamos nos perguntar sobre a aspirada comunidade moral, que ainda não emergiu da crueldade e da incompetência frente a tantas crianças e jovens sem estudar, tantas expulsões de uma escola que se pretende pública e democrática. Quando os trabalhadores da educação abrirem mão dos sonhos, das utopias possíveis, das construções coletivas e da autonomia, aí então Nitzche poderia comprovar sua reflexão.

Ao pensarmos sobre por onde iniciarmos a análise de uma tese sobre como desencadear a construção coletiva de uma proposta pedagógica, concluímos que, o ponto de partida, está na análise da capacidade da escola de oportunizar uma aprendizagem significativa, sem exclusões, com espaços para a criação. Antes disto não se pode pensar na comunidade escolar ou moral e, em outras palavras, tudo acaba se tornando retórica que tende a ficar desacreditada. Não bastam os discursos progressistas para convencer alunos e sociedade, mas o fazer concreto, onde as convicções são hábitos de ação.

A preocupação está em compreender se a proposta da Escola Candanga pressupõe a atuação de instâncias intermediárias e escolas que tem o direito de usar a expressão *nós*, numa relação que prevê o pluralismo e a divergência. Trata-se de construir e fortalecer a identidade coletiva, que é profundamente conflitante. A identidade se afirma num contexto que permite o

unesp

confronto, o conflito e, acrescentaria, que se afirma através da disputa que se inscreve em relações de poder e domínio.

O vínculo entre identidade e conflito parece estar de tal modo estabelecido que se propaga nas sociedades multiculturais. Não se trata de diminuir as diferenças, de buscar a padronização, pois um grupo despojado de simbolismo específico ficaria terrivelmente empobrecido.

Vivemos a cultura do conflito e a identidade de um grupo consiste em desagregar-se e reconstituir-se por meio do próprio conflito. Neste âmbito não é aceitável a idéia de violência. É condicional que a identidade coletiva tome corpo em princípios democráticos, num equilíbrio, no mínimo relativizado de direitos e deveres. Compreendemos o conflito em sua forma produtiva voltado à idéia de concorrência de estilos de existência e visões de mundo, mas não de castrações e atos de violência.

Os princípios já abordados para a construção de uma identidade mais ampla, articulada, não dependem de decisões apenas particularizadas.

> *Nas sociedades multiculturais (como é o caso da maior parte das sociedades hoje), a redução dos conflitos internos sociais e culturais depende, no longo prazo, da expansão da base econômica, do crescimento do emprego e da elevação dos níveis de vida. Também é verdade que o processo de desenvolvimento econômico puro e simples pode criar ou exacerbar conflitos culturais e sociais.* (Cuéllar, 1997: p. 80)

O pluralismo antes de ser um fenômeno da sociedade e ter se tornado um traço característico do homem contemporâneo, constituiu-se no importante reforçador da inviabilidade da identidade individualista. A unidade autônoma do sujeito coletivo deve ser compreendida como um

> (...) *grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo 'nós ético', ou seja, percebe-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas. (...) A existência de sujeitos coletivos nas instituições é o que as sustenta e as conduz numa e noutra direção.* (Silva, 1996: p. 95)

Uma escola que possa contar com um grupo que assuma suas dimensões pedagógica ,administrativa e financeira, dimensões essas que permeiam a autonomia, pode aspirar seu fortalecimento e efetivamente construir seu projeto de escola, que é quem irá balizar as três dimensões da autonomia. A constituição do trabalho coletivo é o mais forte indicador da democracia escolar.

Quando me refiro ao sujeito coletivo, fortaleço o individual; não há como dicotomizar no coletivo o individual, pois (...) *a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é 'individual' , mas não se realiza e desenvolve sem um atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens.* (Gramsci, 1989: p. 48)

A utopia possível do nós, do coletivo pode sustentar a instituição escolar, solidificando uma identidade que se fortalece pela presença de sua

unesp

comunidade – profissionais, alunos, pais. A escola assim, passa a ter 'cara', raiz e história. A identidade da escola não apenas sustenta os projetos de escola como torna-se referência nos contatos com instâncias mediadoras e, mesmo com colaboradores externos, como clubes de serviço.

Todas as escolas têm experiências e história para recuperar. Possuem em sua curta ou longa vida, fatos e pessoas que a marcaram e marcam e que podem servir de referência para orientar as tomadas de decisão e a própria construção do projeto político-pedagógico. Por essa razão são questionáveis atitudes bruscas e que "cortam" a cultura da escola.

A busca é de uma identidade constituída e instituída forte e aberta. Estaríamos sonhando alto demais? Talvez, nós educadores precisemos nos alimentar de utopias possíveis em uma sociedade onde a identidade esteja finalmente dissociada da violência, da imposição. A competência e a criatividade certamente são componentes que poderão contribuir para a superação do contraditório.

1.6. Capacitação e criatividade: um caminho para a autonomia

Neste ponto do estudo estabelece-se o entendimento de que estamos imersos em uma dicotomia, pois por um lado temos a clareza dos princípios que aspiramos e que privilegiam o ser humano e, de outro, a concretude da força da dimensão econômica sobre todas as outras questões, imprimindo a tônica e a base de sustentação dos recursos mundiais.

unesp

Seria um momento de *simples* opção maniqueista ?

Entendo que a proposta da chamada educação progressista traz em seu bojo a crença nas infinitas possibilidades do homem, em sua capacidade de fortalecer o individual no coletivo e no pluralismo. Desta forma, como fazer o percurso educativo em um século cujo único questionamento não é esse, ao contrário, um século que transformou o mundo finito das certezas, no mundo infinito das indagações.

Sem dúvida, além da coerência de princípios os trabalhadores da educação necessitam ser competentes, criativos. Cuéllar desenvolve uma reflexão muito interessante sobre esse tema, que interessa transcrever:

> *A humanidade tem obtido muito êxito em exercer sua imaginação nas artes, na ciência e na tecnologia do que na elaboração e na inovação em matéria de novos esquemas sociais. Em cada grupo humano, a habilidade de empregar a criatividade latente determina com freqüência a capacidade de alcançar seus objetivos. (...) O emprego amplo da criatividade não deve contudo impedir-nos de refletir sobre o significado e a ênfase do termo, que consiste na ação individual e coletiva de fazer e inovar. Os grupos humanos, suas instituições e organizações podem ser criativos. Isso pressupõe não só que incluam indivíduos criativos em seus quadros, mas que, como coletividades, sejam capazes de desenvolver novos modos de vida em comum e definir novas direções. Essas capacidades não podem ser impostas ou ensinadas, precisam ser nutridas*. (Cuéllar,1997: p. 102)

O que estaria faltando às nossas escolas para administrarem com competência os problemas de seu cotidiano e fazendo valer sua identidade, sem romper o vínculo com sua função primordial que é a socialização do conhecimento e a promoção da cidadania?

A resposta a essa pergunta tem dado ênfase à racionalidade, apontando o preparo técnico como o responsável pela equação dos problemas. De fato este é um aspecto fundamental, pois um processo de construção da autonomia exige não apenas a formação inicial sólida mas, com a mesma importância, a formação continuada.

A capacidade das equipes intermediárias e dos integrantes da escola será definidora no processo. Mas a autonomia, enquanto categoria, envolve diferentes dimensões como política, filosófica, econômica, jurídica, sócio-cultural, pedagógica, entre outras, o que exige considerável grau de compromisso e competência ético-profissional.

Não há como obter autonomia se os profissionais não forem capazes de exercê-la. É fato que o exercício é também um dos pontos formativos, mas o grau de excelência progressiva do grupo definirá se a construção está em processo. Não nos referimos aqui a um preparo sofisticado, mas a excelência que se traduz na identificação crítica do contexto e das reais possibilidades do grupo para negociar, liderar, planejar, executar e avaliar seus projetos e programas.

unesp

Se o projeto político-pedagógico da escola é dinâmico e caminha conforme as necessidades que surgem ao longo do processo, nada mais coerente que seus profissionais e comunidade envolvida caminharem com ele, crescerem com ele. Abrimos neste momento um espaço para destacar a importância da educação continuada. Não se trata de minimizar a formação inicial, ao contrário, trata-se de conectá-la aos avanços pedagógicos, ao conhecimento em geral e às exigências do contexto, para os quais nem sempre estamos preparados.

Uma das formas possíveis de educação continuada é o formação em serviço, que tem a oportunidade de desenvolver reflexões coletivas sobre o pensar e o fazer dos trabalhadores da educação. A garantia de um efetivo compromisso dos envolvidos, em grande parte se respalda no atendimento das necessidades do grupo, na flexibilidade e na garantia do respaldo das reflexões voltadas 'na' e 'sobre a' ação do grupo. Se pensamos o coletivo também temos que incluir na formação continuada e/ou em serviço o grupo, como um todo, sob pena de estarmos reforçando resquícios de autoritarismo, ainda não superados.

Não são raros os engodos analíticos que muitos se acometem, quando acabam enviezando a análise da não constituição de um projeto para a escola, atribuindo, a falta de adesão dos professores a responsabilidade pelo fracasso. Mais frequente do que se imagina é justificar insucessos admistrativos e pedagógicos da escola pela inércia e má formação dos profissionais. A análise deve ser mais ampla e apelar também para outros campos.

Sem negar a importância das competências adquiridas ao longo da formação inicial e continuada, cabe alertar para o fato de que talvez as

unesp

possibilidades criativas dos trabalhadores da educação estejam sufocadas. É preciso nutrir a criatividade. Diretores que reclamam de seus professores não criam esses espaços e também não são criativos. A escola precisa ser um ambiente favorável para a criatividade, onde a comunidade escolar encontre meios para concretizar o que ainda pode ser uma possibilidade para boa parte das escolas – a construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Nossa imaginação na área educacional tem mostrado certa inércia, que contrasta com outras áreas. Enquanto parte dos cientistas tem incluído a criatividade, por exemplo, nas descobertas da manipulação da herança biológica e do código genético, de transmissão de mensagens na velocidade da luz etc., no campo sócio-educativo estamos quase estacionados em velhos empasses. Os trabalhadores da educação precisam incluir também a criatividade na gestão e encaminhamento das questões educacionais.

Refletindo sobre a esfera macro, o Ministério da Educação e mesmo as Secretarias de Educação tornaram-se pequenos para as grandes questões da escola e muito grandes para as pequenas questões. Diante disso, o projeto político-pedagógico é um espaço interessante para se alimentar a capacidade de crítica e a criatividade da comunidade escolar na definição de suas finalidades e ações. Nesse projeto um princípio básico está no direito à expressão para que sentimentos, concepções, indagações etc., possam ser traduzidos sob a forma de construção articuladora entre as normas e diretrizes mais amplas e a concretude de uma dada realidade, na busca do equilíbrio de interesses nem sempre convergentes.

unesp

Não há fórmulas institucionais, embora possa-se prever tensões comuns. É importante criar-se possibilidades de mudança e, mais propriamente, de rupturas. O que eqüivale dizer, preparar crítica e criativamente o campo para a real reversão matricial do trabalhador da educação.

E sobre esse aspecto repousa o próximo eixo de reflexão da pesquisa, qual seja, a necessidade de se prever e permitir a inovação e o conseqüente momento de ruptura com a implantação e implementação de um projeto para a escola.

unesp

CAPÍTULO 2

Gestão participativa como fonte de inovação e ruptura

A participação é um conceito muitas vezes ambíguo por refletir realidades múltiplas. Na verdade, muitas são as formas de participação como tantos são os contextos em que ela se inscreve. Inicialmente podemos destacar que o entendimento sobre participação não envolve o assumir poder, mas se aproximar dele e em diferentes níveis.

No sistema educativo não podemos desvincular a participação de um todo hierarquizado, que em boa parte das vezes tem administrações que criam espaços apenas para o referendo grupal, imaginando que oportunizam a participação dos demais. Normalmente, ela se restringe às decisões de nível técnico e é vista também como um movimento de ajustamento do profissional ao seu espaço de trabalho.

2.1. Participação: a possibilidade de um processo inovador

Por pesquisas anteriores e a vivência na escola pública, podemos afirmar que são comuns as formas de participação simbólica, nas quais se escondem conduções nada democráticas, velando o poder e as diversas

modalidades de controle. O grupo envolvido deve estar atento e acreditar na importância da participação oferecendo "resistência" que se funda na não aceitação tácita associada à construção de alternativas, visto que em boa parte das vezes nota-se nos espaços educativos uma situação que em alguns casos chega ser de cumplicidade e conivência com processos autoritários.

Segundo Bordenave (1991), a participação pode ter diferentes níveis que vão desde a informação até a delegação e auto-gestão, conforme os itens a seguir:

- informação: é o menor grau de participação e aplica-se a um contexto onde as decisões já foram tomadas;
- consulta facultativa: é a solicitação de opinião e abertura para fazer críticas em algumas situações;
- consulta obrigatória: existe a consulta embora a decisão final esta a cargo do outro;
- elaboração e recomendação: os participantes definem propostas e sugerem medidas a serem acatados pela cúpula;
- co-gestão: a administração é compartilhada por meio de mecanismos de co-decisão e colegialidade;
- delegação: dependendo da atividades participantes do grupo têm autonomia para decidir.

É importante notar que a participação não se reduz à condição de vigilância e controle do trabalho do outro, ao contrário, pode ser espaço de ação e autonomia sobre o próprio trabalho. É estrategicamente necessária à vida

unesp

democrática, onde se socializam decisões, responsabilidades e se explicitam as identidades coletivas.

Formas de gestão participativa não podem ser vistas como ameaça, por instâncias superiores, pois não são incompatíveis com a hierarquia das instituições, mesmo que com freqüência ocorram esses entendimentos. Não devem, também, ser um obstáculo ou geradoras de novas burocracias, mas uma ferramenta dinâmica que, ao contrário, permita tomar decisões mais adequadas e em tempos realmente negociados. Os esforços deveriam canalizar-se no sentido de compreender a participação como processo cooperativo que enriquece o sistema de trocas e amadurece a identidade coletiva. As contradições ladeiam essa reflexão pois, de um lado se espera de uma gestão 'moderna' agilidade e ação desobstruidora, o que nem sempre combina com a *"modernização democrática"* (Cury, 1993).

A participação tem que ser inovadora, pois deve criar um formato que consiga reverter processos já tão cristalizados. A escola pública necessita viabilizar formas educativas que conduzam a rupturas com um projeto que já não responde aos apelos de nossa circunstância de vida atual e, principalmente, aos projetos que priorizam as questões sociais.

O uso do termo ruptura quando nos referimos a um processo inovador é indicador de uma concepção norteadora dessa pesquisa. Quando afirmamos que os trabalhadores da educação devem preparar-se para reverter processos, princípios e a própria filosofia de vida para conseguirem de fato compreender que optar por uma escola democrática e autônoma vai além de

unesp

simples ajustes metodológicos. Não se tratam de mudanças periféricas mas de reorganizações epistemológicas.

2.2. A ciência emergente e a inovação

Para compreendermos a concepção de inovação torna-se importante caracterizá-la no contexto da ciência emergente que se encontra, no momento, em profunda transição paradigmática e que supõe um período de gestação e de resultados, às vezes imprevisíveis.

No intuito de acompanhar as inovações os profissinais não podem se restringir ao caráter formativo pessoal, mas também atuar para promover inovações no contexto. Segundo Nóvoa (1992a), a formação docente deve ser entendida como um dos componentes da inovação e transformação, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção e não como uma condição prévia dessas inovações. "*A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola*". (1992a: p. 28)

Para Santos (1995), nessa proposta de interagir com a inovação, a concepção de uma ciência pós-moderna ou emergente, insere-se no movimento de desdogmatização da ciência. Nesse processo, a verdade filosófica é mais elucidativa, porque trata de neutralizar o fetichismo do conhecimento científico, submetendo a ciência, não mais ao tribunal da razão, mas ao tribunal do devir histórico do homem.

unesp

A partir desse momento, a ciência não se justifica mais pelas suas causas, mas pelas suas conseqüências, isto é, a avaliação da ciência deve investigar os seus efeitos sociais. Nesse sentido, o objetivo existencial da ciência está fora dela, visto que a reflexão científica passa a incidir sobre os cidadãos que são os destinatários do conhecimento científico. Para tanto, há que se promover a comunicação entre cidadãos e cientistas, convertendo-se a reflexão numa epistemologia pragmática ou numa pragmática epistemológica, como denomina o autor.

Assim concebida, a ciência é um ato humano, historicamente situada, admitindo a não neutralidade e colocando em destaque a questão da intencionalidade. Nesse sentido, suas bases epistemológicas se inserem numa *"totalidade orientada para a criatividade e a emancipação social e individual"*. O que transforma a ciência em "*estandarte de resistência*". Por esta razão o autor atribui uma dimensão utópica e libertadora à ciência, que pode ser ampliada através do diálogo entre os destinatários e os detentores do conhecimento científico.

A ciência emergente é analógica, seu estilo não é unidimensional mas é uma configuração de estilos constituídos segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. Esta se fundamenta em quatro proposições básicas: todo o conhecimento científico-natural é científico social; todo conhecimento é local e total; todo o conhecimento é auto-conhecimento; todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Portanto, o conhecimento emergente não é uma simples rearticulação do sistema e nem a introdução do novo no já

unesp

instituído, como propõe o paradigma conservador, no qual a prática é pensada do centro para a periferia, visando à introdução acrítica do novo ao velho.

No paradigma emergente inovação significa instituir o novo numa visão dialética, na qual as mudanças realizadas nas partes reconfiguram o todo. É essa perspectiva de ciência emergente que fundamenta o enfoque dado à inovação educacional. Assim, a inovação, como ruptura com o que já estava dado, deve ser compreendida como "(...) *ruptura do status quo com o institucional*". (Lucarelli, 1994: 10), significando a construção de uma forma de concepção e de organização do trabalho acadêmico para atingir objetivos dentro de um determinado contexto institucional. A ruptura, nessa ótica, está referenciada aos fins a que se propõe a inovação, os quais constituem os parâmetros para se avaliar a sua significância.

Uma inovação para as escolas, como componente de proposta política educativa, atingindo desde as instâncias intermediárias até a sala de aula e desenvolvida em determinado contexto deve, primeiro, ser analisada na perspectiva dos fins/objetivos/realidade que a motivou. Só a partir dessa análise pode-se auferir em que medida a inovação deve ou não ser considerada significante, consistente e adequada à realidade. A partir daí, poderá provocar mudanças qualitativas no fenômeno que se quer atingir. Com isto, estamos concebendo a inovação como um processo que provoca uma ruptura, mesmo que seja parcial e temporária, o que exige uma referência clara do tipo de rompimento que produz.

unesp

Em outras palavras, os resultados de uma inovação não podem ser referenciados apenas aos objetivos aos quais se propõe a alcançar nem tampouco aos efeitos diretos por ela produzidos. Isto porque os efeitos de uma inovação são mais ou menos difusos, em razão de que repercutem para além do fenômeno onde ela intervém diretamente.

2.3. Os espaços de ruptura emancipatória e o senso comum

Quando as instituições educativas foram pensadas estavam imersas em um contexto bastante diferente do que aquele que atualmente convivemos. É visível a premência de oxigenar os princípios e a maneira como as instituições educativas manejam os fatos, sentimentos e as dificuldades atuais.

Além disso, entre tantos paradoxos, vivemos um tempo em que estamos imersos em acelerado ritmo de transformações e inovações. Encontramo-nos cristalizados, paralisados diante da impossibilidade de pensar a resolução dos problemas e crises estruturais e contribuir na promoção da transformação social que se apresenta. Nesse universo, os projetos educativos parecem encontrar-se em uma encruzilhada cujos caminhos são a opção pelo conhecimento como regulação e emancipação e (...) *a verdade é que no último século o conhecimento como-regulação ganhou total primazia sobre o conhecimento como-emancipação*. (Santos, 1996:24)

Continua sua reflexão afirmando que a opção pela emancipação pressupõe inventar exercícios retrospectivos e prospectivos que permitam

imaginar o campo de possibilidades que seria aberto a nossa subjetividade e sociabilidade na medida do equilíbrio entre a regulação e a emancipação. Esse exercício sugere um tipo de preparo do profissional da educacão que implica uma reavaliação de sua formação. Mas como afirma Avalos (1996), apesar da larga história de preocupações com a melhoria da qualidade de ensino, a situação não parece ter melhorado muito os processos de formação inicial e em serviço do professor.

A escola pública, *locus* deste estudo, assim como outras instâncias educativas, necessita viabilizar formas educativas que conduzam à rupturas com um projeto que já não responde aos apelos de nossa circunstância vivencial. As inovações mais que experimentos e tentativas individuais devem buscar a composição de um projeto coletivo.

Partindo da constatação de que vivemos uma fase de transição paradigmática, submetemos as correntes dominantes da reflexão epistemológica a uma crítica sistemática, denominada "círculo hermenêutico"[4]. Assim, não se pode compreender qualquer das partes da ciência (as diferentes disciplinas) sem compreender "como trabalha" o seu todo e vice-versa, o que significa que a parte é tão determinada pelo todo com o todo pelas partes.

A reflexão, vista dessa ótica, busca eliminar o distanciamento que a matriz da ciência moderna (de Bacon, Locke e Descartes) impôs entre o discurso científico e o senso comum. Trata-se, agora, de transformar o distante

[4] Que se instala na relação eu-tu, em lugar da relação eu-coisa que caracteriza a relação epistemológica conservadora (Santos, 1989:16).

unesp

em próximo, o estranho em familiar, por meio de um discurso orientado pelo desejo de diálogo com o objeto da reflexão científica. Esse diálogo permite que o objeto nos fale, não necessariamente na nossa língua, mas de uma forma que nos seja compreensível e que contribua para aprofundar a compreensão sobre o nosso papel na transformação da sociedade, promovendo a desdogmatização da ciência. Para Santos esta vertente vem da formulação de Kant, Hegel e, mais atualmente, em Heideggel. (Santos, 1989:12-13)

Para explicar essas proposições, Santos parte do conceito de "*dupla ruptura*" no contexto da evolução científica. A primeira repousa no paradigma científico bachelardiano, que se constitui entre o senso comum e a recusa às orientações dele decorrentes para a vida prática. A relação sujeito-objeto ocorre pela subordinação total do objeto ao sujeito e na separação total entre teoria e prática, entre ciência e ética.

A segunda ruptura ocorre em contraposição à primeira, não significando porém, a neutralização desta e, conseqüentemente, que se regresse ao *status quo* de antes. A dupla ruptura realiza um trabalho de transformação, tanto do senso comum como da ciência propriamente dita.

> *Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação, pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber que se aproxima da phronesis*

unesp

> *aristotélica, ou seja, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem.* (Santos, 1989: p. 41)

Assim, a dupla ruptura, de certa forma, desconstrói a ciência, mas não indiscriminadamente. Sua finalidade é a garantia da emancipação e criticidade da existência individual e social, valores que só a ciência pode realizar, mas não enquanto ciência.

De acordo com as quatro proposições já mencionadas, o conhecimento tende a ser não dualista na medida em que se funda na superação das distinções, tais como: natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria e observador/observado. Esta superação é que leva o autor a estabelecer também um vínculo orgânico entre ciências naturais e ciências sociais.

É um conhecimento sobre as condições de possibilidades e se constitui a partir de uma *pluralidade metodológica* , que só é possível pela *"transgressão metodológica"* e pela *tolerância discursiva*. O verdadeiro conhecimento é "(...) *compreensivo e íntimo (...) que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.* (Santos, 1995: p. 53)

Por esta razão, a ciência emergente aproxima-se do senso comum, onde o conhecimento prático convive com a intenção. Assim, na nova forma científica, a causalidade perde terreno para o finalismo; a forma, para o conteúdo. A parcelarização do conhecimento em disciplinas estanques, inclusive entre ciências físicas e humanas, dará lugar ao conhecimento total que visa um

conjunto de temas, que poderá ser adotado por grupos sociais concretos, para reconstituírem o projeto cognitivo local. De outro lado, incentiva os projetos e as teorias desenvolvidos localmente para poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem.

As "*galerias temáticas*", como chama o autor, permitem que o objeto do conhecimento se amplie, pela interface com outros. É neste sentido, que o conhecimento científico emergente é total e local: captado como local, salienta a exemplaridade do conhecimento, transformando-o em pensamento total ilustrado, incentivando-o a ser utilizado em outros espaços cognitivos.

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é assumido. Se o caráter funcional da ciência conservadora alargou nossas expectativas de vida, o paradigma emergente nos ensina a saber viver, outorgando ao conhecimento um caráter abrangente e íntimo, que nos une ao que estudamos, em lugar de nos separar.

Assim configurado, o conhecimento torna-se auto-conhecimento, porque o objeto é a continuação do sujeito e a qualidade do conhecimento é traduzida mais pelo que ele ensina ao sujeito em termos de sabedoria de vida, do que pelo que lhe outorga, em termos de controle sobre o mundo exterior, como propõe o paradigma conservador.

Reforçando, a ciência emergente tenta dialogar com o senso comum, considerado na ciência conservadora como superficial e ilusório pela ciência tradicional. É ele quem orienta as ações práticas da vida, sem provocar

unesp

rupturas no real, porque aceita as coisas tais como existem, isto é, na sua finalidade intrínseca e não na causalidade apreendida por um sujeito exterior. Se no velho paradigma a causa eficiente (entendida como dimensão ativa da transformação do real) é autônoma ou mecânica, no novo paradigma ela não se desvincula da finalidade, que está no sujeito. Logo sujeito-objeto formam uma unidade, visto que é o fim que conduz a causa formal. Assim, o movimento do escultor que esculpe a pedra (causa) é subordinado à contemplação da mesma, que é sua finalidade última.

O senso comum, na sua função de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma, tende a ser conservador e fixista. Apesar desse lado conservador do senso comum, reconhece-se nele uma dimensão utópica e libertadora que pode aflorar pelo diálogo com o conhecimento científico.

Ao "*sensocomunizar-se*", a ciência inovadora talvez realize a dupla ruptura epistemológica ao opor-se às orientações de racionalidade do paradigma conservador que sustenta fronteiras entre conhecimento científico e não científico. Ao realizar a reconfiguração dos saberes que evitando a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar de senso comum, a ciência emergente realiza a ruptura mais inovadora do conhecimento científico.

Se a grande ruptura epistemológica da ciência conservadora era o salto qualitativo do senso comum ao conhecimento científico, na ciência emergente o salto é dado em sentido contrário: do conhecimento científico ao

unesp

senso comum visando a sua reconfiguração. A fórmula "*Tudo o que se deixa dizer se deixa dizer claramente*" de Wittgenstein, esclarece o que o autor quer dizer com sensocomunizar-se. Em outras palavras, o conhecimento emergente só se realiza quando se transforma em auto-conhecimento e em sabedoria de vida, incorporando-se à finalidade do sujeito na sua ação transformadora do real.

Portanto, o conhecimento emergente não é uma simples rearticulação do sistema e nem a introdução do novo no já instituído, como propõe o paradigma conservador, no qual a prática é pensada do centro para a periferia, visando à introdução acritíca do novo ao velho. Neste sentido a inovação pode servir para a perpetuação do *status quo* desde que a mudança nas partes não altere o todo. Em síntese, no paradigma emergente inovação significa instituir o novo numa visão dialética, na qual as mudanças realizadas nas partes reconfiguram o todo.

2.4. Espaços educativos promotores de inovação

Uma inovação introduzida na escola e desenvolvida em determinado contexto deve, primeiro, ser analisada na perspectiva dos fins/objetivos/realidade que a motivaram. Só a partir dessa análise pode-se auferir em que medida a inovação deve ou não ser considerada significante, consistente e adequada à realidade. A partir daí, poderá provocar mudanças qualitativas no fenômeno que se quer atingir. Com isto, estamos concebendo a inovação como um processo que provoca uma ruptura, mesmo que seja parcial e temporária, o que exige uma referência clara do tipo de rompimento que produz.

unesp

A escola é parte do todo, está inserida em um sistema educacional, onde se encontram as instâncias intermediárias e que por sua vez, também são parte de um sistema sócio-econômico, político e cultural mais amplo. Esse estudo investigou a Divisão Regional de Ensino de Taguatinga enquanto um dos espaços provocadores de inovação nos processos de construção coletiva. O projeto político-pedagógico é a concretude da organização do trabalho escolar propriamente dito e deve ocorrer com a presença simultânea de todos os atores. O resultado inovador dessa organização, a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora e coletiva é que se constituirá na identificação de uma cultura instituinte.

A capacidade de construção coletiva do projeto da escola, refere-se não apenas à mudança de alguns elementos da cultura escolar, mas também à possibilidade de uma outra proposta interativa entre os fenômenos do cotidiano escolar e a gestão compartilhada na escola, a exemplo da maneira de viver relações como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia. Nesse âmbito é possível recriar o processo educativo quanto à tomada de decisões, concepção, execução, avaliação e revisão do processo de ensino-aprendizagem alicerçado pela pesquisa interativa, onde todos são pesquisadores dos espaços educativos.

O respeito ao senso comum e aos sentimentos e saberes do grupo leva a uma reversão estrutural, pois todos se sentem responsáveis por decisões até então distantes e tidas como técnico-administrativas. O comprometimento

unesp

tem justificativa e funda-se no próprio resgate ético profissional de seus atores. Santos diz que,

> *A revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos implicam um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo que subordine o Know-how técnico ao Know-how ético e comprometa a comunidade científica, existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação.* (1996: p.224)

À escola compete organizar esse compromisso mediante o reconhecimento dos múltiplos saberes, congregando seus membros e oportunizando que estes se transformem em autênticas *"comunidades interpretativas"*, onde o conhecimento não é determinístico, nem descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. A uma instância de mediação, como a Divisão Regional de Ensino de Taguatinga, caberá propiciar a organização e acompanhar os movimentos que se formarem entre os fundamentos científicos e o senso comum.

Uma alteração tão radical na escola não se faz só com base no achismo ou tradição. Há nela princípios fundamentais que, embora oriundos das práticas, só chegam a ser estabelecidos mediante o diálogo profícuo e horizontal do senso comum com o conhecimento científico e sua conversão em senso comum-esclarecido, utópico e libertador, ou seja, o senso comum reabilitado.

Quando nos propusemos a estudar a implantação da Escola Candanga como projeto que deve envolver todas as dimensões que interagem

unesp

com a escola, levamos em consideração que por meio dele o trabalhador da educação "*faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.* (Veiga, 1995: p. 107)

Certamente há possibilidades para novas posturas educacionais e espaço para a construção de projetos e propostas alternativas de ensino que rompam com práticas viciadas na escola pública. Mas para se chegar a considerar propostas como inovadoras e exitosas deve-se abrir espaços para o trabalho intencional, que se constrói dialeticamente, ao longo do desenrolar das atividades. Assim, procurando compreender a malha de relações do cotidiano da escola e entre as diferentes instâncias educativas é possível produzir, de maneira singular, um conhecimento que atenda não apenas as necessidades da cotidianidade, pois não podem ser desconsideradas, mas é possível fundamentalmente, buscar um conhecimento que permita à comunidade escolar ser solidária, competente e apta para enfrentar os desafios do século XXI.

CAPÍTULO 3

Costuras Teóricas e Analíticas do Projeto Político-Pedagógico

Conforme abordamos no capítulo 1, a presença concreta do projeto político-pedagógico começa a ser percebida quando políticas educacionais de descentralização e gestão democrática foram definidas, ainda na década de oitenta. Com o espaço assimilado, alguns estados o colocam como prioridade em suas propostas. Concomitantemente, iniciam-se sistematizações teóricas, que ganham força no Brasil, na década de noventa.

3.1. Algumas referências iniciais

A produção teórica veio responder a própria necessidade que os trabalhadores da educação tinham no sentido de atender às políticas. Artigos são escritos e debates desencadeados. Ganha repercussão nacional, no início da década, a produção de Gandin, membro da Associação das Escolas Católicas, abordando uma outra concepção de planejamento, que mais tarde subsidiou os projetos.

O autor sugere o rompimento com a concepção tecnicista do planejamento, introduzindo a idéia de Marco Referencial, que prevê a identificação detalhada da realidade por meio do desdobramento em marco

situacional, doutrinal e operativo; diagnóstico e programação. A proposta de planejamento participativo e dinâmico foi a grande contribuição de Gandin para a época.

O termo varia entre os autores embora trate-se apenas de uma questão de ênfase: projeto educativo, projeto pedagógico ou projeto político-pedagógico mas, na verdade, acabam por defender princípios aproximados e não apresentam diferenças relevantes ou de concepção. O que realmente marca o projeto é a distinção de planejamento enquanto tomada de decisão, mesmo que flexível e a idéia de planejar em processo, de se comprometer com a dinâmica da realidade coletiva.

A opção, neste trabalho, pela referência ao termo 'político' (projeto *político*-pedagógico) acontece para enfatizar o caráter da intencionalidade não apenas do projeto, mas os compromissos e interesses do coletivo da escola, assim como definem em suas produções teóricas Pimenta (1993) e Veiga (1995). A ênfase apenas reforça o fato de que as funções políticas e pedagógicas são completamente interligadas, como se refere Saviani (1985).

Cabe destacar que várias propostas deste tipo de projeto surgiram de "cima para baixo" ou, em outras palavras, constituem-se em propostas dos governos. Mesmo assim, a escola pode e deve tirar os dividendos dessa decisão governamental, constituindo o projeto político-pedagógico no instrumento unificador e orientador de todas as ações que possibilitam a organização do

unesp

trabalho na escola. Em síntese, deve ser assumido como um instrumento que oportuniza o repensar da escola sobre o processo educativo que desenvolve.

Organizamos um quadro comparativo[5] entre autores nacionais e internacionais para representar a aproximação dos conceitos:

AUTOR/ANO	CONCEPÇÃO	NOMENCLATURA
Gairin/1987 (apud Antuñez/ 1989)	Conjunto coerente de declarações, destinadas a dirigir um processo de intervenção educativa.	Projeto Educativo
Barberá/1988 (apud Antuñez/ 1989)	Estabelece o ideário e o estilo de educação que se quer dar, como resultado da reflexão coletiva.	Projeto Educativo
Vera y Peña /1989 (apud Antuñez/1989)	É um desenho de idéias e propósitos educativos necessários para conseguir o tipo de escola que se deseja.	Projeto Educativo
Marques/1990 Marques/1995	O projeto pedagógico consubstancia-se na especificidade da escola, em seu coletivo, na revisão dos processos de educação. A escola supõe-se também organizada e posicionada politicamente.	Projeto Pedagógico Projeto Político Pedagógico
Vasconcelos/ 1991	É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definida, de um processo de	Projeto Educativo

[5] Cavagnari (1998) em sua dissertação de mestrado organizou quadro semelhante, sendo neste estudo por nos complementado.

	Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.	
Costa/1991	O Projeto Educativo da Escola está diretamente ligado à noção de autonomia e diretamente converte à sua pedagogia	Projeto Educativo
Barroso/1992	É um processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que define a ação daquilo que a escola desenvolve e vai desenvolver no futuro.	Projeto Educativo
Fusari/1993	O trabalho coletivo é fruto de um processo de planejamento e um meio para a elaboração da Proposta Educacional da escola, que deve estar incorporada à ação educativa e concretizada em documento, produto do planejamento coletivo.	Proposta Educacional
Carvalho/1993	O Projeto da Escola constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e seu reflexo. Representa a passagem de um sistema educativo vertical para um sistema de regulação horizontal	Projeto de Escola
Pimenta/1993	Resulta da construção coletiva dos atores da educação escolar. É a tradução do que a escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades.	Projeto Político Pedagógico

Gadotti/1994	Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade (...) Um **projeto educativo** pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas.	Projeto Educativo
Rolla/1994	Conjunto de procedimentos, patentes ou latentes, que todos os intervenientes na instituição se propõe realizar, com vista à consecução das finalidades educativas por eles previamente definidas.	Projeto Educativo
Carvalho e Diogo/1994	O projeto educativo não deve confundir-se com ideário. O projeto educativo emerge de uma concepção de escola/comunidade educativa e é, portanto, mais amplo do que o projeto pedagógico. Concebe a escola como uma unidade organizacional, pressupondo os princípios de autonomia.	Projeto Educativo
Meaños/1995	É um projeto socio-cultural, que se expressa em uma proposta pedagógica, implicando em uma determinada concepção de homem e um estilo educativo	Projeto Educativo
Weinberg/1995	É a proposta integral que objetivo coordenar as intervenções educativas, abarcando todos os âmbitos e dimensões das práticas institucionais	Projeto Pedagógico Institucional

Veiga/1995	Processo permanente de reflexão O projeto busca um rumo, uma direção e sua intencionalidade tem um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Deve estar sempre articulado a compromissos sócio-políticos.	Projeto Político-pedagógico
Rocha/1996	O projeto Educativo é um dos instrumentos fundamentais para a mudança da escola de 'serviço local do Estado' para 'Comunidade Educativa', isto é, para uma escola com autonomia e rosto próprios.	Projeto Educativo
Bixio/1996	É o resultado de um processo complexo de debate, cuja elaboração demanda tempo, estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo, na definição do processo educativo	Projeto Institucional
Alfiz/1997	É um processo de construção em construção, uma atitude, uma postura que deve traduzir as expectativas da escola em relação ao ato educativo	Projeto Educativo Institucional

Como se pode perceber as produções são convergentes e o que ainda efetivamente diverge são os encaminhamentos dados pelas instâncias intermediárias como as Secretarias de Educação, Divisões Regionais e Delegacias de Ensino e, os espaços principais, as próprias escolas. O caminho de sua construção é longo e exige, entre todos os aspectos que já foram mencionados, a persistência pelo crédito. O ritmo e a forma só podem ser definidos de escola para escola.

unesp

Além das considerações teóricas, a nova Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9 394/96, prevê no seu artigo 12, inciso I, que "(...) *os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica*". Destacamos que a própria lei utiliza uma terminologia variada - proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art. 13) e projeto pedagógico (art. 14). Veiga (1998) ressalta que essa variedade de termos pode causar algumas confusões conceituais e até operacionais, uma vez que existe um entendimento que proposta e projeto relacionam-se à organização do trabalho pedagógico da escola e o plano está ligado a atividades pedagógicas e administrativas, detalhando a proposta e/ou projeto.

Mas basicamente o que a lei coloca é a idéia de que a escola deve assumir sua proposta, ou seja, sua intencionalidade educativa. E enquanto projeto coletivo pressupõe a participação nas várias decisões, desde a organização do trabalho na escola até a administração de suas contradições e conflitos, pressupondo que a comunidade escolar desvele e compreenda a realidade que é perpassada pelo mando pessoal e racionalizado da burocracia.

Por meio do projeto político pedagógico a escola terá a oportunidade de explicitar os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que darão respaldo às ações desenvolvidas. Constitui-se, fundamentalmente, em processo que demanda ajustes e revisões permanentes, sendo sua construção, execução e avaliação tarefa essencial da escola. Outras instâncias poderão constituir-se em apoio e fontes de contribuição, mas jamais em espaço de pressão e fiscalização.

unesp

constituir-se em apoio e fontes de contribuição, mas jamais em espaço de pressão e fiscalização.

3.2. Uma proposta de construção permanente

Um projeto político-pedagógico pressupõe a disponibilidade e o comprometimento de um grupo lançando-se para uma proposta desafiadora, baseando-se em suas circunstâncias concretas, na busca daquilo que é possível realizar, rumo aos objetivos que se propuseram atingir. A construção do projeto geralmente implica no rompimento com o presente sem, no entanto, desconsiderá-lo e trabalhar as expectativas baseadas em um futuro cada vez mais presente. Os parâmetros de temporalidade ligados ao conceito de futuro têm mudado a cada geração, o que aumenta inseguranças e fortalece as dúvidas. Normalmente o grupo se desaloja de uma condição, senão confortável e de acomodação, para outra que se apresenta como situação de risco e instabilidade, por mais próximos que estejam da realidade. A estabilidade desaloja-se mas vem com a promessa de nova estabilidade.

Nessa perspectiva fica evidente que projeto coletivo de escola não implica a reunião ou agrupamento de planos de ensino. Não é construído para ser arquivado ou encaminhado para esferas superiores, não se refere à proposta de gestão na época de elição do diretor da escola. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, realimentando-se para novas etapas. Sua característica é a reconstrução cotidiana da realidade, pelos atores desta mesma realidade.

unesp

Jamais é neutro, pois na medida em que imprime direção e intencionalidade explicita compromissos. Por isso se justifica a dimensão política do projeto. Resgato e reforço aqui a abordagem de Veiga:

> *Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.* (1995: p. 13)

Político e pedagógico adquirem assim, um caráter indissociável, em constante processo de reflexão e discussão do que se entende como aspectos prioritários a serem trabalhados pela escola. O caráter democrático que os encaminhamentos exigem instauram uma organização diferenciada e nem sempre simples de ser conduzida. Alcança desde as instâncias intermediárias, a estrutura mais ampla da escola até a sala de aula, interferindo em organizações fragmentadas, almejando a constituição da totalidade.

O desenvolvimento do projeto evidentemente requer a autonomia da escola, nos aspectos que suscitam definições de sua esfera, o que pressupõe competência e criatividade para romper com o instituído, como se refere Santos (1995). E, certamente, não é tarefa para um ou outro membro da escola. A concepção e sobrevivência do projeto estão ligadas ao nível de engajamento do grupo, poderíamos dizer até mobilização. Para que os fundamentos propostos possam *sensocomunizar-se* é necessário o engajamento coletivo.

unesp

Quando um projeto dessa natureza se instala dá vida e coerência às ações da escola e figurativamente acontece como uma grande orquestra, onde as melodias vindas de diferentes instrumentos e músicos resultam na proposta musical geral e a beleza vem do coletivo, do todo, embora eventualmente um ou outro instrumento possa destacar-se. Até mesmo o destaque ocorre em função do todo.

O desencadeamento do projeto não implica uma atitude de convencimento por parte dos profissionais que o conduzem, mas sim de abertura e organização que possibilita o processo de mobilização. Criar condições favoráveis que conduzam ao exercício do pensar, criticar, conhecer e inovar podem ser fatores determinantes para que cada escola, a seu tempo, construa um projeto consistente e significativo para a melhoria da qualidade do ensino.

Os movimentos que acontecem no interior da escola devem ser revelados e analisados e não vistos como isolados ou mesmo produtos de individualidades desconectadas, descontextualizados e autônomos. Cada escola possui a sua história, suas relações de poder e posso dizer sua lógica interna que se traduz na "matriz" subjacente que move e impulsiona relações, projetos, modos de perceber, sentir e ser no mundo, como grupo e pessoa atuante ou não. Santos assim se pronuncia,

> *Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas (...) escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis em*

unesp

última instância pela sucessão de configurações(...) (1995: p. 135).

As ações vão se articulando com e apesar das "leis externas" e mesmo em tempos de *pós-modernidade*, como se refere Saviani (1991), em tempos da revolução da informática, entre outras revoluções, é oportuno pensar a organização do trabalho na escola pública. Arriscamos dizer que esta escola ainda não compartilha de propostas mais avançadas de organização pois o espaço escolar ainda é o grande desconhecido.

Segundo Veiga (1995), o trabalho em torno do conhecimento dos movimentos e pólos de poder que perpassam a escola oportunizam compreender a organização da escola por meio de questionamentos como:

- O que sabemos da estrutura pedagógica?
- Que tipo de gestão está sendo praticada?
- O que queremos e precisamos mudar na nossa escola?
- Qual o organograma previsto?
- Quem o instituiu e qual a lógica interna?
- Quais as funções educativas predominantes?
- Como são vistas a constituição e a distribuição de poder?
- Quais os fundamentos regimentais?

Essas são questões que devem ser respondidas no cotidiano da escola e demandam um exercício que poderá conduzir ao aprendizado da compreensão da realidade. Mas quantas escolas pensam essas respostas ?

3.3. As relações necessárias entre o individual e o coletivo

Partiremos do princípio de que o projeto político-pedagógico tem a condição de se constituir no elemento articulador das ações da escola, conferindo-lhes a dimensão de globalidade. O currículo se constrói nesta articulação e é filtrado pela leitura que fazem os componentes individuais e coletivos de dada realidade.

Na medida em que se trabalha com individualidades articuladamente, toma corpo a idéia do coletivo. E é nesse coletivo que se evidencia a existência do particular, sendo impossível pensar uma estrutura coletiva sem a composição de individualidades, por outro lado é perfeitamente possível pensar o individual desconectado do coletivo. Mas cabe o alerta de que nem todas as decisões ditas coletivas garantem o respeito às individualidades e aspirações da maioria, o que está longe de ser considerada uma relação democrática. Em nome do coletivo há muita manipulação, o que nos remete à necessidade de analisar esse exercício do coletivo.

O trabalho coletivo possui uma vertente que pode ser entendida como tradicional e que segundo Machado (1989) encontra em Durkheim seu nascedouro, defendendo a solidariedade entre os homens via divisão social do trabalho. A cooperação seria o elemento catalizador do trabalho, reunindo atividades parciais e específicas a um conjunto integrado. Em outras palavras, com esse formato, o trabalho (...) *que antes era individualizado, passa agora a*

unesp

ser trabalho coletivo, onde cada trabalhador desempenha uma parte no processo de produção de um mesmo produto". (Peixoto, 1995: p. 43)

A conseqüente divisão dos grupos especializados e não especializados foi o passo seguinte, acompanhado também de estudos sobre a organização científica do trabalho, como os realizados no princípio por Taylor. Podemos nesse momento colocar uma indagação, que na verdade é mais uma indignação. Segundo Minguili (1995) encontra-se um grande paradoxo, onde o trabalho coletivo se efetiva na mutilação e fragmentação do trabalhador. Parcializam-se trabalhadores e trabalho.

Com a 3ª Revolução Industrial, direcionada pela economia neoliberal, o trabalhador necessita habilidades mais gerais, que exigem maior participação e interação social na geração da concentração do capital. Abre-se então o espaço para o trabalho em equipe, mas sob a tutela de uma matriz ainda fragmentada e para uma sociedade desigual e hierarquizada. Sob essa ótica, Minguili (1995) identifica o falso anúncio de uma prática profissional coletiva, em uma roupagem nova para o velho e desgastado 'trabalhador coletivo de Durkheim'.

Ainda buscando ampliar análises sobre o trabalho e o trabalhador coletivo, Silva Jr. acrescenta:

> *O que se apresenta em substituição ao trabalho individual não é o trabalho coletivo, mas o 'trabalhador coletivo' . Quer isso dizer, tragicamente, que a pessoa do trabalhador se desintegra e se dilui na nova situação de trabalho. O 'trabalhador coletivo' não é a soma nem*

unesp

> *a síntese do pensamento e da ação de muitos trabalhadores. Ele é, simplesmente, a abstração da pessoa do trabalhador. O trabalho se torna 'abstrato' não porque se elabore teórica ou conceitualmente, mas exatamente porque não depende mais da reflexão e da decisão do trabalhador.*
> *Triste abstração essa que o processo de produção capitalista impõe ao trabalhador. Para bem subsistir é preciso mal pensar.* (1993, p: 30/31)

Na mesma linha de raciocínio, o grande risco que correm as propostas de vários estados e entre elas a da Escola Candanga/DF é vestir o velho conceito com uma roupagem definida pelas antigas matrizes. Por isso, destacamos a importância de um trabalho antecedente à instalação de qualquer projeto, refletindo as possíveis rupturas epistemológicas que as propostas provocam. O período necessário para que a ruptura se dê, indicando o caráter inovador das ações, é muito particular de cada grupo, o que já prejudica a instalação de prazos e datas para que os projetos se construam.

Tem sido freqüente não aguardar o momento de ruptura pelo coletivo da escola e mais freqüente ainda a idéia de justificar a não efetivação das propostas alegando que as mesmas não são boas e estão longe da concretude da realidade. Outro argumento muito usado é o desinteresse puro e simples dos professores. Mas por que esses profissionais teriam desinteresse por uma proposta que, em princípio, não lhes acrescenta mais trabalho e que já incorporaram em seus discursos?

É evidente que não propomos que um projeto de política educacional fique à mercê de voluntarismos e forças negativas, mas sim que se

unesp

sistematize um acompanhamento que objetive contribuir com os passos que o grupo pode dar e não o caminhar dos chamados repassadores, que normalmente se limitam às pessoas que ocupam cargos diretivos.

Se o que não desejamos é apenas uma roupagem nova para um hábito de trabalho já antigo, cabe a recomendação de que o trabalho coletivo deva ser pensado não como a união das partes mas como estrutura em curso de desenvolvimento e de auto-criação (Kosik,1976).

Numa perspectiva de totalidade o trabalhador tanto constrói como é construído, de forma que homem e realidade compõem a história mutuamente. A partir desse princípio um outro conceito de trabalho coletivo pode ser engendrado e se refere à ação articulada dos homens na realidade, enquanto totalidade concreta, transformando-se e transformando a realidade. (Minguili, 1995). Por essa via fica mais clara a idéia de que o homem desenvolve sua individualidade à partir do coletivo e fortalecendo sua natureza de sujeito. Assim, o ser histórico, crítico e criativo interage com as contradições de uma dada coletividade.

A escola pode ser analisada em sua matriz facilitando a complexa identificação de que coletivo se estará fazendo referência e vivenciando. E nesse momento não estamos nos referindo apenas à proposta objeto de análise mas de tantas fragmentações que perpassam os espaços educativos, nas mais diferentes dimensões, como a dicotomia entre a teoria e a prática, a concepção e execução do trabalho, as disciplinas estanques, a articulação pesquisa X ensino e tudo o que pode advir dessas estruturas dicotomizadas e pulverizadas.

unesp

A intencionalidade negociada, a seleção e identificação de objetivos comuns e o exercício de um fazer coletivo não são propostas simples de serem desenvolvidas, pois pressupõem o caráter inovador de um outro conceito de coletivo que surge com a ruptura de matriz, de leitura de mundo e do posicionar-se nesse mundo.

Por mais atraente que possa parecer uma proposta por sua tônica progressista pleiteando uma sociedade mais justa, pode acabar se esfacelando e se perdendo quando cai na vala do não significativo. Com isso queremos nos referir, por exemplo, a uma proposta interdisciplinar voltada para a análise das contradições, a compreensão do real e da totalidade, que poderá se reduzir a uma justaposição disciplinar e, como afirma Gusdorf (1987), em um confinamento imposto pela divisão do trabalho intelectual. O caráter de rede de relações e objetivos comuns acaba se descaracterizando.

3.4. A temporalidade: uma dimensão nem sempre respeitada

A desconsideração e desrespeito ao tempo que cada grupo necessita para verdadeiramente compreender uma proposta e o quanto ela representa de ruptura para suas matrizes é uma das dimensões que mais denunciam a velha figura – roupa nova em corpo antigo.

Trazendo como referência o trabalho desenvolvido pelas diferentes instâncias que fazem a intermediação entre a proposta de educação do

unesp

governo e as escolas, talvez não seja apressado supormos que existe um atropelamento aos esquemas vigentes nas escolas. Tanto que apesar de todos os esforços despendidos para dar um ritmo de implantação às propostas, acaba-se passando por cima de princípios que estão temporareamente adormecidos mas que afloram na primeira oportunidade do fazer, do concretizar. São processos até mesmo inconscientes e apenas poderão ser trabalhados e tocados se respeitados o período de rompimento e luto.

Referimo-nos ao luto, porque rupturas implicam perdas e essas a necessidade de períodos de respeito a essa perda, o que pode significar o preparo intelectual, psicológico e afetivo para que se organizem outras propostas, decorrentes da nova matriz paradigmática.

São tão grandes as diferenças no tempo de assimilação do novo que a promoção do diálogo entre elas é absolutamente necessária. Vários são os autores que insistem na valorização do diálogo das diferenças. E trazendo a preocupação para a esfera da escola, esse diálogo e o respeito ao devido e particular tempo para que ele aconteça pode evitar que se construam ou solidifiquem as chamadas panelinhas ou grupos excludentes. Segundo Enguita (1998), tão importante quanto o conteúdo da mudança social é, do ponto de vista da educação, seu ritmo. A unidade de medida de tempo não pode ser outra que a própria experiência de vida das pessoas.

Durante muito tempo a sociedade praticamente permaneceu sem grandes mudanças e, em nosso tempo, nunca estas mudanças foram tão intensas e rápidas. As pessoas estão despreparadas para abandonar seus velhos hábitos e

unesp

convicções. Como diz Santos (1995), elas se despedem de suas antigas verdades com alguma dor e muita insegurança, na busca de teorias mais fundamentadas. Os convites para a mudança se transformam em apelos constantes.

As mudanças que aconteceram ao longo da História foram igualmente significativas e tiveram lugar na vida social da humanidade, mas não marcaram drasticamente a individualidade das pessoas e esse é o grande diferencial das mudanças desse século. A educação era essencialmente um processo de reprodução cultural e social, de forma que as gerações adultas, mesmo que não especializadas, incumbiam-se da transmissão dos valores, crenças, condutas e posturas. Não se esperava do futuro o inesperado.

Enguita, desenvolve uma reflexão sobre a postura dos educadores diante desse cenário, assinalando

> *(...) o quanto isso altera drasticamente a posição do docente. Primeiro, porque sua formação inicial, provavelmente, já seja insuficiente, não só para seguir as mudanças fora da escola, na vida profissional, cidadã, imediata, etc., como também, inclusive, para ir, juntamente com seu tênue reflexo interno, aos objetivos e meios de ensinar. Como qualquer profissional, ou como qualquer trabalhador, os docentes encontram-se com a inevitável evolução constante seja 'do que' ensinam, sobretudo entre os especialistas em uma área, seja de 'como ensinam'.* (1998: p. 23/24)

A questão não é o que poderá tirá-lo das mesmices num contexto a cada dia mais dinâmico, mas como trabalhar o novo na perspectiva da relação

unesp

acomodação/desacomodação. Enfatizamos, há um ritmo, um tempo a ser considerado. Ainda Enguita, apresenta uma reflexão que parece definidora.

> *O dilema não se apresenta entre mudar e permanecer, ou entre reformar e conservar, senão entre ser parte da mudança em curso ou ver-se atirado em suas margens. Já não são tempos de 'homeostase', senão de 'homeorresis': de nada serviria sentir falta ou restabelecer velhos equilíbrios, porque do que se trata é de buscar equilíbrios novos.* (1998: p. 26)

Conectamos às reflexões de Enguita, as de McLaren (1993) que levanta aspectos contribuidores com os novos equilíbrios, insistindo em que os educadores devem reconhecer as diferenças e a necessidade de levar em conta dois pontos:

- compreender melhor como o poder funciona, como a personalidade é produzida, como matrizes são legitimadas e como a objetividade é definida;
- desenvolver uma política de solidariedade entre os educadores críticos o que significa apresentar a solidariedade como um passo prévio em busca do coletivo.

Os autores concordam também que não se trata de processo simples, variando de contexto para contexto e grau de dificuldade. Cabe destacar que não nos referimos a espaços de conformidade, mas diálogo, respeito e tolerância.

O tempo de exercício para que se chegue a condições favoráveis de entendimento é impossível de ser definido previamente. Quais os passos que instâncias intermediárias, como a Divisão Regional de Ensino de Taguatinga,

unesp

devem desencadear? A quem envolver? Quanto tempo uma comunidade escolar necessitará para trabalhar e extrapolar o discurso sobre temas como democracia, autonomia, cidadania, interdisciplinaridade, respeito ao aluno, aos pais, aos colegas e a si próprias?

Enfatizamos, é absolutamente variável pois em alguns casos poderá significar ajustes, em outros profundas reversões e, em outros, total intransigência e resistência à mudança. Uma instância mediadora como uma Divisão Regional de Ensino que tenha, ela própria, se inovado no sentido da ruptura com os padrões tradicionais e buscado uma outra roupagem em seus encaminhamentos, sem dúvida poderá compreender e ter a indispensável *paciência histórica*. Se assim não proceder, indica que ela própria se mantêm no discurso festivo e superficial sem alterações essenciais.

Não é verdade que a inovação, a ruptura são as únicas que oportunizam um trabalho coerente e de resultados que atendam às expectativas de determinado grupo social. Por exemplo, se o objetivo de uma escola é conseguir levar o maior número de alunos a universidades, que selecionam dentro de uma lógica de reprodução, certamente não será preciso alterar matrizes nem dar ênfase a análises mais profundas das relações sociais e suas contradições. A tônica deve permanecer na manutenção, diferentemente de propostas que como a Escola Candanga anunciam uma postura educativa que extrapola as convenções dos esquemas vigentes e que reconhece no trabalho coletivo a articulação e não a união de partes, mesmo que bem trabalhadas.

unesp

3.5. O caráter dialético entre racionalidade técnica e comunicativa

Almejar que as escolas tenham seus projetos político-pedagógico como uma medida padrão pode nos remeter para anos que se distanciam em mais de duas décadas, não na questão específica desses projetos, mas na origem da imposição. No campo do currículo, vivemos na década de 70 a uniformização de experiências pedagógicas. O mesmo poderíamos transportar para a realidade dos apelos que têm sido feitos no sentido da construção dos projetos político-pedagógicos.

Não contestamos as medidas governamentais adotadas e mesmo a relevância dada a propostas de construções coletivas. O que cabe refletir neste momento do estudo é a necessidade de analisar nossos atos e do próprio governo para que não troquemos apenas o nome dos encaminhamentos, afinemos o discurso em sua atualidade e acabemos por manter a mesma matriz.

Temos assistido medidas que visam melhorar a qualidade da educação e vivemos o recrudescer da proposta de otimização da educação com a forte presença da tecnologia. Porém a idéia fetichizada e instrumental do progresso esconde as limitações do projeto político iluminista que sufoca contradições, eliminando o incomensurável como forma de garantir a coletividade manipulável. Segundo Habermas "(...) *a racionalidade não tem tanto a ver com a posse do saber, mas com o modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam esse saber*". (1990: p. 44)

unesp

É preciso distinguir a racionalidade técnica e a comunicativa. A primeira liga-se ao controle e trabalha o conhecimento como neutro. A segunda, comunicativa, entende a ciência como um complexo constituído pelo saber e pelo poder. São tipos de racionalidade que orientam diferentemente as ações humanas, imprimindo-lhes rumos dialéticos. E enquanto caráter dialético há que se manter o equilíbrio, aspecto que atualmente está grandemente ameaçado.

Aplicando essas reflexões ao conteúdo muitas vezes atribuído aos projetos político-pedagógicos, cabe a preocupação com o fato de que não se pode falar em projeto sem comprometimentos, sem definições políticas, pois trata-se de prática social concreta, contextualizada tanto no âmbito estrutural quanto no sócio-cultural. Com esta perspectiva, um projeto torna-se impossível, inviável se for pensado como produto, hegemonicamente aplicado a grupos diferentes.

É evidente que propostas de cunho centralizador, onde as numerosas mediações entre os escalões que tomam as decisões importantes sobre os projetos político-pedagógicos, programas e orientações gerais em redes regulamentadas, em regimes fortemente burocratizados, têm determinado que os trabalhadores da educação em geral, que atuam na escola e se constituem em executores das propostas, sintam- se descomprometidos.

A escola autônoma será aquela capaz de construir regras para o seu próprio existir e agir, comprometendo os trabalhadores que a integram. Pensamos que no caso da Escola Candanga, por exemplo, é uma proposta facilitadora da autonomia e participação, no entanto estas só ocorrem se existir o sujeito da participação, que não se garante apenas pelo conteúdo da proposta.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

É um sério complicador o fato da educação se organizar, de forma geral, pelo excesso de uniformidade, resistência à diversidade e pouca flexibilidade. E completa Silva:

> *De modo específico, por um lado, apresenta graves defeitos na distribuição do poder, na especificação de responsabilidades e autoridade e na estruturação do processo decisório, bem como deficiências nos fluxos de informação e comunicação; por outro se alicerça em hierarquias extensíssimas, exagera nas subdivisões intra institucionais ou intra-organizacionais, e possui um número excessivo e mal distribuído de funções. (...) foi inspirado em uma curiosa, se não estranha conjugação de velhos modelos da Administração Pública Direta com modelos europeus de organização do ensino básico, e americanos de ensino superior.* (1991: p. 224)

Assim, entre os trabalhadores da educação, além das dificuldades intrínsecas de qualquer empreendimento humano, existem também aquelas que tem sua origem em uma organização de trabalho que não estimula, ao contrário dificulta a participação livre e responsável.

Até que o formato das organizações permita que as mesmas se organizem e alterem, talvez muitas propostas naufraguem. A busca da autonomia e a possibilidade efetiva da participação passa por uma reestruturação da organização do trabalho nas escolas, sendo a descentralização um dos pontos de partida, fazendo dos espaços da escola locais de efetiva formação. "*O poder de decisão deve estar mais próximo dos centro de intervenção, responsabilizando diretamente os atores educativos*." (Nóvoa, 1992, p: 18)

unesp

A Escola Candanga do Distrito Federal apresenta um grande avanço nesse aspecto, pois permite ao professor da fase I e II (séries iniciais) permanecer na mesma escola dividindo seu tempo em sala de aula e trabalho individual e/ou coletivo. Com essa proposta o professor permanece diariamente cinco horas com seus alunos e três horas trabalhando com preparação/correção de materiais e educação continuada, além de poder encontrar-se com seus pares, o que possibilita o exercício do coletivo.

CAPÍTULO 4

A Construção da Escola Candanga no Distrito Federal

Conforme já relatamos a presente pesquisa, entre outros aspectos, é um convite para a análise de um dado contexto educativo : a ação da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga na construção da – Escola Candanga: uma lição de cidadania – do Distrito Federal, que se propõe desencadear um projeto para a escola pública, baseado na construção coletiva e democrática. Neste capítulo nos dedicamos a esclarecer a proposta em seus princípios e fundamentação.

A tríade conceitual - *autonomia, participação e democracia* - que envolve essa proposta de escola como lição de cidadania alimenta a análise e sugere a provisoriedade dos movimentos que medeiam o processo de (des)construir e construir o pensar e o fazer educativos,. imersos em uma perspectiva de temporalidade, pressupondo uma ruptura epistemológica. Cada um destes conceitos adquire conotações e interferências diferentes tendo como referencial a própria história, o contexto e a concretude da proposta.

4.1. O Distrito Federal e o sonho de uma "Escola Candanga"

Neste ponto do estudo são apresentados, a partir dos depoimentos dos profissionais que contribuíram para a sistematização da proposta, o embrião da Escola Candanga e a sua trajetória histórica. Em todos os depoimentos a idéia

unesp

de proposta revolucionária, no sentido de criar novas relações entre as pessoas transpareceu. Indicamos entretanto fatos que antecederam sua formulação e que tiveram relevância, contribuindo para deixar o 'terreno' preparado.

Antes mesmo de analisarmos as repercussões da gestão em estudo, cabe registrar que a preparação para se divulgar os princípios aconteceu por volta de 1985, quando da abertura política, onde o governo da época, então governador José Aparecido de Oliveira, propiciou discussões através da EAP (Escola de Aperfeiçoamento de Professores), que atualmente tem o nome de EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação). A criação deste órgão foi bastante significativa, pois abriu espaços para cursos que focavam uma linha bastante progressista, onde os professores tinham a oportunidade de conhecer outra proposta pedagógica.

> *Cabe registrar que em 1985, a necessidade de formular cursos sobre a própria proposta aconteceu em decorrência do distanciamento entre ela e os docentes. Não houve uma articulação inicial, mas uma apresentação. Na época, não se pode negar o avanço, mas atualmente se tem a clareza de que as ações precisam ser partilhadas desde a concepção.*(Professora da EAP e membro da equipe de implantação da Escola Candanga)

Houve uma interrupção destes trabalhos na gestão 1990 – 1994, do Governador Joaquim Domingos Roriz, pelo entendimento de que a EAP se constituiu em um espaço de contestação ao governo, exatamente por sua linha mais progressista em um governo mais conservador.

unesp

A Escola Candanga foi concebida tendo por base alguns pontos norteadores, que compunham e alicerçavam o programa de educação do partido que venceu as eleições em 1995, como a democratização do acesso e permanência, a nova qualidade da educação, a gestão democrática, entre outros princípios. A partir daí, educadores que se afinavam com os princípios do programa do governo, foram colocados em cargos de direção, nos diversos níveis e instâncias.

> *Ocupavam cargos estratégicos todos aqueles que, mesmo não sendo filiados ao PT, possuíam uma trajetória pessoal e profissional que evidenciava o engajamento e o compromisso com os pontos norteadores do projeto. No meu caso por exemplo, nunca fui filiada ao PT, não voto em Brasília e fui convidada a assumir uma diretoria na Fundação Educacional.* (Diretora do Departamento de Pedagogia da FEDF)

A estratégia inicial dos profissionais envolvidos nos cargos diretivos foi incorporar o que chamam de "Pedagogia da Escuta", significando o entendimento de que na rede já haviam saberes e experiências acumuladas que precisavam ser conhecidos e incorporados na política do governo. Essa rede não era vista como uma 'tábula rasa' mas aberta para incorporar inovações e ações significativas, recebendo e oferecendo contribuições.

Nessa perspectiva, o primeiro procedimento adotado foi dar voz àquela categoria que, inicialmente foi definidora para a eleição do governo e, também, estava com grandes esperanças de realmente poder reverter processos e começar uma construção que até então já não acreditava mais possível. A criação do espaço de debate e consulta era absolutamente necessário.

unesp

Havia um clima que propiciava essa pedagogia. O formato de efetivá-la ocorreu inicialmente por meio de visitas de profissionais da Fundação Educacional a todas as Regionais de Ensino, que chegavam a surpreender-se, pois essa não era uma prática convencional; diretores da Fundação Educacional não se deslocavam para os campos de atuação intermediários e escolas da rede. "*Essa opção de trabalho era basicamente para mostrar às pessoas que acreditaram nas propostas: estamos aqui, queremos ouvir, as coisas serão diferentes e todos se emocionavam, porque estávamos vivendo uma experiência inédita*". (Diretora do Departamento de Pedagogia da FEDF)

Durante as visitas os professores ainda estavam em férias e quando voltaram receberam uma carta, que foi enviada a todos, abordando primeiramente os pontos norteadores da proposta e, em seguida, fazia a seguinte colocação: "*Este é mais um documento que você recebe com pontos que chegam 'de cima para baixo', mas agora você poderá participar*". A intenção foi enviar uma carta provocativa, que incitava o engajamento. Nesta carta, pela primeira vez, se introduzia o termo *projeto político-pedagógico* na rede, por entender que esta seria a forma com que a proposta poderia ser construída e concretizada nas escolas.

A partir de então as escolas realmente se sentiram provocadas e começaram a chegar projetos na FEDF de várias tipos, mas todos buscando organizar ações que representavam pontos de prioridade. Na verdade, foi a resposta ao desafio, chamando o Departamento de Pedagogia para discutir a

proposta, algo como '*vocês nos desafiaram, então agora o que farão para que esses projetos tenham respaldo?*'

Possivelmente as prioridades e questionamentos das escolas já estivessem latentes, porém foi nesse momento que elas sentiram que havia espaço para se colocarem, para buscarem na FEDF apoio para discutirem e estruturarem as ações. Do ponto de vista prático, essa opção de trabalho resultou em uma revolução para os profissionais do Departamento de Pedagogia da Fundação. Trabalhavam doze horas por dia e ficaram absolutamente envolvidos pelo processo, mas animados porque a resposta das escolas e DRE(s) estava sendo muito boa, histórica.

Assim, as expectativas e anseios da realidade foram o ponto de partida para os documentos. O Departamento de Pedagogia embora fosse um órgão executor também atuou na concepção e sistematização da proposta. "*Enquanto não fizéssemos todo esse percurso nos recusávamos a consolidar uma proposta, até por uma questão de coerência*". (Dir. da FEDF)

Os documentos iniciais eram sempre apresentados aos diversos segmentos, como diretorias, sindicato, professores e é interessante que se registre que entre os professores normalmente o que retornava era o referendo. Essa foi a forma de participação inicial e segundo as próprias pessoas que participaram do grupo de elaboração, talvez se possa considerar o fato de que muitos desses professores ainda não se sentissem em condições teóricas de elaboração e tinham pouco tempo e familiaridade para se dedicar a sistematizações. Estavam, no

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

entanto, atraídos pela proposta pois ela respondia e representava sentimentos e anseios, mesmo não se sentindo capazes de interferir teoricamente.

Toda esta construção ocorreu em concomitância com as atividades cotidianas inerentes às funções desenvolvidas na FEDF, o que provocou um momento de grande efervescência, assim como nas Divisões de Ensino e escolas. Não se podia parar para estruturar propostas, ao contrário *"tínhamos que concertar o bonde andando"* .

Além das referências próximas e da própria história da trajetória política educacional de Brasília, os sistematizadores da proposta recorreram aos textos que na época já apresentavam fundamentos e experiências, como referências teóricas brasileiras, espanholas, portuguesas e projetos como a Escola Plural e a Escola Cidadã. "*Tomamos contato com outras propostas e procuramos corrigir alguns pontos que consideramos equivocados ou mesmo que não se aplicavam para nossa experiência*". (Diretora do Departamento de Pedagogia da FEDF)

Outra atividade que merece destaque foi a realização de um Congresso de Educação, onde foram convidados secretários de educação de governos democráticos, que estavam envolvidos com propostas da mesma natureza, foi o caso do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo entre outros, diretores das DRE(s) e diretores das escolas. O centro da discussão foi a Escola Candanga e muitas reflexões foram travadas, o que acabou por legitimar a proposta.

unesp

A diretora da Fundação Educacional em seu depoimento demonstrou a expectativa de que a Escola Candanga pudesse, com o tempo, ser uma escola que ensinasse mais e melhor, mesmo tendo a consciência de que se tratava de uma escola pública, voltada para uma maioria ainda desprivilegiada e carente.

> *Vivemos um tempo onde as novas tecnologias suscitam um aluno e toda uma comunidade preparada para novos desafios. O nosso desafio é trabalhar com crianças e jovens que vivem no presente, mas que também viverão o ano 2000. Trata-se de uma escola pioneira que necessita ser construída. Daí seu nome Escola Candanga.*

No decorrer do depoimento dois elementos ficaram pontuados, como integrantes da concepção da proposta:

- privilegiar a discussão sobre a diversidade cultural e especificidades do contexto, o que implica respeitar diferentes formas de gestão da escola e entendimentos da realidade, conectadas e sintonizadas aos princípios norteadores;
- criar condições para a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, possibilitando a imersão do cidadão em novas relações sociais.

Segundo a diretora da FEDF, mesmo com todos os relatos de uma trajetória significativa, uma questão acaba se colocando como foco de preocupação. O fato de um governo estar desenvolvendo uma proposta pedagógica, que apesar de representar inovações basilares e em favor de uma escola democrática e popular, é apenas de governo; o que equivale dizer de uma instância sujeita a alterações partidárias e sem unidade nacional. Os pontos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

norteadores da proposta educacional deveriam ser do Estado e não do Governo. Reformas educativas ultrapassam o tempo de um governo e deveriam ser encaradas como políticas de Estado, respaldadas e garantidas por legislação nacional.

O atual governador do Distrito Federal Cristóvam Buarque, grande mentor das reformas na área não só da educação, perdeu as eleições no 2° turno para o ex-governador Joaquim Domingos Roriz, que se caracteriza pelo populismo, tanto que pautou sua campanha na distribuição de lotes aos menos favorecidos economicamente e aumento de 28% para todos os servidores do Governo do Distrito Federal.

É difícil prever o destino dos projetos do atual governador, pois de um lado esbarra-se na promessa de Roriz de não prosseguir com eles , no entanto, várias outras ações podem ser consideradas irreversíveis. Como as mudanças propostas foram muito fortes, rompendo com um tipo de postura verticalizada, existe a tendência de não se apagar da mente das pessoas e as marcas certamente ficarão. "*Depois de incluído não se quer mais ficar de fora. O espaço e o estatuto da crítica já foi conquistado e isso dificilmente terá retrocesso*. (Diretora da FEDF)

Por outro lado, não se pode negar a concretude do perigo de que a mesma comece a se constituir numa 'vitrine' ou fachada, sem no entanto estar refletindo o que de fato ocorre no interior das escolas. Existem vários mecanismos políticos e de disputa de poder que podem 'minar' propostas. Só o tempo dirá como essas forças ocorrerão.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Durante toda a gestão analisada apenas um secretário de educação esteve na liderança e representou um importante respaldo nas mais diferentes instâncias. Em seu depoimento, pudemos identificar a afinidade com as concepções da proposta, percebendo a escola dentro de uma outra visão.

> *A proposta inclui conceitos inovadores que mudam a posição da escola, que deixa de ser um espaço físico onde se pretenda transmitir um ensino de qualidade, mas ultrapassa essa dimensão. Além da preocupação com a qualidade de ensino, coloca-se a formação do cidadão que assume o compromisso com a comunidade, para que esta possa desfrutar os conceitos de cidadania. Mais do que discutir os problemas da cotidianidade, a escola deverá adquirir a competência de, junto aos trabalhadores da educação, buscar soluções. É o compromisso cidadão com o coletivo.*

De forma geral acreditamos ter retratado a história de um sonho, que conseguiu e está conseguindo acrescentar paulatinamente novas visões e novos fazeres. Várias são as rupturas propostas pela Escola Candanga e a fundamental, parece-nos estar ligada a uma mudança de postura, pois convoca os trabalhadores da educação a fazerem uma outra escola, tendo como balizadores o acesso, a permanência, a qualidade e a gestão democrática. Os pontos norteadores da Escola Candanga foram sistematizados em cadernos orientadores distribuídos para os trabalhadores da educação que atuam nas escolas públicas de Brasília/DF. Na seqüência, descrevemos resumidamente os pontos que identificam o projeto e que serviram de apresentação da proposta.

4.2. Escola Candanga : uma proposta para a cidadania

O caderno "Série Fundamentos Político Metodológicos" - Caderno nº 01 (anexo 03), foi o material que disparou a fundamentação da proposta. O termo "*escola candanga*" tem como objetivo resgatar o significado da ação dos pioneiros na origem da cidade e que até hoje repercute na identidade local. Esta é a identidade mais marcante entre os pioneiros que com muito orgulho assistem e participam da construção de Brasília. Possivelmente, a proposta é, também, um esforço de recuperação desse significado no âmbito da escola.

Alerta que, sob pena de se fortalecer uma identidade de cidade no predomínio das estruturas de concreto edificadas em um momento histórico, "*(...) é preciso construir coletivamente o sistema nervoso da cidade*" (p:07), entendendo a escola como parcela desta construção de cidadania solidária. Em entrevista, um diretor de escola relatou que

> *A proposta da Escola Candanga, como um projeto de educação para todos, democratizando acesso e permanência, não se sustenta com incentivos e normas impostas, pelo contrário, sustenta-se em concepções cooperativas e solidárias intra e inter escolar. Por isso ainda levará tempo para nos vermos na escola como coletivo de verdade.*

O termo candango é de origem africana e, no Brasil, significava os mestiços trabalhadores pobres e sem especialização. Em Brasília, adquiriu um conteúdo que representou os anônimos, "*construtores de utopias*", vindos dos

mais diferentes cantos do país. Daí porque a proposta busca contemplar a diversidade cultural e a força da utopia criativa brasileira.

> *A proposta de Educação ora apresentada prevê a criação de uma escola que tenha como princípio resgatar a utopia pioneira e mestiça que esteve presente na origem da cidade e, ainda hoje, coloca-se como signo para a construção da vida cultural da comunidade brasiliense. (p: 07)*

Brasília, sendo um dos mais ricos espaços de diversidade cultural no Brasil, pelas diversas origens de seu povo, propõe-se valorizar a diversidade, na medida em que aquilo que poderia ser apontado como uma dificuldade na escola, passa a ser visto como rico espaço de convivência mestiça. Alguns projetos de escola deram destaque ao grande número de estados brasileiros, dos quais eram originários os alunos e suas famílias e, em boa parte do ano, serviu de eixo temático para os alunos da 2ª fase (9 a 11 anos de idade).

A Escola Candanga compromete-se em articular as singularidades culturais do Distrito Federal, tendo como condição imprescindível o processo de transformação da realidade educacional para a concretização de uma proposta pedagógica que prioriza a nova qualidade do ensino público, a democratização do acesso escolar e a gestão das escolas.

Estas prioridades integram o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal (1995 - 1998), e as demais diretrizes traçadas pelo Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que se denomina Democrático e Popular:

- democratização do acesso escolar;
- permanência do aluno na escola;

unesp

- qualidade na educação;
- gestão democrática.

O material chama a atenção para a importância do empenho de cada um, em especial do professor, pois não é uma proposta imperativa, mas um convite à participação que se baseia na crítica responsável e comprometida. E neste momento passamos a analisar esta perspectiva. Por várias vezes o material reforça a idéia de convite contudo, tem a conotação de chamamento, de promoção de (re)significação do fazer pedagógico. Certamente, baseia-se no fato de que esses são processos internos que jamais poderiam ocorrer por imposição.

Alguns diretores chegaram a afirmar que quando algum professor não queria participar havia um certo desconforto no grupo, pois o que pode justificar o desinteresse pelo melhor ou mesmo pela possibilidade de construir escola e trabalhadores voltados a atender os interesse dos alunos e da sociedade como um todo. Foi de fato, a hora da verdade, onde ficou difícil sustentar um discurso progressista e uma prática conservadora.

A primeira parte do documento fornece as bases que sustentam a proposta, discutindo a questão da ideologia e o desvelamento da realidade aparente no que se refere à sua história, produção e agentes sociais. Outro conceito apresentado no documento é o de utopia associado ao caráter revolucionário que a proposta pretende. "*A utopia se define pelo anseio de estabelecer novas relações sociais em direção à construção de um novo tipo de homem, que surja da superação dialética das contradições da sociedade presente (...)*". *(p: 12)*

unesp

O texto discute, ainda, os conceitos de democracia e cidadania, destacando a importância da elevação da cultura à condição do público, de forma a que os conflitos e as divisões sejam trabalhadas, explicitadas e não encobertas. A pluralidade de experiências e concepções é estimulada de modo a suscitar uma convivência ética.

Este é um ponto em que seguramente a proposta tocou, mas as escolas ainda padecem da necessidade de aprofundamento. Pelo fato do atual governo ter sucedido um governo que podemos chamar de conservador e, portanto, muito distinto em suas propostas, na sociedade em geral e nas escolas, as representações das duas facções parecem estar representadas e disputando espaços. Nem sempre a convivência ética pode ser experenciada, segundo a chefe da coordenação pedagógica da DRET.

Finalmente, são abordados os conceitos de cultura e trabalho, destacando o caráter criativo e contemporâneo da proposta. O trabalho surge como recriador da natureza; assim, cultura e trabalho são conceitos indissociáveis, pois a cultura advém das transformações sociais e históricas que o homem imprime na natureza por meio do trabalho.

A segunda parte do documento centra a sua reflexão nos caminhos da revolução pretendida pela proposta, porém alerta que apenas será possível transformar a escola pública de Brasília a partir do questionamento da realidade e não de sua negação.

unesp

A sociedade capitalista é então apresentada como uma realidade a ser questionada e não negada. As rápidas transformações estruturais foram conseqüência do modelo econômico. Neste contexto,

> *(...) a escola pública, democrática e popular não pode ficar a reboque dessas mudanças. Nesse sentido é preciso construir uma escola sintonizada com seu tempo, mas que tenha como perspectiva a superação dos desafios e contradições contemporâneas. (p: 42)*

Fica claro no texto que *"(...) mudanças desta natureza alteram estruturas, o que requer uma nova organização do trabalho pedagógico-escolar"* (p: 43). Na base das alterações é inserido o currículo, visto que expressa uma forma de ver a educação. Na perspectiva pedagógica, é um processo, um conjunto organizado de experiências programadas pela escola, em função de seus objetivos e experiências vivenciais dos alunos sob a responsabilidade dos mestres.

O currículo é apresentado numa concepção de homem ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e social destacando o redimensionamento do tempo e do espaço e a flexibilização dos conteúdos, o que significa dizer que se os pressupostos teóricos são mudados deve-se, também, repensar os conteúdos. O currículo não se confunde portanto com programação e mecanização. Longe das concepções tecnicistas, o currículo deve induzir à transformação individual e social, na busca de novas formas de relações das pessoas entre si e delas com a natureza. Medina (1995) é citado para respaldar o conceito de currículo.

unesp

Este princípio, de concepção piagetiana, é compatível com o conceito de inteligência como construção pela hereditariedade e pelo meio ambiente. Na escola Candanga a construção é coletiva e o currículo articulará o educando e as criações.

A concepção de pedagogia apresentada como orientadora das ações é a concepção interacionista sócio-histórica, o que eqüivale dizer que mesmo reconhecendo a importância do construtivismo piagetiano, os fatores biológicos prevalecem sobre os sociais apenas nos primeiros anos de vida. Neste ponto, a proposta mostra-se aberta no sentido de considerar epistemologicamente possível articular as concepções piagetianas e sócio-históricas, deixando claro que toda a carga inicial hereditária, possivelmente predominante no início da vida, acaba se (re)significando nos processos interativos. E aqui entra a força da ação da escola, entre outras.

Nesta concepção o professor assume o papel de promotor das interfaces do processo ensino-aprendizagem, exigindo flexibilidade e a associação com objetivos concretos e o estabelecimento de correlação estreita com o meio ambiente, contemplando a problemática próxima e os grandes temas e preocupações mundiais. A escola pretendida desenvolverá um currículo comum de experiências cognitivas e culturais, *constituindo-se em "(...) uma escola democrática que parta da cultura local para inseri-la na cultura mais ampla". (p: 48)*

A escola liga-se com o mundo do trabalho, até porque boa parte dos alunos são trabalhadores e esclarece que não é papel da escola adequar o

unesp

sujeito ao mercado de trabalho, mas compete a ela oferecer condições para que abra portas a uma educação que supere a dicotomia concepção-execução do trabalho. *"O maior desafio da escola contemporânea é buscar meios para que os alunos dominem conhecimentos e informações importantes para a sociedade de hoje e estejam preparados para enfrentar a sociedade do futuro". (p: 49)*

É voz corrente que a escola pública precisa mudar, mas em que alterar a proposta curricular? As evidências demonstram que o estudo por áreas induz a compartimentalização do saber, sem a preocupação com os elementos comuns que oportunizam a integração.

O que se sugere é um *eixo curricular básico* que permita ao aluno a apropriação de meios que o situe no mundo, desenvolvendo a capacidade para criticar as relações de seu contexto e da sociedade mais ampla. A Escola Candanga valoriza a cooperação em detrimento da competição, a humanização do homem e da sociedade pela justiça e solidariedade.

No paradigma pedagógico da Escola Candanga, o currículo estrutura-se em três dimensões:

Filosófica - explicitação do exercício da razão crítica (análise reflexiva e radical da realidade)

Sócio-antropológica - união entre acadêmico, artístico, educacional e espontâneo (no encontro da identidade pessoal)

Psicopedagógica - inexistência de sensações isoladas e desarticuladas do contexto (corpo e consciência não se separam)

unesp

Com estas dimensões, o currículo tem como *eixo norteador* a ética e a ecologia, pois defendendo a natureza, questiona a situação político-social vigente respaldado pela construção do projeto político pedagógico. *"A definição, o estabelecimento de prioridades, o enriquecimento de conteúdos e atividades mais adequadas a cada escola e, se for o caso, a cada turma, são direitos e responsabilidades da escola". (p:56)*

A proposta estabelece princípios norteadores para o trabalho docente, conforme segue:

a. a participação e a responsabilidade pela coisa pública em direção à construção da cidadania e da radicalização da democracia;

b. o exercício da razão crítica, no sentido de desmistificar os componentes ideológicos presentes em todas as áreas do conhecimento;

c. o relacionamento ético com o meio ambiente, entendendo que o homem é o animal mais ameaçado de extinção;

d. o reconhecimento do valor social do trabalho, seja ele manual ou intelectual;

e. a valorização da pluralidade cultural;

f. a apropriação de diferentes linguagens e novas tecnologias, de forma crítica e criativa. (p: 57)

Os princípios se colocam na proposta como norteadores e capazes de compor o quadro que deve identifica o que a escola é e o que deseja ser. Assim, é indispensável tanto o reconhecimento da realidade concreta como a

unesp

clareza da realidade utópica, mesmo diante do reconhecimento de suas dificuldades.

No que diz respeito à avaliação, a proposta visa superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados, o que provoca um desencontro entre o *mais importante* e o *mais mensurável.*

A avaliação é abrangente, contempla questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem e também, àquelas referentes à organização do trabalho na escola, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores etc., em suma, ao projeto político pedagógico da escola. A avaliação deve considerar:

a. Condições para que o aluno desenvolva a consciência crítica em direção à construção da cidadania;

b. Convivência participativa dos alunos (até que ponto eles são meros objetos ou atores sociais?)

c. Adequação política do material didático (até que ponto este material é capaz de ajudar o aluno a construir o sentido de sujeito do próprio desenvolvimento?)

d. Capacidade político-pedagógica do professor (refere-se à prática de sua própria cidadania);

e. Convivência criativa entre escola e comunidade. Que a escola seja espaço privilegiado de discussão, formação e crítica da cidadania. (p:61)

Como podemos perceber são tocados princípios, mecanismos e direcionamentos que há muito fazem parte do ideário pedagógico. Mas o nosso entendimento é de que o grande diferencial da Escola Candanga para outras

unesp

propostas diz respeito exatamente a diferenciais no encaminhamento (possibilidade de opção, tempo integral, cursos de acompanhamento, horários de coordenação coletiva etc). Em outras palavras, além do apelo à revisão da matriz teórica, a proposta apresenta mecanismos de (re)construção.

4.3. Diretrizes Operacionais: Coordenação Pedagógica

O segundo caderno: Diretrizes Operacionais - Caderno nº 01 (anexo 04), dá as orientações que foram discutidas previamente com o Departamento de Pedagogia e pelas Divisões Regionais de Ensino. Em seguida foi publicada no jornal "Educação e Cidadania Nº 4", para que se desencadeasse um debate mais amplo entre os professores das escolas públicas do DF.

Foi sugerido que após debates e em caso de necessidade, o documento poderia ser ajustado à realidade das escolas. As alterações foram entendidas como direito e dever dos professores. É nesse sentido que uma preocupação básica traz à proposta um caráter democrático. Além da abertura de participação, o que fica de fundamental é a valorização do exercício democrático. Por depoimentos de pessoas que participaram desta etapa da proposta pudemos coletar impressões as mais variadas, como:

> *É muita consulta, os professores as vezes não estão muito preocupados em participar destas discussões. O que eles não querem é mais trabalho além do muito que já têm. No mais, a maioria concorda com a Fundação.* (diretora)

> *Quando a gente participa de debates para definir a sistematização da proposta é muito nítida a percepção de que não estamos bem preparados. Mas com esta observação não quero sugerir de que não devam acontecer os debates.* (diretora)

O produto do trabalho que constituiu o documento final foi analisado como o "*resgate de uma proposta político-pedagógica comprometida com a gestão democrática, com a garantia do acesso e permanência do aluno na escola pública e com uma nova qualidade de educação.*" *(p: 08)*

O documento pretende imprimir um novo significado à Coordenação Pedagógica, visto que esta

> *(...) vinha, nos últimos tempos, constituindo-se numa atividade esvaziada de significado político-pedagógico. Traduzida em simples mecanismos de organização administrativa da escola, a coordenação converteu-se, apenas, em normatização técnica de modulações e horários.*

Para tanto, alguns pressupostos foram apresentados como sendo fundamentais:

- A educação é compreendida como um processo social, sendo a escola um dos espaços privilegiados para a constituição de uma prática coletiva;
- A ação pedagógica, enquanto prática social, fundamenta-se em interesses, finalidades e objetivos, pressupondo uma prática social transformadora;
- O projeto político pedagógico da escola requer uma relação democrática comprometida com a construção da cidadania.

unesp

Os pressupostos deixam evidente o fato de que a escola não é um espaço que prepara para a cidadania, visto que nela a cidadania já deve estar sendo construída.

Com estes pressupostos a Coordenação Pedagógica deve privilegiar a constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica competente e para a implantação de uma nova qualidade de ensino. O que diverge frontalmente das práticas alicerçadas no individualismo, nos conhecimentos fragmentados e na ênfase ao conteudismo.

A operacionalização desta proposta implica em espaços de discussão e da própria implementação do projeto político-pedagógico da escola, o que pressupõe a reavaliação de práticas institucionais docentes e discentes e a troca de experiência entre as escolas.

Parece-nos absolutamente necessária a observação de que as escolas devem se conhecer melhor e disponibilizar experiências. Muitas vezes uma escola consegue desenvolver um projeto interessante, de repercussões significativas para o processo educativo, porém a divulgação fica encerrada nos muros da própria escola. A ação mediadora das DRE(s) deve atuar também nessa dimensão e conforme relato da Chefe da Coordenação Pedagógica da DRET:

> *Nas reuniões com os diretores, que acontecem com alguma freqüência, damos espaços para que eles expressem suas dificuldades, mas também suas realizações positivas. Afinal toda escola trabalha questões que consegue resolver bem, mas também outras que não consegue equacionar.*

unesp

A Coordenação Pedagógica, nos moldes da nova proposta tem uma nova modulação para o atendimento em três modalidades de ensino:

1. Educação Infantil, Ensino Regular e Ensino Supletivo - o estabelecimento terá um coordenador para cada vinte professores/turno, sendo que as atividades de coordenação deverão ser em 50% de caráter interdisciplinar, com discussões de temas comuns, envolvendo a construção do projeto pedagógico da escola. Os outros 50% deverão destinar-se a encontros por áreas para trocas de experiências entre os pares. Haverá, também, coordenadores em nível intermediário e central;
2. Ensino Especial - os coordenadores serão distribuídos por áreas nos Centros de Ensino Especial (deficiência visual, auditiva, mental, múltipla, etc..), acompanhados de coordenação em nível intermediário e central;
3. Ensino Rural - o estabelecimento terá um coordenador para cada dez professores/turno, seguindo as mesmas proporcionalidades de atendimento da primeira modalidade.

A Coordenação Pedagógica adquire, então, uma dimensão relevante tanto na educação continuada dos trabalhadores da educação como na construção coletiva do projeto político-pedagógico. Segundo a chefe da DRET, os coordenadores "*ainda estão buscando atender o proposto, mas certamente este é um exercício que tanto professores como os próprios coordenadores estão realizando*".

Fica, no entanto, a clareza de que para o encaminhamento competente das atividades e a consolidação da proposta, o documento sugere que o coordenador a ser escolhido pelo grupo deve atender a alguns critérios, o que

unesp

poderá nortear o seu perfil, como *"(...) a liderança, a criatividade, o empreendimento, o conhecimento teórico-metodológico, o bom-relacionamento interpessoal, bem como ser integrante da carreira de magistério, cumprindo carga horária de 40 horas." (p: 16)*

Concluindo, o documento destaca que além do planejamento e execução das atividades escolares a Coordenação Pedagógica deverá acompanhar os avanços e recuos do projeto político-pedagógico da escola, destacando que,

> *(...) os trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo. (p 17)*

4.4. Diretrizes Operacionais: Projeto Político-Pedagógico

O documento Diretrizes Operacionais - Caderno nº 02 (anexo 05), se inicia pelo argumento de que toda ação humana é intencional, pois transforma a natureza, adaptando-a às suas necessidades. Uma vez que a sociedade e a história são dinâmicas e processuais, permitem projetar a construção de uma realidade futura com base no presente.

Com esta perspectiva, o projeto político-pedagógico consolida-se no vir-a-ser da prática pedagógica nascida da reflexão da sociedade que temos, para a partir dela, projetarmos a sociedade que queremos.

O projeto estabelece um rumo, uma direção um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Objetiva eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo *com "(...) a rotina do mando impessoal e burocratizado que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão"*.(p: 08). A escola sendo um espaço público, terá na construção do projeto político-pedagógico uma revisão da organização do trabalho na escola.

É através de pressupostos pedagógicos que a escola efetiva o processo ensino-aprendizagem. Pedagogia, etimologicamente, significa conduzir, guiar, orientar e estas ações pressupõem uma direção, uma intenção. Assim, podemos perguntar em que direção caminhamos e para onde queremos ir.

Um dos propósitos da Escola Candanga é impulsionar a vivência da prática democrática, sendo a escola um espaço privilegiado para isto. Os conflitos não devem ser escamoteados, mas trabalhados e equacionados na busca do objetivo comum.

Para um trabalho nessa direção é necessário a elaboração de um projeto político-pedagógico transformador, que resulte na compreensão da realidade vivenciada pela escola. Procurar coletivamente as respostas e ter coragem de superar os conflitos implica ação política, devendo estar respaldada por uma teoria pedagógica crítica, que parta da prática social.

unesp

Em entrevista a diretores ligados à DRET, alguns aspectos podem ser recuperados como pontos de reflexão, se fizermos uma comparação entre a proposta e o que as escolas conseguiram evidenciar na construção do projeto político-pedagógico:

- a "coragem" de superar conflitos precisa estar apoiada em uma competência que nem sempre os trabalhadores da educação desenvolveram;
- a "prática social" ainda não é compreendida como tal, de forma que a teoria pedagógica crítica" não respalda a prática;
- a reflexão e decisão coletiva tem sido uma preocupação e os avanços não podem ser negados. O grupo ainda se esforça para se perceber como coletivo.

A teoria proposta nos manuais e tratados pedagógicos geralmente não se aplica a todas as realidades. Sabemos que os modelos teóricos pré-estabelecidos para diferentes realidades são um equívoco. É sabido que *"(...) a teoria nasce da prática e a ela sempre retorna em busca de novas orientações e subsídios de que se nutre em seu percurso. É um referencial para a validação da teoria."* (p: 09)

Não há formulação educacional pautada no abstrato pois sempre se relaciona com uma concepção de sociedade e de homem, sendo uma prática circunstanciada. Este é um ponto fundamental e que necessita ser clarificado. *"Essa consciência nos conduz a eleger a educação como parte integrante na constituição e expressão da cidadania, incorporando o ato político à totalidade do processo pedagógico."* (p: 10). Assim, o projeto político-pedagógico caracteriza-se por privilegiar o trabalho coletivo, tendo como conseqüência a discussão, a incerteza, a quebra de defesas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Mesmo identificando que a relação escola-sociedade e a compreensão de que no Brasil essa relação se dá em uma sociedade capitalista excludente, elege o acesso escolar, a permanência do aluno na escola, a educação de qualidade e a gestão democrática como opção política educacional, tornando-se necessário identificar esferas de intenção e ação.

Para construir um projeto político-pedagógico é importante que se responda às seguintes perguntas:

1. Qual a direção que queremos dar a nossa prática pedagógica?
2. Que sociedade é a nossa? Qual a importância de sua compreensão para a formulação do projeto político-pedagógico?
3. Como se pode construir um projeto político-pedagógico para a escola?

Para se pensar as respostas para estas questões deve-se levar em consideração os aspectos de organização do trabalho pedagógico, a organização curricular, o redimensionamento do tempo e do espaço escolar, o processo de avaliação e as relações inter-pessoais na escola e com a comunidade.

Não existe uma receita para a construção do projeto político-pedagógico; cada escola está inserida em um contexto particular e por isso exige ações e decisões também particulares. O fundamental é a identificação da escola com a sua comunidade local. Toda escola possui uma cultura própria[6], isto é, uma postura e conduta que a particulariza e retrata, mesmo que muitas vezes se

unesp

apresente de forma mais ou menos explícita e consciente. Forquim distingue *cultura escolar* de *cultura da escola*.

> *(...) a escola é um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. Este mundo social constitui aquilo que se pode chamar de 'cultura escolar' e que não deve ser confundida, tampouco, com o que se entende por 'cultura escolar', que é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, didatizados constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas.* (1993: p. 167)

Com esta idéia a Escola Candanga reforça o princípio de que as trajetórias dos trabalhadores da educação, dos alunos e da comunidade escolar em geral, fazem uma composição que lhes imprime uma identidade cultural não rígida enquanto grupo, mas perceptível e foco de análises, revisões e (re)construções.

Assim, é possível oferecer alguns elementos articulados necessários à construção coletiva do projeto político-pedagógico. A Escola Candanga aponta os seguintes requisitos básicos:

1. Em relação ao contexto: ampla análise do contexto para imprimir o caráter público e popular. É a leitura que se pode fazer da escola e isto só se torna possível quando toda a comunidade é ouvida; será preciso a criação de canais de participação efetiva.

---

[6] Esta cultura pode ser interpretada como a ideologia da organização, como um dos componentes fundamentais desta organização. Traduz um sistema rico de valores e crenças que é compartilhado pelos integrantes e que a distingue das demais instituições ou mesmo a aproxima de outras.

unesp

2. A construção de parcerias: a escola precisa estar aberta para obter a colaboração de outras instituições, tanto governamentais como não governamentais.

3. A organização do trabalho pedagógico: é preciso o espaço efetivo para reuniões e estudos, onde a função social da escola fique clara para todos os membros, destacando-se:

3.1. ação pedagógica centrada na construção de cidadãos conscientes e críticos;

3.2. capacidade político-pedagógica do professor;

3.3. adequação política do material didático;

3.4. convivência criativa entre a escola e a comunidade;

3.5. resgate da historicidade, que desenvolve nos sujeitos o poder da palavra;

3.6. sala de aula como espaço que transcenda os limites da escola;

3.7. levar em consideração as formas como os sujeitos produzem sua existência (saber popular).

4. Relações interpessoais na escola: buscam valorizar e incentivar as relações de solidariedade em seu cotidiano, superando o autoritarismo que caracteriza a organização disciplinar na maioria das escolas.

5. Organização Curricular: além dos componentes curriculares prever a inclusão de temas transversais, que perpassam vários campos do conhecimento, mas também atividades vivenciadas pela escola. Ações como pesquisa de campo e oficinas pedagógicas poderão se constituir em importantes espaços de trabalho.

unesp

6. Processo de avaliação: superação do ato de medir quantitativamente os resultados esperados. É preciso superar o caráter classificatório, contemplando tanto as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem como as referentes à organização do trabalho escolar. É importante que o processo avaliativo não seja dominado apenas pelos professores, utilizando-se, por exemplo, de um boletim informativo onde os pais possam ser orientados e esclarecidos e também escrever dando sua opinião.

Finalmente o documento fornece os elementos para a construção do projeto político-pedagógico:

- fundamentação teórica (a escola que temos e a escola que queremos),
- justificativa (apresentação da realidade escolar),
- Diagnóstico (levantamento das situações problemáticas vividas pela escola),
- Clientela alvo (aluno),
- Propostas de soluções (que permitam atingir os objetivos),
- Metas (como se pretende desenvolver a diretriz geral),
- Objetivos gerais e específicos (o que se pretende atingir e o que fazer),
- Metodologias de avaliação (respostas a questões no decorrer do projeto político-pedagógico),
- Cronograma (curto, médio e longo prazo),
- Recursos materiais e humanos (o que temos e o que nos falta),
- Responsabilidades e parcerias (compromissos assumidos pelo grupo),
- Orçamento (custo total do projeto político-pedagógico).

unesp

Concluindo, o projeto político-pedagógico constitui-se em elemento norteador, cujos objetivos são assumidos coletivamente. A organização do trabalho pedagógico contribui para que o corpo docente identifique suas necessidade de qualificação e o que influencia a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Daí porque a construção coletiva do projeto político-pedagógico implica sérias mudanças de postura, de matriz teórica e, em conseqüência, de organização do trabalho pedagógico na escola.

4.5. Diretrizes Operacionais: as fases de formação no ensino fundamental

O documento Diretrizes Operacionais: As fases de formação no ensino fundamental - Caderno nº 03 (anexo 06), destaca a luta que o Distrito Federal vem fazendo para construir uma escola autônoma e democrática, o que possibilita o enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, reforçando que os "Projetos Político-pedagógico das escolas expressam um movimento sério e pioneiro". (p 07).

Constitui-se em um convite a que todas as escolas continuem as discussões pedagógicas em torno dos princípios da Escola Candanga, implantando a 1ª Fase de Formação e Implementação das Turmas de Reintegração. *"Lendo e discutindo este texto, refletindo sobre nossa própria prática e planejando coletivamente nossas propostas de trabalho para o ano que se inicia, estaremos implementando e registrando cotidianamente a Escola Candanga" (p 08)*

unesp

A primeira discussão busca focar a sociedade, o cidadão e os valores, com o tema 'Pensando, com os olhos no mundo, o currículo da Escola Candanga'. Destaca o fato de que os alunos que a escola recebe possuem uma identidade, uma história e são portanto situados, de forma que a escola deve refletir a mesma realidade. Questões como a posse da terra, a ética na política, a luta por melhores condições de trabalho, pela preservação do meio ambiente, pelos direitos das crianças e adolescentes, das mulheres, dos negros, dos portadores de deficiências, dos homosexuais, entre outros, compõem a realidade social. Na medida em que o trabalhador da educação tem a convicção de que a educação é um dos instrumentos responsáveis pela melhoria da qualidade de vida, o grande desafio que se enfrenta é o de fazer um tipo de educação que represente os anseios do cidadão deste tempo.

Pelo fato do Distrito Federal congregar brasileiros de todos os estados e de diferentes países é importante delinear princípios e valores que orientem as relações entre as pessoas que habitam na região. Alguns pontos são destacados como indicativos de foco de atenção e trabalho pelos trabalhadores da educação:

- Aspecto ético-ecológico
- Aprendizagem e desenvolvimento
- Interdisciplinaridade
- Ampliação do papel da ação pedagógica
- A avaliação no processo pedagógico

unesp

Outro eixo abordado no documento intitula-se 'Avançar na construção das Fases de Formação'. É o reconhecimeto da existência de ciclos de desenvolvimento das crianças e jovens, confirmada pelos estudos das ciências humanas na modernidade.

> *Cada fase compreende a construção de conhecimentos em processos de socialização, vivências e experiências, contemplando as diversas vias de que os seres humanos se valem para construir conceitos, valores, identidades etc.. Não se pretende com a organização das fases, criar unidades compartimentadas, mas períodos adequados à idade de formação dos alunos, sem perder de vista o grande ciclo da educação básica fundamental. (p 23)*

Dentro de cada fase é importante respeitar as turmas de referência, identificando o professor não pelos grupos mas por essas turmas. Quando nos referimos a estas turmas, destacamos como característica a mudança de estrutura, o que eqüivale dizer que elas devem, como se refere a proposta, ser mais flexíveis o que "*se contrapõe à rigidez da seriação*". Em 1997 foi implantada a 1ª fase, que corresponde ao período de aquisição dos símbolos de linguagem e de sistematização das construções básicas que permitem desenvolver a escrita, a linguagem, a leitura.

O nosso entendimento é de que nesse aspecto a Escola Candanga deu um salto qualitativo, no sentido de que as fases representam a operacionalização da concepção inclusiva e da valorização da diversidade. Com freqüência a educação tem empunhado bandeiras que dão destaque às medidas

unesp

que possam combater a evasão e a repetência. No entanto, as propostas não chegam a atingir a concretude necessária das ações.

Não temos dúvidas das dificuldades que os professores e trabalhadores da educação em geral tem enfrentado quando optam pela implantação das fases. E damos aqui outro destaque à possibilidade de opção. A Fundação Educacional do Distrito Federal deixou que as escolas definissem o melhor momento para iniciar o trabalho por fases. Por mais convictos que estejam os educadores, uma mudança dessa natureza requer estudo e persistência.

Na 1ª fase a ação pedagógica se voltará para desenvolver no aluno:

- diferentes formas de linguagem
- percepção corporal
- diversos tipos de sons e ritmos
- gosto por produções artísticas em suas diferentes manifestações
- exploração de vários materiais
- percepção e representação espacial, da escrita
- confronto de hipóteses e conceitos
- noções de permanência e mudança, semelhança e diferença
- noção de ecossistema
- percepção de si como sujeito social
- valorização da linguagem
- respeito às variações dialetais
- contato e produção de texto de seu cotidiano
- compreensão da função social da matemática

- noção de número

Na segunda fase ocorre a ampliação do universo cultural e da articulação das diversas linguagens. O esperado é a inclusão de alunos de 11 anos nessa fase, por "*tratar-se de uma decisão que busca harmonizar seu crescimento com uma estrutura mais acolhedora e adequada.*" *(p18)*

Nessa fase a ação pedagógica buscará desenvolver no aluno:

- linguagens em diferentes contextos
- expressão corporal
- tipos de sons e ritmos para a criação de vivências cotidianas
- conhecimento de diversas produções artísticas
- uso de diversos tipos de materiais
- uso de escala e representação
- capacidade de coordenar vários pontos de vista, classificações
- estabelecimento de dinâmicas e relações de ecossistemas
- análise de relações sociais e de poder da sociedade
- relacionamento de vários tipos de linguagem
- desenvolvimento da consciência linguística crítica
- percepção de interação entre leitor e autor, via texto
- produção de textos com características próprias
- conhecimentos linguísticos do sistema de escrita
- cálculos numéricos em situações problema
- compreensão da base decimal
- uso da linguagem matemática convencional
- apropriação de formas convencionais de medidas

unesp

Os pontos são apresentados para o professor como referências orientadoras do trabalho da 1ª e 2ª fases e não como receituários. O que eqüivale dizer que alguns pontos levantados para uma das fases podem ser tratados em outra, dependendo do grupo de alunos.

Outro eixo do material refere-se ao "Fazer coletivo como forma de construir a Proposta Pedagógica". O trabalho é enfocado como atividade coletiva através do qual os homens se humanizam e se transformam, ao mesmo tempo a si e à natureza.

O material reconhece a dificuldade inerente do tema, mas destaca a disposição de boa parte dos trabalhadores da educação em mudar a rígida e até desumana organização do trabalho escolar. Aponta a realização de mudanças que já puderam ser constatadas.

> *(...) nas escolas que vêm ousando modificar a sua organização de tempo, há uma mudança na relação entre os profissionais, que crescem pedagogicamente ao terem tempo para formação, debate e reflexão na escola, deixando de ser 'auleiros', para serem sujeitos do próprio trabalho: pesquisadores e elaboradores de novas propostas a partir das demandas da prática.* (p 33)

A referência à ousadia é muito adequada, pois mais que acreditar na eliminação do sistema de seriação, os professores estarão se lançando a uma condição de ruptura, na qual previsivelmente terão que se aventurar a conviver com a "zona cinzenta" das incertezas, mas com a certeza de que possuem um projeto inovador e voltado para a melhoria da qualidade de ensino.

unesp

O espaço de coordenação pedagógica (períodos destinados a atividades de estudo e planejamento) é, fundamentalmente, um espaço de discussão e de planejamento das ações conjuntas. "*É nesse espaço que ocorrem a investigação coletiva da realidade, a socialização de informações, a seleção, a priorização dos conteúdos curriculares e a permanente avaliação do processo de educação que ocorre na escola.* (p 34)

É claro o entendimento de que os momentos coletivos devem ser aproveitados por todos os profissionais. A figura da direção da escola é colocada como parceira imprescindível nos momentos de planejamento, execução e articulação de todo o processo pedagógico.

Alguns momentos são apontados como facilitadores da coordenação pedagógica:

1° momento: coordenação dos profissionais por fase

2° momento: coordenação pedagógica por turmas-idades

3° momento: estudo e pesquisa

4° momento: coordenação pedagógica regionalizada

5° momento: coordenação coletiva com órgãos de formação e intermediários como a DRE.

O documento finaliza as reflexões e orientações abordando a questão da enturmação, que atende a:

- idade: três grupos de alunos

  *1ª fase com idades entre 6 e 8 anos.

*2ª fase com idades entre 9 e 11 anos.

*3ª fase com idades entre 12 e 14 anos.

- desenvolvimento global: É importante:

*valorizar as vivências dos alunos.

*buscar não desestruturar os grupos de convivência já existentes.

*evitar agrupamentos "homogêneos" (turmas fracas, médias e fortes).

*abolir a prática dos remanejamentos constantes de alunos.

O material pretende, assim, orientar os profissionais que estão atuando nas escolas para a construção coletiva do processo pedagógico da escola, não abrindo mão da atuação da direção nas questões pedagógicas da escola, de forma a interagir com o administrativo. A grande questão centra-se na dificuldade de viver os pressupostos que teoricamente são acatados existindo, inclusive, a disposição em se engajar na proposta.

O diretor é convocado a assumir um papel de destaque na Escola Candanga como o grande articulador do processo, mas alguns técnicos têm chegado à conclusão de que não é o diretor que tem se constituído na 'porta de entrada' da proposta. Mais a diante o estudo aprofundará essa análise.

Não colocamos em questão a legitimidade da figura do diretor, que eleito pela comunidade escolar, em princípio deveria representá-la e ser capaz de ser o articulador junto, por exemplo à DRE e a escola. Contudo nos referimos a um processo que possivelmente extrapole a representação e a capacidade de "repasse", pois o próprio diretor esta (re)significando suas concepções e para

sentir-se fortalecido e capaz de provocar revisões em sua comunidade escolar seria mais aconselhável partilhar a tarefa com um colegiado/conselho.

Capítulo 5:

Um mergulho na realidade da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga (DRET)

Taguatinga é atualmente a cidade-satélite[7] de maior repercussão do Distrito Federal, estando distante cerca de 25 Km do centro de Brasília. Foi criada em 1958 e tem atualmente 226 980 habitantes. O Distrito Federal possui um quadro de 02 Coordenadorias Pedagógico-Administrativas (CAPs) e 10 Divisões Regionais de Ensino (DREs), dentre as quais está a Divisão Regional de Ensino de Taguatinga (DRET).

Ao complexo Secretaria de Educação(SE) e Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) estão vinculadas 535 escolas e sob a jurisdição da DRET, 65 escolas distribuídas da seguinte forma:

- 40 Escolas Classe: são escolas que atendem aos alunos da Educação Infantil e às chamadas Fases e/ou Séries Iniciais do 1° grau;
- 14 Centros de Ensino: são escolas que oferecem ensino de 5ª a 8ª série do 1° grau;
- 11 Centros Educacionais: são escolas que se voltam prioritariamente para o ensino médio.

[7] Cidade-Satélite é a terminologia utilizada para identificar as cidades que ficam próximas ao Plano Piloto de Brasília, sendo Taguatinga a que apresenta maior desenvolvimento.

unesp

Segundo informações do Departamento de Pedagogia da FEDF, no primeiro semestre de 1998, dentre essas escolas, 59 são urbanas e 06 rurais, sendo três destas últimas com turmas multisseriadas; 39 localizam-se em áreas mais centrais e 26 em setores periféricos da cidade. A esse conjunto de escolas estão vinculados em torno de 7 000 servidores, sendo 60% docentes.

A DRET tem como objetivo geral otimizar a integração da Direção/Assistência e das Seções com os estabelecimentos de Ensino e Projetos Especiais, auxiliando e contribuindo para a solução de dificuldades de natureza pedagógica, administrativa e cultural e prestar assessoramento na busca de alternativas que concorram para a viabilização de um projeto pedagógico identificado com a proposta de educação apresentada pelo governo do Distrito Federal. (Documento/DRET).

Sua estrutura organizativa prevê os seguintes cargos:

- direção
- 2 assistentes (adjuntos)
- chefe de seção de coordenação pedagógica
- chefe de Seção de assistência escolar
- chefe de seção de expediente
- chefe de seção de integração escola-comunidade
- chefe de seção de material, patrimônio e serviços
- chefe de seção de recursos humanos
- coordenação, planejamento e controle
- comissão regional de sindicância
- secretária

unesp

5.1. Os vínculos entre a DRET e o Governo do Distrito Federal

A atuação da DRET, objeto de análise, refere-se ao período de 1995 – 1998, que eqüivale ao governo Cristóvam Buarque, denominado Governo Democrático e Popular, do Partido dos Trabalhadores (PT). Pela primeira vez no Distrito Federal o governo foi assumido por este partido e contou, inicialmente, com forte apoio dos trabalhadores da educação lotados nas escolas públicas e demais instâncias.

A proposta da Escola Candanga estruturou-se em um clima de muita vontade de acertar, criando nas escolas a expectativa de um exercício democrático e autônomo. Essa característica também impulsionava as DRE(s), que fizeram grandes esforços para manter a proposta governamental. Em suas direções foram colocados profissionais que se destacavam por lutas políticas e educacionais e, ainda, que se afinavam com a proposta do governo "petista". Segundo uma técnica da FEDF, na verdade, "*era a chance de provar que seria possível atuar junto às escolas desenvolvendo e solidificando a proposta de uma gestão democrática*".

Nos encontros e reuniões colegiadas aconteceram muitas manifestações no sentido de entender que com o respaldo do governo e a atuação conjunta da comunidade a situação tanto das escolas como dos seus profissionais iria mudar positivamente. É previsível a existência das oposições partidárias, mas, no geral, o governo contava com o apoio da maioria. E, de fato, muitas

conquistas foram feitas ao longo dessa administração, como a implantação da Escola Candanga e tudo o que o projeto congrega; a Bolsa Escola[8], hoje referência nacional e internacional; os salários dos professores[9] continuam sendo os mais elevados, tendo como referência os demais estados brasileiros; a garantia de horários regulares na carga horária dos trabalhadores da educação para coordenação pedagógica, entre outras realizações.

Contudo, é interessante notar que no decorrer do mandato vários aspectos se mantiveram em formatos semelhantes aos encontrados em outras gestões, como no que se refere às reivindicações salariais, às pressões e aos movimentos grevistas. No ano de 1998, por exemplo, dois meses de greves paralizaram as escolas públicas do Distrito Federal, por melhores salários e direitos. Não se está advogando a não reivindicação, mas ficou patente a força das oposições e as ações corporativas, trocando-se apenas a sigla dos partidos. Ouvindo falas das assembléias, lendo matérias nos meios de comunicação etc, ficou a impressão de que apenas as lideranças haviam mudado e o grande grupo lutava pelas questões salariais.

As oposições muitas vezes se estruturam contra pessoas e não contra idéias. Na ânsia pelo poder a discussão política das questões relevantes não progridem; medem-se forças e disputam-se espaços. Poucos são os políticos que acabam fazendo um trabalho também pedagógico em torno de seus

[8] Bolsa Escola é um programa que incentiva a permanência de alunos carentes na escola, oferecendo à família um salário mínimo, o que é mais vantajoso que colocar os filhos em sub empregos ou deixá-los como pedintes nas ruas da cidade.

[9] Os salários dos docentes do Distrito Federal situam-se na faixa de R$ 870,00 a R$ 2.600,00 para uma jornada de 40 horas semanais. Sobre este valor podem haver acréscimos de até 50% dependendo de situações especiais, como atuações no noturno, classe de alunos especiais, ou de alfabetização etc.. Variam, ainda, por titulação.

unesp

mandatos, de forma que os equívocos vão se acumulando amalgamados por relações de poder contraditórias. As cores partidárias pouco garantem a explicitação de princípios, mas antes a menor ou maior facilidade para se chegar ao poder.

Existem pesquisas que apontam queda de popularidade do governo entre os próprios trabalhadores da educação, mesmo que estes reconheçam os avanços nas questões educativas. Muitas causas poderiam ser apontadas, entre elas destacam-se os confrontos de natureza político partidária, de relação com o governo federal e dentro do próprio partido. O contexto como um todo deve ser considerado e certamente novas análises poderão contribuir para um melhor entendimento da relação entre os trabalhadores da educação e os governos, sejam de que cor partidária forem.

As cobranças que se estruturam em torno da gestão do Partido dos Trabalhadores são mais contundentes, visto que nacionalmente este partido tem atuado mais na crítica e na denúncia e menos na execução das ações. Assim, além do momento histórico em que vivemos, que dá abertura às críticas, a atuação do referido partido anima a postura da contraposição, o que é profundamente salutar. Não valorizamos a crítica pela crítica mas a posição amadurecida de vigilância, associada à capacidade de construção. Nesse sentido, a presença de uma administração que se denomina enfaticamente democrática e pelas minorias pode, no mínimo, animar o debate e as tomadas de decisão nos mais diferentes campos e entre eles o educacional.

unesp

5.2. A Divisão Regional de Ensino de Taguatinga: uma referência de trabalho

No início de 1995 a DRET montou um documento chamado 'Perspectivas de Trabalho da DRET Face aos Eixos Norteadores da Proposta de Educação do Governo Democrático e Popular' (anexo 07). Nele apresentou a sua proposta centrada nos seguintes pilares do projeto de educação: qualidade de ensino, democratização do acesso e da permanência do aluno na escola e gestão democrática, o que também representou avanços e construção de um processo inovador nesta instância.

A coordenação dos trabalhos assentou-se em dois pressupostos básicos, sendo um deles de caráter mais genérico, compreendendo que a crise paradigmática presente na sociedade e nas organizações escolares sinaliza para a necessidade premente de a práxis educativa ser constantemente (re)interpretada e vivenciada em suas múltiplas dimensões. Outro, comungando das idéias propostas pelos grandes eixos citados anteriormente, reconhece a necessidade, o espaço e o tempo políticos reclamados para uma intervenção pedagógica mais efetiva nas escolas da rede oficial de ensino do Distrito Federal, visando a democratização e revitalização de suas práticas, além do acesso e da permanência de todos, em especial, às classes trabalhadoras.

Os documentos formalizados pela DRET são um indicativo da visão crítica e bem sistematizada da equipe, que sempre teve como preocupação instalar o exercício da construção coletiva do projeto político-pedagógico.

unesp

> *Visando a democratização do saber, é preciso que a escola pública, percebendo-se também como local de manifestação das contradições sociais, procure realmente legitimar sua adjetivação de pública, refletindo acerca de sua organização e abrindo-se integralmente para todos aqueles que a procuram. Compreendemos que tal nível de reflexão deve reportar-se, fundamentalmente, à construção de um projeto político-pedagógico que tenha como pressuposto básico um modelo de gestão democrática, cujas preocupações maiores sejam a melhoria da qualidade do ensino e a democratização do acesso e da permanência do aluno na escola.* (Perspectivas de Trabalho da DRET Face aos Eixos Norteadores da Proposta de Educação do Governo Democrático e Popular, p. 02)

Assim, a DRET procurou manter-se articulada às escolas no sentido de contribuir na criação de mecanismos de organização e participação das práticas cotidianas escolares, sugerindo processos de descentralização das tomadas de decisão, o que possivelmente a colocou como ponto de referência entre as demais DRE(s). As discussões eram encaminhadas a partir das fragilidades apontadas pelos gestores das escolas.

No mesmo documento, que faz referência a Gadotti, encontramos os riscos e possíveis equívocos que poderiam acontecer com uma proposta dessa natureza: o populismo (supervalorização de opiniões), o democratismo (consultas desnecessárias de caráter técnico) e o centralismo (decisões autoritárias de caráter político). Com estas preocupações e respaldos teóricos incentivou as escolas a construírem o projeto político-pedagógico partindo das singularidades de cada realidade educativa.

unesp

Apesar do grande número de escolas sob sua responsabilidade (65 no total), enquanto instância intermediária entre a Fundação Educacional e as escolas públicas de Taguatinga, a DRET desenvolveu um significativo trabalho de reflexão e formação em serviço reconhecido tanto pelas administrações das escolas de sua jurisdição quanto pelos técnicos e diretores de divisão da Fundação Educacional.

> *A DRET apresentou um trabalho consistente, de corpo a corpo com as escolas. Na verdade, não ficamos esperando as orientações que viessem da Fundação. O que norteou nosso trabalho foi a necessidade das escolas e as orientações que se fizeram necessárias a partir da proposta da Escola Candanga.* (Chefe da Coordenação Pedagógica - DRET)

Segundo o diretor adjunto da DRET, durante o ano de 1995, foram realizados 33 encontros, no período de março a novembro, sendo 11 encontros em cada um dos grupos de escolas, já referidos. Nesses encontros, além de discussões teórico-metodológicas sobre a elaboração do projeto político-pedagógico, foram abordados temas de natureza pedagógica que, contextualizados na realidade de cada escola, visavam contribuir para a construção coletiva de sua proposta de trabalho. Esta tentativa de capacitação em serviço alcançou predominantemente os diretores e vice-diretores e alguns assistentes pedagógicos das escolas envolvidas na discussão.

A educação continuada tem se constituído no grande espaço gerador de processos constitutivos, tanto despertando os trabalhadores da Educação para outras matrizes como respaldando matrizes já instaladas, contribuindo para a superação das "zonas cinzentas".

unesp

Segundo o mesmo diretor, a sistemática de trabalho baseou-se em três frentes:

- assessoramento às escolas na elaboração dos seus projetos, através da sistematização de encontros pedagógicos com suas equipes diretivas;
- visitas locais àquelas escolas que solicitavam discussões acerca de sua proposta pedagógica e
- leitura e discussão dos projetos elaborados com as equipes que os sistematizaram, fazendo recomendações que visam sua implementação na perspectiva da Escola Candanga.

A DRET desencadeou e acompanhou as discussões, solicitando, em setembro de 1995, relatórios parciais dos encontros realizados em cada estabelecimento de ensino e conclamando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, visando a construção do seu projeto. Após análises das informações, no mês de novembro do mesmo ano, as discussões deveriam redundar em uma primeira versão do projeto político-pedagógico, por escola.

Cerca de 10% das escolas não conseguiram cumprir o acordado, de forma que alguns projetos foram entregues no início de 1996, o que mesmo assim, revela um disparador relevante, colocando as escolas na discussão das construções coletivas, cada uma dentro de suas possibilidades. Mesmo não produzindo um projeto dentro do que esperava a DRET, as escolas desencadearam diálogos e revisões que, no mínimo, as colocaram diante da teoria do conflito e não do consenso. A esse respeito, como uma das conclusões de recente pesquisa sobre formação continuada de trabalhadores da educação,

unesp

Marin afirma que *(...) o diálogo pode permitir o entendimento, as caracterizações, o conhecimento do outro, próprios da atividade conjunta, sem que isso, necessariamente, estimule o consenso, nem proponha a homogeneidade, ou exija a padronização.* (1998: p. 148)

As escolas viveram um clima de grande movimentação. Segundo uma das diretoras "(...) *havia a vontade de mudar, embora soubéssemos que não seria fácil e que teríamos que mexer com muita coisa já estabilizada*". A idéia era desalojar o caráter hipoteticamente harmônico em que as escolas se estruturam, deixando de ser sustentado e dando lugar a um projeto de relações sociais que aproxima o cenário escolar aos demais cenários da realidade social mais ampla. As diferenças passam a ser valorizadas e o coletivo se sustenta porque se sustentam as individualidades.

O ano de 1996, já contava com os novos diretores, após terem se realizado as eleições[10]. Depois de empossados receberam orientações no sentido de retomarem as discussões já realizadas na escola, documentos construídos e ainda foram fornecidos a eles os materiais trabalhados com o grupo anterior (textos, relatórios etc.).

> *Sendo todo projeto-pedagógico inconcluso e, portanto, reivindicador de permanentes reestruturações, partimos da compreensão segundo a qual toda Direção tem o compromisso de coordenar o redimensionamento da proposta educacional da escola da qual é gestora, incorporando novas discussões, perspectivas e frentes de trabalho abertas e propostas pelas instâncias que*

[10] No Distrito Federal os diretores das escolas públicas são eleitos desde 1986, muito embora tenha havido uma interrupção das eleições no período de 1990-1994, retomando o processo eleitoral na gestão que está em análise.

propõem as linhas de viabilização da política educacional local, no caso o complexo SE/FEDF/DRET. (Diretor da DRET)

Os projetos recebidos foram analisados e retornaram às escolas para reformulações referentes a pontos a serem clareados e melhor explicitados, tendo como referência primeira a filosofia, os pressupostos, os mecanismos e estratégias de operacionalização da Escola Candanga. Os documentos construídos para orientar as escolas só foram distribuídos pela Fundação Educacional no final do ano letivo de 1995, quando muitas delas já haviam montado a 1ª versão dos projetos, assim a continuidade dos trabalhos e o exercício de construção coletiva nas escolas implicou na postergação da data de entrega para agosto de 1996.

Apesar da clareza com que as necessidades se colocaram para a equipe intermediária, o trabalho nas escolas não fluiu com a mesma naturalidade e facilidade. Segundo técnicos da DRET, reverter a visão do individual para o coletivo extrapola a simples constatação. Mesmo convencidos da relevância do projeto, o grande 'nó' está mesmo é na escola, na percepção e lógica de cada profissional e no confronto de relações. "*A tarefa de 'repassador' do diretor é muito penosa, pois além de termos que rever nossos princípios temos que levar os outros a fazê-lo*". (Diretora de Escola)

Em 1997 as discussões continuaram a ser feitas com os diretores, objetivando assegurar que o projeto de cada escola continuasse sendo objeto de reflexão e preocupação por parte da comunidade escolar, de forma cada vez mais

unesp

crítica, coerente e engajada, rumo à construção da identidade da escola face às suas singularidades.

No final do ano de 1997, novas eleições acontecem e para garantir o engajamento dos novos diretores, a DRET organizou um Seminário Pedagógico de cinco dias com todos os novos gestores, visto que 23 deles estavam assumindo as escolas a partir de janeiro de 1998, o que representava, em termos práticos, a renovação de cerca de 1/3 do quadro de gestores.

O referido seminário foi realizado com um duplo propósito: socializar a discussão já acumulada nos três anos anteriores sobre a concepção, elaboração e implementação dos projetos político-pedagógicos das escolas que estariam assumindo e evidenciar a cada um deles a importância da continuidade da construção do referido projeto. Um ponto que merece destaque foi a preocupação sempre apresentada pela DRET em assegurar a continuidade das atividades.

Por um lado essa preocupação serve como um indicativo de que os técnicos tem consciência de que os pressupostos pretendidos não são ainda institucionais e que em muitas situações, com a renovação da direção, o risco de descontinuidade é sempre presente. Por outro, o grupo de docentes que atua em Taguatinga tem uma particularidade, assim como os profissionais que atuam no Guará, Cruzeiro e Sobradinho[11] e Plano Piloto[12]. São profissionais com mais anos de magistério, princípios cristalizados e mais resistentes às mudanças. Este

[11] Cidades Satélites mais próximas de Brasília

unesp

fato decorre da não abertura de vagas de concursos públicos para essas localidades, sendo espaços apenas de remoção para os que já atuam no quadro das escolas públicas do Distrito Federal, quando há vagas. Os profissionais em início de carreira, também chamados de 'sangue novo' são lotados nos cidades satélites mais distantes, independente da qualificação e pontuação que obtiverem nos concursos de ingresso à rede.

Mesmo assim, vários testemunhos puderam ser tomados junto aos diretores que participaram dos encontros oportunizados pela DRET. A título de ilustração seguem-se alguns:

> *Válido e extremamente proveitoso, uma vez que encontramos várias respostas e sugestões para o momento de mudança que estamos vivendo. Acredito que, se continuarmos buscando, pesquisando, investigando, trocando informações e experiências, mudaremos realmente a situação atual.*
>
> *O encontro foi produtivo. Tivemos a oportunidade de colocar todas as dificuldades enfrentadas no semestre. Trocamos idéias que com certeza serão muito úteis. O entrosamento com a DRET melhorou consideravelmente. Nos sentimos mais fortalecidos para prosseguirmos no 2º semestre. Esperamos que o efeito prático dos encontros aconteça o mais rápido possível. Agradecemos o apoio e a confiança dos colegas de trabalho da DRET e ... que outros encontros aconteçam.*
>
> *Foi um trabalho excelente. Acredito mesmo: 100% de aproveitamento. Enriquecedor em todos os sentidos, democrático por excelência, tendo em vista a oportunidade que nos foi dada de fazermos críticas e*

[12] Plano Piloto é uma terminologia que faz referência à cidade de Brasília, usada desde a concepção do arquiteto Lúcio Costa.

sugestões. Parabéns aos organizadores. Seria interessante haver um trabalho desta natureza com os professores como, por exemplo, uma semana pedagógica para professores agrupados por série e/ou disciplinas.

Como se pode perceber a DRET apostou, assim como a Fundação Educacional, na figura do diretor da escola como catalisador e a porta de entrada da mobilização em torno dos projetos. Algumas escolas viveram dificuldades maiores tanto provocadas pela gestão real e não intencional de seus diretores e também pelo fato de que as construções na escola ocorrem em processos mais lentos e se estruturam, essencialmente, via relações entre as pessoas, instituições intermediárias, como a DRET, Fundação Educacional e comunidade em geral.

A capacidade e competência da coordenação do profissional (ou grupo de profissionais) que deverá se encarregar de catalisar as ações coletivas é definidora e também não pode ser centralizadora, até por coerência. Não são muitos os profissionais que conseguem encaminhar a gestão da escola centrada nesta preocupação e quando o fazem, sempre contam com uma boa equipe de base e o comprometimento do grupo.

Após quase quatro anos, já existe um questionamento por parte de técnicos da DRET sobre a validade da figura do diretor como a única figura destacada para a educação continuada, no que se refere às propostas da Escola Candanga. Nem todos tiveram a capacidade de articulação necessária para dinamizar junto ao grupo o compromisso por objetivos comuns, embora muitos tivessem o entendimento de que é uma tarefa complexa, visto que se toca na cultura da organização da escola e do trabalho pedagógico.

unesp

É fato que alguns diretores conseguiram fazer a imersão da comunidade escolar na problemática por eles trabalhada e nestas escolas os profissionais conseguiram compreender que o compromisso com a própria ação está diretamente relacionada com à qualidade do fazer articulado com o outro. Nelas a idéia de totalidade adquiriu maior concretude, mas infelizmente, segundo a chefe da coordenação pedagógica, não atingem 35% das escolas, "(...) *o que mesmo assim pode ser considerado um processo vitorioso, pois os produtos ainda estão aparecendo e em diferentes momentos".*

O percentual apresentado pela DRET talvez possa estar sendo, inclusive, otimista, pois em escolas apontadas como mobilizadas e imersas em uma gestão democrática e coletiva, em entrevistas com diretores este fato não se confirmou, na medida em que o envolvimento do grupo na construção do projeto foi deficitário. Das 21 escolas que estariam classificadas como exitosas, foram ouvidos os diretores de 12 delas, sendo que apenas 7 confirmaram estar conseguindo um real envolvimento da comunidade escolar na construção do projeto. Porém, apesar dos números, temos que reconhecer o desencadeamento das discussões e até mesmo o repensar do próprio trabalho e espaço de atuação na escola.

> *Nesta dinâmica de discussão coletiva, à medida em que os trabalhadores da educação são convidados para a reflexão acerca do projeto político-pedagógico a ser construído pela escola na qual atuam e das formas de potencialização do seu trabalho – independente de hierarquização de funções ideológicas e historicamente imposta – eles podem descobrir alternativas de*

unesp

> *(re)valorização do seu trabalho, percebendo-se efetivamente como sujeitos do processo educacional que ajudam a construir em nossas escolas.* (Diretor adjunto da DRET)

Atualmente existe nas escolas o entendimento de que a DRET é um ponto de apoio na implementação do projeto político-pedagógico da escola. Contudo, é importante que se esclareça que essa posição se construiu na gestão 95-98. A credibilidade que se instalou nas escolas com relação ao papel da DRET criou uma sistemática que poderá ter continuidade em outras gestões, mesmo com a mudança de sua direção, principalmente pelo fato de que as próprias escolas criaram um tipo de expectativa que suscita, fundamentalmente, o apoio e não a cobrança e fiscalização.

> *Inicialmente as escolas tinham alguma resistência quanto ao trabalho da DRET mas, na medida em que atuamos na escola, contribuindo na compreensão da proposta pudemos perceber que começamos a ser convidados a retornar. Os coordenadores e professores não negam a presença dos que querem ajudar e principalmente se dispõem a pensar junto com eles situações que em princípio não existem respostas prontas. Penso que conquistamos um espaço importante nas escolas.* (chefe de seção da coordenação pedagógica/DRET)

É interessante o registro de que várias das ações desenvolvidas junto às escolas foram definidas pela própria DRET, o que justifica, em alguma medida, o entendimento de alguns técnicos no sentido de que a DRET, no ano de 1998, tem vivido uma 'crise de identidade', sendo necessário uma discussão mais profunda sobre o real papel das DRE(s).

unesp

O sentimento de crise de identidade funda-se no fato de que muitas das iniciativas criadas foram assimiladas pela Fundação Educacional via cursos da EAPE (Estudos e Aperfeiçoamento dos Trabalhadores da Educação), no sentido de criar alguns fóruns de discussão para a rede, que até então eram encaminhados pela própria DRET às escolas de sua jurisdição. Segundo a chefe de seção de coordenação pedagógica, a DRET vinha exercendo um papel de orientação junto às escolas de fundamental importância, mas os cursos de Formação de Formadores acabam absorvendo demais os técnicos, que deixam de se fazer mais presentes nas escolas.

5.3. Os projetos construídos pelas escolas

Compondo a sistemática de acompanhamento da DRET, os projetos político-pedagógicos das escolas sob sua jurisdição, após terem sido trabalhados no período acordado foram recebidos para análises pela Assistência Pedagógica e Seção de Coordenação Pedagógica.

As análises foram feitas tendo como parâmetro as discussões mantidas nos encontros de formação e, ainda, utilizando os materiais referenciais da Escola Candanga. Esses materiais tendo sua versão final apresentada ao sistema público de ensino do Distrito Federal somente no final do ano de 1995, coincidindo, portanto, com a data de entrega das primeiras versões dos projetos, a proposta da Escola Candanga não poderia ter sido contemplada na íntegra. Assim, a etapa seguinte do trabalho da DRET junto às escolas foi compatibilizar os documentos produzidos com os referenciais que dispunha.

unesp

Nesse sentido algumas recomendações gerais foram feitas às escolas, quando estas estivessem na fase de reformulação:

a. contextualização da coordenação pedagógica interdisciplinar;
b. acompanhamento das turmas de reintegração;
c. organização curricular baseada na transversalidade de temas;
d. proposta do Programa de Avaliação Seriada (PAS);
e. reflexão em torno dos cadernos orientadores da Escola Candanga;
f. inserção dos Conselhos Escolares eleitos nas discussões e avaliação das propostas.

Tivemos a oportunidade de estudar a análise de 57 projetos feita pelos técnicos da DRET, o que corresponde a cerca de 88% das escolas de Taguatinga e 100% dos projetos encaminhados. Destacamos que as análises não se pautaram em um modelo burocrático e de forma, mas em pontos substanciais e condizentes com a proposta da Escola Candanga, considerando, entre outros aspectos, a importância da coerência entre a filosofia da proposta e as ações previstas.

Os projetos demonstraram grande variação, tanto no aspecto forma como conteúdo, abordagens parciais e mais detalhadas. Para que se tenha uma idéia da produção quanto a sua extensão e não quanto a sua qualidade, apareceram projetos de 03 páginas e de 119 páginas, o que pode pontuar a variedade das produções.

unesp

De forma geral, alguns itens puderam ser destacados como fragilidades de maior freqüência nos projetos recebidos e que merecem ser descritos aqui:

- algumas apresentações não permitiram visualizar o projeto;
- ausência de fundamentação filosófica e metodológica;
- as intencionalidades não apontaram para ações realizáveis;
- sem clareza no cronograma, tanto no desenvolvimento como no acompanhamento das ações;
- os grupos envolvidos no projeto não foram especificados, havendo referência apenas ao coletivo, o que certamente dificultou a definição e o exercício deste coletivo;
- o processo avaliativo não foi claramente abordado, nem mesmo naquilo que implica redimensionamentos;
- melhor definição do grupo envolvido, gestores, professores, alunos e membros da comunidade escolar em geral;
- muitos mantêm o caráter de simples relatório, afastando-se do objetivo maior de um projeto construído coletivamente e por prioridades;
- não há referência a ações com outras instituições da comunidade;
- necessidade de organização da forma (índice, numeração de páginas, bibliografia, referência a anexos, entre outros).

Algumas recomendações foram feitas, de forma que cada escola recebeu o projeto comentado e o instrumento transformou-se em rico material para debate e matéria de reconstrução e reformulação para as escolas que compreenderam o objetivo do projeto. Caso a DRET os recebesse e não retornasse às escolas com as discussões técnicas, corria-se o risco de novamente

unesp

instituir uma coletânea de papéis com objetivo meramente burocrático. Acreditamos ser este um dos indícios de uma outra postura em uma instância mediadora. A Chefe da Divisão Pedagógica da DRET confirmou que foi perceptível o impacto que os diretores tiveram ao verificar que a preocupação não se reduzia a uma exigência burocrática. Alguns diretores lhe confessaram que não imaginavam que seria feita uma análise tão cuidadosa nos projetos entregues à DRET e, ainda, que teriam que rever o projeto.

Um ponto que merece destaque, foi o empenho dos profissionais da DRET em prestar ajuda às escolas que sentissem necessidade de apoio na reformulação. Cabe destacar que esse foi um trabalho que ocorreu no decorrer de todo o período pesquisado.

5.4. Analisando as repercussões

É inegável o esforço desenvolvido pela DRET no sentido de desencadear nas escolas sob sua jurisdição o exercício do pensar e fazer coletivos. No entanto, apesar de todos os esforços, alguns pontos parecem não ter sido tocados. Os processos de ruptura nas escolas dependem de uma composição de fatores para então alterarem uma prática há muito cristalizada. Na verdade, a interferência nos rumos da escola, na sua explicitação em direção aos anseios teóricos de parte de seus atores é tarefa que implica tempo, persistência e preparo técnico-político do grupo desencadeador.

unesp

Segundo o diretor adjunto da DRET, o ranço tecnicista na formação dos gestores e docentes, ainda garante a permanência de saudosismos autoritários já sedimentados e que perpetuam os chamados 'Planos Anuais', absolutamente figurativos. Ainda existe grande dificuldade entre os trabalhadores da educação em estabelecerem diálogos mais fecundos e democráticos com seus pares e com a comunidade. Uma das questões centrais está em se encontrar o melhor canal que seja o interlocutor entre a proposta e a escola. "*Após todo esse trabalho penso que não seja o diretor, a figura mais apropriada para intermediar o processo de construção do projeto político-pedagógico e assim ser o ponto focal dos encontros de formação*". (Diretor adjunto da DRET)

Uma das dificuldades que está associada à função do gestor da escola relaciona-se ao seu papel de incentivador de inovações, que se confronta com a resistência a mudanças, particularmente forte no interior do sistema de ensino. Por isso é importante o conhecimento do grupo com o qual desenvolve sua gestão.

Interpretar e analisar os conflitos, os sentimentos e os fatos que envolvem o cotidiano da escola é um momento que antecede o desencadear de qualquer proposta, o que nem sempre aconteceu. Aliás, o exercício em torno das relações de poder, ainda se constituem em campo nebuloso e controverso sendo o conhecimento que o diretor possui das pessoas que dividem com ele o pensar e o fazer na escola, indispensável

> *O êxito que os diretores conseguem alcançar neste domínio provém, sem dúvida, do fato de conhecerem*

> *perfeitamente cada um de seus professores e de se encontrarem em condições de, simultaneamente, poderem apoiá-los e explorar ao máximo suas potencialidades. (...) A inovação é indispensável: para fazer ingressar as novas gerações no mundo contemporâneo, seria de todo impensável que a escola ignorasse a mudança e recusasse a inovação.* (Valerien, 1993: p. 151)

Por mais assustador que possa parecer aos profissionais que atuam na gestão da escola, não se pode negar a necessidade do diretor ser capaz de desempenhar o papel de dinamizador, de prever encaminhamentos para serem refletidos pelo grupo, de auxiliar do processo de transformação, conhecendo, junto com os trabalhadores da educação como o orientador educacional, o coordenador pedagógico e outros, as condições da realidade escolar, a fim de criar o "clima" propício à criatividade, para coletivamente promover a gestão da escola. Assim, cabe a reflexão de que o gestor deve ser por natureza um inovador.

Talvez nossos diretores ainda não se sintam preparados para esse desafio e por isso estejam aderindo aos princípios e, ao mesmo tempo, sentindo-se incapazes de fazerem emergir esse profissional que mais parece o de um ideário. Pensar nessa figura como utopicamente possível é procedente, mas paralelamente deve persistir a figura do diretor real que se mostre como alguém em construção, em um tempo que se identifica com a competência técnica e política, mas que também não se desvincula da concretude que convive com as limitações e as potencialidades.

unesp

Não é problemático que um diretor confesse dificuldades em sua gestão necessitando contribuições, ao contrário, é salutar. Mas é imperdoável que se utilize de mecanismos como a exacerbação da afetividade, o ditatorialismo, o populismo ou o democratismo para empanar essas mesmas dificuldades. A honestidade, a abertura e o empenho profissional podem ser importantes componentes de uma gestão democrática e contribuidora de um ensino de melhor qualidade.

Concordamos com o diretor adjunto da DRET no sentido de que não seja apenas o diretor da escola a melhor porta de entrada de processos de ruptura na escola, uma vez que processos complexos dependem de grupos articulados mas, não se pode negar o importante papel inerente à função. Parece relevante considerar que os conselhos seriam o grupo mais apropriado, podendo desenvolver um processo de capacitação através de seus membros, associado a um esquema de continuidade de ações, dentro da própria escola.

Por outro lado não desconsideramos os avanços, enquanto rede, na definição de modelos de gestão escolar mais voltados para a participação e o engajamento coletivo dos vários segmentos na escola. Estabeleceu-se uma outra dinâmica de relações e apesar da coordenadora se referir à crise de identidade da DRET, nas avaliações dos diretores, "(...) *agora se encontra um ponto de apoio na regional e é isso que deve continuar acontecendo*".

A figura de uma Divisão Regional de Ensino mediando competentemente o diálogo entre a Fundação Educacional e as escolas é fundamental para se garantir a continuidade do exercício pedagógico

unesp

coletivizado. Pelo testemunho de vários profissionais que atuam na coordenação do projeto da escola, é definidor o papel de apoio que as DRE(s) devem assumir.

Para que esse fato aconteça não se pode desconsiderar a necessária competência da equipe. Taguatinga pode contar, na DRE, com profissionais que vivenciaram a escola pública em sala de aula e administrativamente, por um tempo que os autorizava discutir e analisar fatos do cotidiano escolar, além de uma formação acadêmica sólida e um envolvimento comprometido e amadurecido com a categoria.

Certamente estes foram elementos definidores no tipo de trabalho e dinâmica com os quais a DRET estruturou suas ações, assumiu suas responsabilidades enquanto instância mediadora e, ainda, demonstrou uma proposta autônoma de atuação, que se sustentou no compromisso de sua equipe. Nas reuniões e seminários, assim como nos momentos de atendimento individual no cotidiano do trabalho as possíveis resistências dos profissionais da escola se minimizavam pela constatação desse compromisso técnico e político da equipe.

Quando perguntamos à equipe técnica da regional quanto tempo seria necessário para encontrar nas escolas os reflexos do trabalho e uma efetiva cultura do coletivo, todos foram unânimes em dizer que certamente não seria possível após uma gestão de quatro anos e qualquer previsão estaria no âmbito das hipóteses. E acrescentaram que, infelizmente muitos projetos são "sentenciados" após um tempo que não lhes permite uma avaliação contínua e amadurecida. Ampliando a reflexão, alertamos que muitas vezes as paixões

unesp

político partidárias atropelam histórias e construções, invalidando-as por interesses distantes das questões pedagógicas.

Mesmo assim, existe o sentimento, que é geral, de continuidade da Escola Candanga, mesmo outro partido político assumindo o governo do Distrito Federal, menos pela garantia da proposta em lei e mais pelas aquisições feitas pelos profissionais que atuam nas escolas. Apesar de ainda não desenvolverem efetivamente os princípios da proposta, a maioria acredita na sua validade e continua buscando sua concretude. Cabe, entretanto, a preocupação de que enquanto proposta se enfraqueça e, com o tempo, acabe se descaracterizando.

unesp

Algumas reflexões finais

> *É quase humilhante que, depois de um trabalho tão prolongado sigamos tropeçando com dificuldades para conceber até as constelações mais fundamentais, mas temos nos proposto não simplificar, nem calar nada. Se não podemos ver claro, ao menos vejamos melhor as obscuridades.* (Freud, 1926)

No intuito de não simplificar, mas de '*ver melhor*', partimos da indagação e da provisoriedade onde os princípios parecem ancorar-se. Nossa vida sempre esteve, de uma forma ou outra, ligada à escola pública, daí porque elegê-la como foco de nossas reflexões. Como que descortinando o vivido e o pensado, o desejo sempre foi de trazermos contribuições, não como quem vislumbra uma saída, mas muito mais como quem também caminha e vê várias saídas, mas opta por uma, que imprime o rumo no caminhar.

O passado constitui-se na base de cada período, que por sua vez apresenta determinados traços do presente e se projeta no futuro, dependendo de nossas percepções e ações. Na verdade, tudo começa com uma leitura crítica do passado.

Cidadania, democracia e participação

No centro do sonho e da construção da Escola Candanga sempre esteve a preocupação com o cidadão, pois de sua consolidação dependem a

possibilidade de uma sociedade que busca manter e conquistar direitos, que acredita no processo democrático e, principalmente, tem consciência de que é da capacidade de se constituir nação que tantos outros princípios poderão ser construídos.

Ao longo do trabalho percebemos o quanto cidadania, participação e democracia se articulam com o contexto; não são conceitos isolados. Mas como ficam esses valores diante de uma realidade globalizada, que muitas vezes deixa toda uma nação de braços atados. O determinismo parece ser a tônica da fala de boa parte dos economistas e políticos, quase sugerindo uma única saída para as sociedades globais.

Além do que, como sugerir o definitivo e certo, quando vivemos o provisório e incerto? No plano das ideologias diriam alguns que a substituição da social-democracia pelo neoliberalismo é a expressão dessa provisoriedade, podendo ser entendido como uma ideologia de 'transição', incapaz de propor uma nova ordem social, pois não tem como sustentar-se por muito tempo.

Questionado sobre o desemprego, por um reporter de noticiário televisivo o presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou, em outras palavras, também não gostar dele mas que se tratava de um fato inevitável, da concretude de nossos dias. A fala parece transmitir a infalibilidade ou o absurdo de se contestar o incontestável, quando se sabe que a própria globalização e seus efeitos já estão sendo revistos por países como a França e a Inglaterra, entre outros, significando o tratamento da causa e não das conseqüências.

unesp

Numa outra direção, em entrevista dada à TV Educativa (28/05/98), o professor Milton Santos afirmava que estamos vivendo um rico momento na medida em que está se aproximando a possibilidade de alteração dialética social, ou seja, a inviabilidade social do neoliberalismo acabará sendo o elemento dialético disparador e provocador de sua revisão. Ele já não se sustenta e assim ocorrendo, mais uma vez veremos a constatação histórica da provisoriedade.

Paralelamente ao advento do neoliberalismo surgiram novas realidades também no âmbito das sociedades que a ele se contrapõem e que lhe negam a possibilidade de se legitimar como ideário do mundo diferente que está surgindo, a partir dessas transformações. Como esse ideário ainda não nasceu e não nascerá na ausência de teorias de mudança social que incorporem os novos dados do problema, o neoliberalismo ocupa temporareamente o vazio. As estruturas de classe, em alguma medida, foram rompidas[13], se tomarmos como referência as regras do antigo capitalismo. Como um processo em cadeia, outros vazios se colocam, mantendo a falta de eqüidade.

Daí a absoluta pertinência da proposta da Escola Candanga, que traz em seu centro o princípio da construção e da provisoriedade. O 'candango' é o desbravador e revolucionário de seu tempo, que precisa ser capaz de perceber-se cidadão e sujeito, mesmo quando imerso em um contexto massificante e desafiador.

unesp

É absolutamente instigante o fato de que a "sociedade de massas" não massificou os indivíduos nem criou o estado totalitário. Massificação do consumo sim, mas não dos indivíduos, naquilo que possuem de mais particular - suas consciências. Nesse aspecto podemos compreender o grande aparecimento de associativismos, mesmo em países com pouca tradição no corporativo e por menores que sejam as associações, quanto à repercussão que conseguem, não podemos nos negar a vê-las como expressões da consciência de cidadania.

Somos, mais que nunca, sujeitos não apenas da História, por vezes vista como distante e difícil de ser tocada, mas das sociedades em que vivemos, estas sim mais concretas, próximas e que transpiram o sentimento de pertencimento. Se por um lado abriu-se o leque das reivindicações sociais, por outro, se desarticularam as formas de agregação de interesse e de representação política tradicional e este é um grande desafio, pelo qual passam as democracias representativas.

As duas forças acabam se contrapondo, em movimentos opostos – uma, reforçando a necessidade democrática das relações e outra questionando formas e ameaçando o princípio. Se alguma ameaça existe, talvez por isso se esteja falando tanto sobre democracia e nos aproximando de sua essência. "(...) *a essência de uma coisa aparece em toda a sua verdade no momento em que é ameaçada de desaparecimento.*"(Vatimo, 1996: p. 47)

---

[13] Cabe destacar que no cotidiano dos chamados excluídos, do povo que se vê cada vez mais alijado, esta é ainda uma constatação apenas teórica, pois é crescente o número dos "sem" alguma necessidade básica (terra, teto, comida, educação etc.). Esta é uma reflexão de modelos econômicos e sociais distintos.

unesp

A democracia está diretamente relacionada, como já nos referimos, ao grau de consciência cidadã que as relações sociais constróem. Para milhões de marginalizados sociais e culturais a luta por cidadania relaciona-se ao acesso a algo que alguns têm a mais e outros a menos, que não é o necessário, de forma que a igualdade política significa supressão das desigualdades sociais.

Os direitos humanos estão registrados formalmente e comemoraram em 10 de dezembro de 1998, seus 50 anos. Mesmo assim, a declaração não tem assegurado a construção do cidadão, que necessita da capacidade efetiva de participação na vida da 'pólis', agindo politicamente, segundo as exigências próprias da vida do grupo e da realidade social.

Vivemos uma democracia de formato burguês, que coexiste com os processos de ampla desigualdade, como se fossem processos naturais. Não podemos desconsiderar que provavelmente o elemento mais desconcertante dessa relação contraditória, esteja no fato de que as alterações constitucionais que se propõem romper com modelos excludentes, acabem por proteger grupos que já estão protegidos. Concepções igualitárias e universalistas de direitos sociais reatualizam a tradição da chamada "*cidadania restrita, assentada na lógica da expansão de privilégios e na universalização de direitos*". (Telles, 1994: 11)

Talvez fosse interessante fazermos uma análise da capacidade dos partidos políticos que são reconhecidos pelo interesse em defender grupos desprivilegiados. O governo do Partido dos Trabalhadores, que sistematizou a proposta em análise – Escola Candanga, tem tido sérias dificuldades para fazer

unesp

valer, na prática, os princípios norteadores que sustentam suas bases propositivas.

A realidade estrutural em que as ações governamentais estão mergulhadas muitas vezes desconfiguram e comprometem princípios por engendrarem uma 'nova cidadania' (Dagnino, 1994), sugerindo redefinições destacando o direito de ter direitos.

Diferentemente da concepção liberal, a nova cidadania requer a constituição de sujeitos sociais ativos, identificando seus direitos e lutando pelo seu reconhecimento. É, sem dúvida, uma estratégia dos excluídos, sugerindo o movimento de baixo para cima. Essa é uma reconfiguração que está em debate, colocando em cena controvérsias ligadas a projetos distintos ou até antagônicos sobre o que se entende e espera de uma reforma do Estado, da redefinição do poder regulador da sociedade civil. São pressupostos que implicam rupturas de um padrão burocrático de gestão de políticas públicas e de uma nova contratualidade pautada na capacidade de negociação.

Na esfera micro o governo do Distrito Federal trouxe embutido em seu projeto a proposta de ruptura com processos ditadores e verticalistas, mas viu-se obrigado a conviver com dilemas que transitam entre a dinâmica de uma sociedade imersa em demandas de justiças particulares, da exclusão social gerada pelas leis contemporâneas do mercado e da segmentação jurídica e institucional que obstam a generalização dos direitos para além dos grupos eleitos e afinados com uma ideologia neoliberal.

unesp

Mesmo reconhecendo tal cenário e o fato de que rupturas são processuais, é visível na proposta da Escola Candanga um esforço educativo direcionado à formação do cidadão e de uma sociedade onde seus membros desfrutem dos mesmos direitos e deveres. A proposta coloca o compromisso da escola pública no âmago da problemática social, como instituição que combate a neutralidade e assume a opção pela maioria marginalizada social e culturalmente, objetivando a constituição do cidadão.

No bojo da reflexão da luta pela cidadania cabe a reflexão da relação do público e do privado. As linhas demarcatórias entre ambos tem se atenuado, sendo que os códigos de vida privada, com alguma freqüência, tornaram-se orientadores na esfera do público. O que em alguma medida tem contribuído para a formulação de uma imagem negativa da esfera pública. (Pelissari, 1995). Atos corruptos em cargos públicos são a representação concreta da descaracterização das duas dimensões.

Mas se por um lado caracteriza-se como fenômeno impeditivo da democracia e da vida cidadã, por outro pode abrir um espaço de reflexão e debate sobre as novas alternativas de construção da cidadania e que papel a escola pública pode desempenhar na revisão das concepções e condutas. Além desse aspecto, no Brasil, uma das principais reivindicações na luta pela cidadania vem sendo a exigência por políticas públicas que abranjam os despossuídos. Em síntese, a luta é para que o público tenha a abrangência da razão de ser de sua existência, não se transformando cidadania em privilégio de poucos.

unesp

Os processos educativos nesse âmbito transitam normalmente em terrenos de conflitos, que se caracterizam pela disputa de poder, interesses e valores. As chamadas 'arenas' públicas enquanto campo de utopias democráticas podem oportunizar a descoberta do público, espaço onde se expressam as diferenças e negociações e, fundamentalmente, onde se constróem as opiniões e posturas próprias. Essas arenas constituem-se em um novo modo de se fazer política, permeado por atores coletivos organizados, sem tomar o lugar do Estado, mas contribuindo nas concepções políticas do país.

Sob esse ângulo, a crise atual do Estado pode estar assentada na crise de um padrão autoritário de gestão política. O discurso ingênuo e a expectativa de uma vontade geral unificadora que reforça a ideologia anti-Estado encontram importante ressonância nas propostas neo-liberais.

Não é difícil concluir que os limites que separam propostas de reforço ao modelo de exclusão e de ruptura, são estranhamente tênues, muito embora os princípios originais sejam distantes. O enfático convite à autonomia, à participação podem ter propósitos diferentes, quais sejam, de um lado podem representar a privatização das relações sociais pela recusa da mediação pública e de outro podem estimular a capacidade cidadã, tão perifericamente exercida.

São vários os mecanismos de participação e interlocução pública construídos das mais diferentes formas, desde constitucionais até circunstancialmente informais. Na dinâmica das relações sociais estão presentes tanto injustiças – velhas e novas – como possibilidades de consolidação de espaços públicos democráticos.

unesp

É nesse cenário que cabe a análise da política de educação e a importância de ser significativamente intermediada. Os nexos entre sociedade civil, políticas públicas, instâncias diretivas de ensino público e escolas são profundos, de tal forma que se torna impossível avaliar as ações do sistema sem tocar em questões macro.

A pertinência da Escola Candanga: uma lição de cidadania

Uma sociedade democrática e portanto justa socialmente, pode ser considerada um dos pontos chave da luta pela cidadania. E como brasileiros podemos nutrir um sentimento de impotência na escalada pela cidadania se nos deparamos com a magnificiência dos problemas de exclusão.

Brasília sofre, na atualidade, do "inchaço" provocado pela urbanização crescente. Se analisarmos comparativamente a questão no cenário brasileiro, verificaremos que nos anos 50, pouco mais de uma geração, éramos um país com 2/3 da população em áreas rurais dispersas. Hoje, numa inversão histórica, temos 80% de população urbana, transformando as cidades na unidade básica da gestão social, o que traz sérias implicações políticas e institucionais. (Dowbor, 1998)

O mesmo autor destaca que, para que se tenha uma idéia da necessidade de revisão no país, os países do primeiro mundo gastam através de mecanismos locais de decisão entre 40% e 60% dos recursos públicos, enquanto que no Brasil, segundo as visões mais otimistas, conseguimos chegar a 17%.

unesp

Dito de outra forma e transpondo a questão para o processo educativo das pessoas que habitam as cidades, é preciso entender que uma proposta educativa tem que sugerir rupturas, apontando para outras direções, não se constituindo em mera cosmética partidária.

Privilegiar a formação do cidadão participativo é atentar para esse cenário mais amplo. É perceber que a tragédia social deve (re)orientar prioridades governamentais, de maneira que as questões ligadas à formação cidadã se articulam às ações coletivas. Até a questão da empregabilidade, que passa por séria crise, muda seu foco, passando da visão tradicional, que consiste em formar a capacidade individual de "encontrar" emprego, para uma visão integrada de desenvolvimento, que criam ao mesmo tempo os horizontes e a capacidade de caminhar. (Boggio, 1998)

Em linhas gerais, a Escola Candanga captou essas preocupações e transpôs para seus princípios essa visão de coletividade, sendo a comunidade escolar a definidora de suas prioridades e ações. Mas está imersa em uma sociedade que padece de suas próprias inconseqüências.

A crise de ordem política e moral se concretiza na crise do Estado e desta em suas relações com a sociedade. Ao longo da história o Estado se pretendeu provedor do bem estar social e no entanto os serviços públicos dando provas constantes de clientelismo e falta de ética provocam não apenas o entendimento de que a sociedade civil está a mercê de sua própria sorte como também produz a noção de desrespeito e desinteresse pelo bem público.

unesp

Experiências de construção de cidadania que oportunizam a participação real envolvem a formação de múltiplos sujeitos sociais e políticos, capazes de criar espaços efetivamente democráticos e mediadores nas relações entre o Estado e a Sociedade Civil.

Algumas dessas experiências pode, por exemplo, ser a vivência em colegiados e grêmios estudantis, uma vez que a escola é um dos espaços propícios, que envolvem diferentes segmentos da população. Os atores se constituem no espaço natural e social, bem como no tempo histórico, interagindo sujeito e sociedade. É um exercício que comprova a tese de que o processo de afloramento das potencialidades não é linear, programado e facilmente medido, visto que conta apenas com a decisão do sujeito.

> *A essência e a 'existência' humanas só adquirem sentido, se forem tecidas a partir das mediações histórico-sociais. Só se é homem nessas condições. Não tem sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia, de liberdade, se a cidadania não estiver lastreando a vida real.* (Severino, 1992: 11)

O cultivo da cidadania é condição de qualificação da existência dos homens, de forma que é necessário o efetivo compartilhar das mediações existenciais, que segundo Severino (1992), assumem três configurações dialeticamente articuladas entre si, quais sejam, bens materiais, simbólicos e sociais. De forma que o homem só pode ser considerado cidadão, na medida em que usufrui dos elementos naturais capazes de recompor o organismo biológico e ainda estabelece relações permanentes com os valores culturais. A "*lição de cidadania*" a que a Escola Candanga se propõe é parte de uma destas dimensões.

unesp

O tecido social é atravessado pelas relações de poder, ou seja, os homens não se relacionam automaticamente entre si por relações de igualdade, ao contrário, perpassam entre eles relações de poder que se transmutam muito facilmente em relações de dominação, de opressão e exploração. Assim, a pressuposta igualdade ontológica não tem nenhuma consistência, se não for reconstruída reiteradamente no tempo histórico social. A cidadania não é um dado pronto e acabado, mas uma condição a ser construída e instalada. (Severino, 1992)

Analisando a transversalidade da educação como elemento contribuidor da qualidade existencial, somos forçados a admitir que historicamente a educação pouco tem contribuído para suprimir as desigualdades, ao contrário, acabou por contribuir antagonicamente, muitas vezes mascarando realidades sociais perversas.

Duas questões antigas, mas atuais pelo seu peso na contemporaneidade, podem ser aqui colocadas. De um lado, a necessidade e o direito de uma escola pública e, de outro, a diferenciação das formas de educação em função das desigualdades sociais.

Nesse contexto acrescenta-se a relação dialética entre escola e trabalho, o que faz da escola lócus de ambivalência: reprodutora das relações de produção e local privilegiado de desenvolvimento de um projeto político democratizador. O cenário apresentado coloca em destaque a desigualdade social

unesp

em geral e dos indivíduos em particular, em suas diferentes possibilidades de aproximação do conhecimento.

Segundo Pino (1992), a relação entre escola e cidadania passa necessariamente, pela questão do direito à apropriação do conhecimento. Nesse aspecto a proposta em análise coloca-se com vitalidade, pois na medida em que não pleiteia *uma* qualidade de ensino, indefinida ou referente a privilegiar e reforçar alguns setores sociais, mas *a* qualidade que constrói o cidadão, explicita sua intencionalidade: compreender para reivindicar.

> *A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada. (...) É por isso que desse ponto de vista a situação dos indivíduos não é imutável, mas está sujeita a avanços e retrocessos. Os homens, pela sua própria essência, buscam a liberdade. Não a procuram com a mesma determinação porque o seu grau de entendimento do mundo não é o mesmo. As sociedades pela sua própria história, são mais ou menos abertas às conquistas do homem.* (Santos, 1996: p. 8)

Cidadania é então um conceito que está adquirindo relevância, sendo inclusive privilegiado na proposta da Escola Candanga e na medida que se articula com o contexto, recebe novas contribuições das formações históricas. O conceito tem sido ideologicamente construído e dependendo da corrente que adotamos o vínculo entre direito à educação como condição ao exercício da cidadania, é mais visível.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A intermediação da proposta

Este estudo tem como objetivo a análise das ações de implantação da proposta Escola Candanga – uma lição de cidadania, pela Divisão Regional de Ensino de Taguatinga. A investigação caracterizou o espaço de atuação da DRET articulada às políticas públicas respaldadas pelo governo do Distrito Federal, na gestão 1995 – 1998. A análise teve como eixos norteadores os conceitos de cidadania, democracia, participação e gestão democrática.

O encaminhamento metodológico oportunizou buscarmos os nexos entre os determinantes sócio-econômicos e os princípios da proposta e a ação intermediadora de uma divisão de ensino. Nossa contemporaneidade pode ser descrita com a presença de um Estado mínimo e de uma sociedade civil que possui alguns lampejos de participação, mas que ainda está distante de ser a sociedade cidadã, buscando conhecer e reivindicar efetivamente seus direitos. Não negamos a capacidade da sociedade organizar-se pontual e pulverizadamente, com associações e corporações, até porque, talvez esse seja o início de articulações maiores e mais consistentes.

Os princípios e metas da proposta Escola Candanga – uma lição de cidadania, ainda não foram totalmente internalizados e cumpridos, visto que carregam em seu bojo fundamentos de uma reconstrução social. Até porque a metodologia de implantação adotada que se pautou na consulta e no referendo do grande grupo demanda maior tempo que formatos mais autoritários. E por esse motivo é interessante diferenciar os momentos de concepção e implantação.

unesp

Os fundamentos da proposta podem ser considerados inovadores e por que não dizer revolucionários, como pleiteiam seus sistematizadores. A afirmação baseia-se na constatação do convite para construir uma *outra escola*, includente e que não se limite à preocupação com a qualidade do ensino mas com as repercussões que ele pode demandar.

Romper com o sistema de seriação, garantir salas de reforço, horas de coordenação pedagógica dedicadas à formação continuada do professor e à articulação do coletivo, eleição de diretores combinadas à gestão colegiada, autonomia financeira, bolsa escola, entre outras ações podem exemplificar concretamente o caráter inovador e corajoso da proposta, pois demanda posturas diferentes das então instaladas e sobretudo corajosas. O fundamental não é mudar perifericamente, mas provocar rupturas epistemológicas.

Podemos nos perguntar se essas rupturas realmente ocorreram. A resposta deve fazer referência a níveis diferentes, tais como:

- concepção da proposta na Fundação Educacional: é inegável que seus princípios são geradores de ruptura, tanto em seus pressupostos teóricos como nas ações que sugere, como eliminação de seriação, período de oito horas diárias do professor na mesma escola, atuando com os alunos e em sua formação continuada e em processos coletivos, entre outros aspectos já abordados;
- intermediação da DRET: neste nível o que pudemos analisar foi uma ruptura em processo de construção pela maioria de seus integrantes, responsáveis por cargos de direção, coordenação e chefia, o que significa dizer, com avanços

em alguns aspectos e permanência em outros, caracterizando-se por um período de "passagem" ou zona cinzenta;

- construções dos projetos político-pedagógicos nas escolas: já neste nível acreditamos residirem os focos de maior resistência a rupturas. As escolas refletem todas as forças sociais e necessitam amadurecimento teórico/epistemológico, tempo e a percepção de construção processual. Cabe, no entanto, ressaltar os avanços efetivos pessoais e de construções coletivas.

Por essa razão, a característica da proposta ser por nos interpretada como um convite ousado e desafiador. Os trabalhadores da educação que aceitaram o desafio, em qualquer um dos níveis, travam lutas internas e coletivas epistemológicas e ideológicas. O tempo em que a própria DRET desenvolveu o trabalho não a autoriza emitir avaliação que responda à presença ou não da efetivação de rupturas.

Até mesmo por coerência com os princípios da Escola Candanga pode parecer prematuro afirmarmos que seus resultados já se evidenciam através desta ou daquela ruptura, no entanto, não seria prematuro apontar o caráter revolucionário da proposta e a predisposição que a mesma cria à instalação de rupturas.

Foi visível e louvável a preocupação da Fundação Educacional em promover os movimentos de pensar e discutir a realidade para depois sistematizar as propostas, mesmo que a participação dos profissionais da escola

unesp

tenha se concentrado no referendo e em tímidas contribuições. Também esse é um exercício progressivo, que envolve a credibilidade e a competência.

Como já foi mencionado, a sistematização e implantação da proposta ocorreu em um momento bastante particular, pois além do caráter histórico de um governo de oposição[14] no Distrito Federal, a categoria dos trabalhadores da educação teve um papel relevante nessa vitória o que de alguma forma imprimiu certo compromisso com os projetos governamentais. O clima era propício.

Além do que a década vive os sonhos de um novo milênio, mas também os pesadelos das promessas não realizadas. A maioria dos profissionais que atuam nas escolas públicas do Distrito Federal viveu as esperanças do descortinar dos horizontes possíveis que ganharam força nos anos 80 e a desesperança crescente de crises econômicas e destruidoras de seus projetos. O esvaziamento político foi conseqüente, deixando quase anestesiada uma população com salários irrisórios, desemprego, trabalho informal, entre tantas outras conseqüências.

Talvez essa circunstância explique o entusiasmo inicial pela vitória do Partido dos Trabalhadores, com o avivamento da esperança. Mas paralelamente com a constatação de que mesmo com a democratização do governo, nas várias instâncias, o quadro estrutural geral acabou por manter fragilidades sociais que colocaram num mesmo patamar governos de princípios

[14] O Distrito Federal possui um "governo de oposição", pois tem suas bases no Partido dos Trabalhadores (PT) e o Governo Federal, no Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB).

unesp

distantes. Daí as greves e as oposições, que poderiam ser interpretadas como corporativistas. Os fatos se embaralharam, os princípios se misturaram e as reivindicações por melhores salários passaram a ter o mesmo 'tom' que possuíam em outros governos, de maneira que promessas e compromissos se esfacelaram, mesmo que o salário da categoria se diferencie positivamente em nível nacional. De um lado, o governo é refém[15] do Estado, pois é financeiramente dependente e, de outro, não pode atender a categoria que o elegeu e se entende prejudicada.

Na dimensão da implantação, que recebeu em nosso estudo prioridade nas análises, um rico panorama pode ser percebido. Em meio a todo esse cenário a Divisão Regional de Ensino de Taguatinga estruturou seus passos ora convicta de seus propósitos, ora tocada pelo contexto mais amplo, que também a fragilizava.

O papel das instâncias mediadoras é definidor, pois foram as divisões de ensino que funcionaram como amálgamas da proposta, constituindo-se nos grande interlocutores entre a Fundação Educacional e as escolas. A indicação da DRET como divisão de ensino capaz de um trabalho exitoso pode ser confirmado e aqui reforço a capacidade e o empenho despendidos ao longo da gestão, no entanto, alguns pontos mereceram uma análise mais cuidadosa e contribuidora.

[15] Embora essa seja uma circunstância dos governos do estado em geral, no Distrito Federal a dependência se agrava pois caracteriza-se como uma unidade federativa quase completamente dependente do Governo Federal.

unesp

A sistemática de trabalho adotada pela equipe de coordenação e que mantinha contato com as escolas elegeu o diretor como ponto focal de informações e formação. Em outras palavras, a busca de fragilidades e necessidades da escola eram apontadas por esse profissional, o que de certa forma reproduz o formato autoritário que percebe na figura diretiva a concentração de atenções e a voz da instituição, mesmo que eleito pela comunidade escolar.

A representação legitimada pelo voto não isenta o diretor da necessidade de manter suas bases como referenciais de sua gestão. Em lugar dessa postura, outras formas mais coerentes com a própria proposta poderiam ter sido adotadas, como o levantamento do coletivo escolar via colegiado da escola. Em outras palavras, a mobilização das escolas poderia ter sido mais efetiva via equipes e/ou colegiados, no processo inicial de mobilização e instalação da proposta.

O trabalho realizado junto aos diretores foi inovador, utilizou materiais atualizados e condizentes com os objetivos que se buscava atingir, além do que foram realizados 11 encontros com cada grupo de diretores, seguido de assessorias na elaboração do projeto político-pedagógico, solicitação de atendimento em dificuldades e o retorno analítico dos projetos. Todas estas ações associadas podem dar a dimensão do trabalho executado e o esforço dispendido pela equipe da DRET.

Todos esses contatos, sem dúvida serviram para alterar a visão dos diretores sobre o papel da DRET e ainda oportunizaram um grau de reflexão

e troca de experiências muito produtivo. O comprometimento dos diretores levou-os a um bom nível de compreensão da proposta mas sem a necessária reversão matricial, de forma que os projetos, em sua maioria, não refletiram os esforços coletivos mas o exercício de uma parte da equipe da escola. E novamente ocorre a predominância do formato autoritário, justificando inclusive, a dificuldade dos diretores envolveram a comunidade escolar. Mesmo que ainda não se sentissem capazes de romper com os paradigmas já instalados, foram capazes de avançar com a proposta mantendo-se no que Santos (1995) chama de *zona cinzenta* .

Outro ponto que entendemos relevante foi o fato de que as escolas tiveram datas 'consensuadas' para entregar seus projetos o que pode ter sido o motivo de algumas não entregarem seus projetos e outras terem realizado trabalhos incompletos e pouco representativos. O acerto de prazos e datas para entregar os projetos pode demonstrar que alguns passos foram superpostos, pois antes de enfrentar os momentos iniciais de construção do coletivo os diretores não poderiam saber quanto tempo seria necessário para garantir o engajamento e comprometimento dos profissionais de sua escola.

Teria sido mais significativo acompanhar e apoiar o trabalho de identificação das relações de poder e fortalecimento do grupo, para então desencadear as ações de operacionalização do projeto. Atropelar ações pode significar o insucesso futuro das construções. A interação, intensidade e qualidade das trocas não se explicam apenas por processos mais gerais, em cadeia e de reprodução. Existe todo um jogo de relações que se estrutura na própria escola, necessitando ser interpretada e (re)significada.

unesp

> *A limitação das condições e da maneira como as pessoas participam da escolarização não é o resultado de macrorrelações que produzem uma progressão do domínio por aqueles que ditam as regras. Ao invés disso, a limitação da democracia é o resultado de uma variedade de relações institucionais e de regras epistemológicas. Há uma conjunção através da formação da política pública e da estruturação das práticas escolares.* (Popkewitz, 1991: p. 230)

E, finalmente, faz-se necessário um repensar sobre o pouco envolvimento da DRET em relação ao pessoal de apoio das escolas. Entre tantas reuniões formativas algumas poderiam ter envolvido setores da escola pública que normalmente são vistos como periféricos ao processo educativo como é o caso dos secretários, merendeiras, vigias e até mesmo pais. A representação destes setores seria inclusive uma forma de valorização e incentivo a participação, o que foi reconhecido pelos técnicos da DRET, em entrevista.

As dificuldades com a descontinuidade diante da troca de diretores também foi um ponto a ser destacado. Um importante indicador de que a proposta ainda estava concentrada em pessoas foi a necessidade de recapitulação e reuniões de revisão para os diretores que assumiram as escolas em 1996, indicando que os projetos ainda não eram institucionais. Além da variável tempo, certamente houve um descuido com o acompanhamento do momento inicial de instalação da proposta, mesmo considerando as constantes remoções de professores.

Apesar de todas estas constatações, não podemos negar que a ação de intermediação da DRET oportunizou a instalação inicial da proposta. E

unesp

se de um lado algumas ações se mantiveram verticalizadas, de outro um importante canal foi reconstruído, que diz respeito ao fluxo entre a DRET e as escolas. Houve uma relação (re)significada que dificilmente terá retrocessos, pois a visão das escolas já se redimensionou. A figura de instância cobradora e fiscalizadora pode ser revertida, pois ações concretas de apoio perpassaram todo o processo.

Em síntese, defendemos que instâncias que fazem o movimento de ligação entre políticas educacionais e escolas devem pontuar suas ações em alguns princípios que destacamos a seguir:

- os colegiados e/ou representações dos diversos segmentos parecem ser a porta de entrada e de disseminação das ações mais apropriada na escola, devendo assumir compromissos de efetivamente envolver seus pares enquanto coletividade. Nessa perspectiva as DRE(s) devem prever encontros por setores, mas se utilizando desses grupos colegiados como mobilizadores e não apenas os diretores;
- construções coletivas precisam respeitar etapas que preparam as fases de internalização e operacionalização, de forma que antes de 'consensuar' prazos de conclusão para as ações é preciso conhecer a capacidade de exercício coletivo do grupo. O que é absolutamente variável de escola para escola. Estudos e exercícios que suscitem o entendimento de funções e papéis, análise de organogramas e da dinâmica de relações de poder nas escolas podem proporcionar um ganho significativo na capacidade do grupo em se constituir em coletivo;

unesp

- o investimento na discussão de caráter essencial para a reflexão dos educadores deve balizar todas as discussões: no caso da proposta em análise, tanto DRE(s) como escolas não são espaços preparatórios para o exercício da cidadania, mas espaços concretos onde a cidadania é experenciada. Esse princípio norteador deve ser o ponto balizador e referencial das ações. Enquanto *cidadania* estiver sendo tratada teoricamente nas escolas e seus membros acreditando que estão preparando os alunos para exercê-la em outros locais que não na própria escola, é o indicador de que essa escola ainda não se constituiu em espaço e *lição de cidadania.*

Mesmo correndo alguns riscos no sentido de reduzir análises e nos aproximarmos do formato do receituário, parece-nos significativo sugerir etapas que podem ser entendidas como referências para trabalhos futuros. Certamente cada escola e instância mediadora viverá realidades que lhes permitirão (re)significar as sugestões e reavaliar as etapas que se seguem:

1ª. Desencadear um estudo voltado para a organização do trabalho na escola, e as relações de poder, definindo e redefinindo funções, papéis e organograma. Neste momento também será pertinente a análise do regimento escolar articulando direitos e deveres às situações do cotidiano[16]. Esta será, provavelmente, uma das etapas mais difíceis para a comunidade escolar, pois esta poderá estar tocando em zonas nem sempre explicitadas, ao contrário, permeadas por sentimentos e ações que travestem realidades. Em algumas situações pode aproximar-se de

[16] A quase totalidade das escolas públicas do Distrito Federal possue o *regimento padrão* e não pudemos perceber nos depoimentos tanto dos diretores como dos técnicos da DRET nenhum exercício coletivo sobre este importante documento.

uma catarse na escola. O tempo que esta etapa poderá levar dependerá do grupo e da competência da equipe, que deverá envolver o conselho diretivo e outros especialistas em processos interativos como, por exemplo, docentes da universidade. Algumas precauções necessitam ser tomadas para que o momento não se transforme em espaço de intriga e ataques pessoais.

2ª. Fundamentar e promover exercícios de ações coletivas. A comunidade escolar necessita compreender os princípios coletivos e aplicá-los nas situações cotidianas. É a etapa onde as ações colegiadas e de diversas modalidades de representação podem ser vividas mais concretamente e nos mais diferentes níveis, como a sala de aula, os grêmios, os conselhos escolares, entre outros. A construção coletiva passa a fazer parte do pensar e fazer da escola. É importante destacarmos que os exercícios de representatividade não são concedidos e/ou negados tendo como critério a faixa etária; alunos de todas as idades deverão participar de diferentes modalidades de espaços coletivos e representativos.

3ª. Pesquisar e estabelecer prioridades de ação. Normalmente cada escola conhece suas limitações e pontos de fragilidades que necessitariam ações mais efetivas para atuar sobre elas. Ocorre que paralelamente caminha o sentimento de impotência sobre como atuar sobre várias delas. A ausência de respaldo teórico, mobilização da comunidade, engajamento de colaboradores, definição e avaliação dos encaminhamentos acabam por contribuir para a não resolução ou minimização das fragilidades da escola. Assim, justificamos a presença da pesquisa contextual respaldada teóricamente, não como algo distante e sem sentido para seus integrantes, mas como importante fonte para tornar mais transparentes e solúveis tanto as ações exitosas como as dificuldades.

unesp

4ª. Assegurar as reflexões sobre os fundamentos da proposta, nesse caso particular, da Escola Candanga – uma lição de cidadania e do projeto político-pedagógico. Destacamos que toda teoria ilumina a prática e que só existe em função dessa prática. Nesse contexto é fundamental que os atores envolvidos consigam estabelecer os vínculos entre suas matrizes teóricas e as referências matriciais da proposta. Poderão acorrer casos de mudanças superficiais e até fortes rupturas, pelo caráter inovador que fundamenta a proposta. A escola deverá dinamizar ações menores que aos poucos se articulem e que progressivamente possam ser identificadas como adequadas ao projeto.

5ª. Ter clareza sobre os componentes do projeto a ser desenvolvido pela escola e iniciar a construção coletiva do mesmo, com a convicção de que será transformado em um instrumento que deverá ser sempre avaliado, revisado e complementado. O projeto deve constituir-se em indicativo da identidade da escola e as ações que demandam dele estão diretamente relacionadas às potencialidades de seus integrantes: de uma lado, a concretutude de suas circunstâncias e, de outro, a aspiração e formulação de suas utopias possíveis.

A postura das instâncias mediadoras, como as Divisões Regionais de Ensino, deve ser de apoio e acompanhamento dessas etapas. Desconsiderá-las ou mesmo negligenciá-las pode comprometer todo o processo. A DRET, mesmo com um trabalho referencial no contexto do Distrito Federal, pode valorizar mais as vivências e o caráter coletivo do fazer em seu âmbito e nas escolas sob sua jurisdição. As construções coletivas não se restringem às escolas; as

intermediações estão imersas no processo das DRE(s), que também devem abrir-se para vivenciar as fases já abordadas.

Alguns dos princípios discutidos neste estudo, como democracia, cidadania, participação, autonomia, justificadores da proposta da Escola Candanga estão sendo eticamente "cobrados" no cenário mundial mais amplo. Não se tratam apenas de posturas alteradas por uma política educacional, intermediadas por divisões de ensino e postas em prática nas escolas.

A convicção da necessidade de uma mudança matricial é decorrente, por exemplo, do fato de que um bilhão de pessoas no mundo vivem com menos de um dólar por dia, 12 milhões de crianças morrem de fome ou de doenças de causas tidas como simples de serem tratadas, 800 milhões de analfabetos completamente excluídos dos processos sociais e produtivos em transformação, segundo dados da ONU (Dowbor, 1998).

O mais aterrorizador é que esse panorama parece não promover tanta mobilização como a queda das bolsas, que repercute mundialmente e todos os países envolvidos ou não em crises se predispõem a resolver, encaminhar recursos etc.. Sem ironizar, cabe a reflexão de que o cassino financeiro mundial tem levado o poder decisório e a sensibilidade das pessoas a inversões, pois o mundo incomoda-se e toma providências quando 12 pontos de queda no Dow Jones acontece e não quando 12 milhões de crianças morrem sem justificativas plausíveis.

unesp

Assim, mais do que trazer para reflexão sobre a intermediação de "uma escola cidadã", este estudo pode mostrar a importância e a pertinência de propostas de educação que almejem uma outra sociedade, com mais eqüidade. É bem verdade que a concretização dos princípios extrapolam a própria proposta, que deverá ser construída ao longo da trajetória de vida da escola e das pessoas que a integram e da sociedade em geral. A complexidade de sua efetivação centra-se no fato de que não se reduz a um conhecimento reificado a ser facilmente adquirido, mas a um outro olhar para a realidade e um outro fazer.

Consideramos indispensável que outras pesquisas prossigam a investigação sobre a Escola Candanga – uma lição de cidadania, não apenas para analisar seus princípios, mas também sua capacidade de sobreviver diante da instalação de um outro governo, a partir de 1999, cujo governador não incluiu em suas propostas de campanha a continuidade, por exemplo, dos projetos de educação e saúde, mesmo que estes tenham sido aprovados, na avaliação externa e dos próprios brasilienses.

Nossa expectativa é de que, acima dos interesses partidários os trabalhadores da educação, continuem a construção de uma escola que mantenha vivo o pensamento utópico, que é constitutivo do ato educativo (Moreira, 1997). Há que se preservar os objetivos relacionados à conduta pessoal e moral capazes de aprofundar a concepção democrática que envolve tanto a crença na própria democracia quanto na formação de uma perspectiva crítica de cidadania.

Temos consciência de que analisamos algumas saídas que demandam da opção por uma *outra escola*, que deverá reunir, em um sonho

unesp

comum, as esperanças de cada trabalhador da educação e da comunidade, aspirando por uma escola que contribua significativamente na formação de gerações cidadãs. A questão não se trata mais em centrarmos nossa atenção no trabalho de qualidade voltado para o domínio das normas tidas como padrão. É preciso ir além, pois os desafios que se colocam na contemporaneidade demandam pessoas com conhecimento básico e tecnológico, mas principalmente comprometidas e éticas. Este é o espaço da cidadania.

BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, Inés. Innovaciones y calidad de la educación. IN: OEA, **Revista Latinoamericana de innovaciones educativas**. Ministério de Educación y Justícia da Argentina. Buenos Aires. Ano III, n° 4, Enero de 1991.

_____. Impacto de la investigacion nos processos de innovacion. IN: **Propuesta Educativa**, vol. 3, Buenos Aires; agosto, 1991.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de formação docente. In: VEIGA, I P A (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1998.

ALFIZ, Irene. **El proyecto educativo institucional:** propuestas para un diseño colectivo. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1997.

ALVES, José Matias. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto: Editora Asa, 1992.

AMIGUINHO, Abilis. **Viver a formação, construir a mudança**. Lisboa: Educa, 1992.

ANTÚNEZ, Serafin. **El proyecto educativo de centro**. Barcelona: Editora Graó, 1989.

APPLE, Michel. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional ? In: Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva. 1972.

ARROYO, Miguel. Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte. In: **Espaços da escola**. Ano 4, n° 13, Ijuí, Unijuí, 1994.

ASSIS, Marisa de. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

_____ . **Autonomia da escola, um reexame**. Idéias. São Paulo: FDE, n. 16, 1993.

AULESTIA, Juan. El modelo globalizador. DEMOS – **Nueva Cultura Política para el Nuevo Siglo**. Año 4 – Enero, 1998.

AVALOS, Beatrice. Caminando hacia el siglo XXI: docentes e procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. In: **Boletin 41**

unesp

Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, UNESCO, diciembre 1996.

BARROSO, João. Fazer da escola um projecto. In: Canário, Rui. **Inovação e projecto educativo de escola.** Lisboa: Educa Lisboa, 1992.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

BELLONI, Maria Luiza. A mundialização da cultura. In: **Sociedade e Estado**, n° 1 e 2. Jan/dez. 1994, vol. IX, p 35-53.

BENAVENTE, Ana. Mudança e estratégias de mudança: notas sobre a instituição escolar. IN: **Revista da Educação**. Universidade de Lisboa. Portugal, n° 2, 1987, p. 23-26.

BENJAMIM, Fernanda S.. **Educação e mudança social: uma tentativa de crítica**. São Paulo: Cortez, 1981.

BIXIO, Cecilia. **Cómo construir proyectos en la E.G.B.** Buenos Aires: Homo Sapiens Editora, 1996.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, Roberto C & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

unesp

BOGGIO, Maria Rosa C. **Educación, desarrollo local y desarrollo sustentable.** Buenos Aires: Aique, 1998.

BORDENAVE Juan Diaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

BORDIGNON. Genuíno, OLIVEIRA, Luís S.M. de. A Escola Cidadã: uma autonomia municipalista. **Revista Educação Municipal**. São Paulo: Cortez/Udime/CEAD, v. 2, n. 43, maio, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. (1993 – 2003). Brasília, 1993.

BUARQUE, Cristóvam. **Uma idéia de universidade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

CANÁRIO, Rui. A inovação como processo permanente. IN: **Revista de Educação**. Universidade de Lisboa. Portugal, n° 2, 1987, p. 17-21.

CARVALHO, Adalberto Dias de (org) et al. **A construção de projeto de escola.** Porto: Porto Editora, 1993.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. **Projecto educativo**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

CASASSUS, J. Modernidade educativa e modernização educacional. IN: **Cadernos de Pesquisa** (87): 5-12. São Paulo: Cortez, nov. 1993.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

CAVAGNARI, Luzia B. **O projeto político pedagógico e a autonomia da escola: limites e possibilidades**. Ponta Grossa, 1998. Dissertação de Mestrado, UEPG.

CORREIA, José A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto ED. Asa, 1989.

COSTA, Jorge Adelino. **Gestão escolar, participação, autonomia, projecto educativo de escola.** Lisboa: Texto editora, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHOMSKY, Noam. O rebelde de muitas causas. In: **República: o prazer da política e a política do prazer**. Portugal:TM, maio/98 – Ano 2 – n. 19.

CROS, Françoise. L'innovation plus facile? IN: **Calieds Pedagogiques**. França N° 325, juin 1994, p. 23-24.

CUÉLLAR, Javier Perez. (org) Nossa diversidade criadora. **Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**. Campinas/SP: Papirus, Brasília, UNESCO, 1997.

CUNHA, Célio. **Educação e autoritarismo no estado novo**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1981.

_____ . A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: Veiga, I P A (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/EDUFF, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A administração da educação brasileira, a modernização e o neo-liberalismo. In**: Revista Brasileira de Administração da Educação**. V. 9, n. 1, p. 51-70, jan./jun., 1993.

_____ . Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. n. 2, Mai./jun., 1996.

DAGNINO, Evelina (org) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994

DALBEN, Angela I. L. F.. **Trabalho escolar e conselho de classe**. São Paulo: Papirus, 1992.

DE TOMMASI, Lívia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: WARDE, Mirim; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

DIOGO Fernando. **Por um projecto educativo de rede.** Lisboa: Edições Asa, 1994.

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social.** São Paulo: Vozes, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. O magistério numa sociedade em mudança. In: Veiga, I P A (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

ERICKSON, Frederick. Some approaches to inquiry in Schol-community Ethnography. **Anthropology and Education Quarterly**. Vol. VIII, n° 2, May 1977, pp58-69.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Editora Porto, 1992.

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e educação. In**: Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papirus, 1994.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. In: **Contexto e educação**. Ijuí, Livraria Unijuí Editora. P. 43-57, out/dez., 1991.

_____ . **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ . Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995a.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUSARI, José Cerchi. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar**. Série Idéias. São Paulo, FDE, n. 16, 1993

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____ . **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____ . Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, 28/8/98 a 2/9/94.

_____ ; ROMÃO, José E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1986.

GARCIA, Walter E.. (org). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 2ª Ed.. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, Bernadete A.. **Participação de pessoal na educação superior nas reformas ou inovações do sistema de ensino**. São Paulo. FCC, 1991.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo e, educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. (1964-1985. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. Paticipação e gestão popular na cidade. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLDBERG, Maria A & FRANCO, M. L.. **Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cortez e Morais: Fundação Carlos Chagas, 1980, p. 17-31.

unesp

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Concepção dialética da história**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUSDORF, Georges. **Professores para que?** Para uma pedagogia da Pedagogia. São Paulo: Martins Afonso, 1987.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HALBERTAT, L. Educación para el siglo XXI. IN: **Educadores del mundo**. N° 2, Berlim: 1990. jul. II-III.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papirus, 1994.

HUBERMAN, A. M.. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HUSEN, Torsten. Una educacione orientada hacia el futuro. In: IIE: **Revista del Instituto de investigaciones educativas**, vol. 16, n° 71. Buenos Aires: Agosto 1990, p. 83-85.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2ª Ed. São Pauolo: Paz e Terra, 1985.

KABORÉ, Gaston. **A importância de uma imagem de si própria**. Lisboa/Portugal: Fontes UNESCO, n° 49/maio, 1996.

KOSIK, Karel, **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino e o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasileira, v. 70, n. 165, p 189-207, mai/ago., 1989.

LOBO, T.. Descentralização: uma alternativa de mudança. **Revista de Administração Pública**. vol. 22(1): 14-24. jan/mar/Rio de Janeiro, 1988.

LUCARELLI, Elisa et alii. Innovaciones en el contexto de la relación Universidad-Sociedad. In: **Universidade e Integração do Cone Sul. Série Universidade**. Porto Alegre Ed. UFRGS, 1992, p.127-135

_____ . **Teoria y prática como innovación en docencia, investigacion**. Buenos Aires. Faculdade de Filosofia y Letras da Universidade de UBA, 1994, p. 1-30.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E D A . **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario A.. **História da educação**: da antiguidade até nossos dias. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, L R S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARIN, Alda Junqueira. Desenvolvimento profissional docente: início de –um processo centrado na escola. In: Veiga, I P A (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: a marca da escola. **Contexto e Educação.** Nº 18, Ijuí: UNIJUI Ed. P 16-28, abr/jun, 1990.

MARQUES, Mário Osório. In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

MARTINS, Joel e BICUDO, M. A.V. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Novais/EDUC, 1989.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, Vozes, 1993.

MCLAREN, Peter e GUTIERREZ, Kris. **Global polities and local-antagonisms: research and practice and possibility**. Trabalho apresentado no VIII ENDIPE. Florianópolis, maio, 1996

MEAÑOS, Zulema Paredes de. **El proyecto institucional en el marco de las transformaciones educativas.** 2 ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1995

MELLO, Guiomar Namo de & SILVA, Rose Neubauer da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. In: **Estudos Avançados**. V. 12, n. 5, 1991.

MELLO, Guiomar Namo de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MINGUILI, Maria da Glória. **Projeto pedagógico, trabalho coletivo, interdisciplinaridade: uma proposta instigadora**. Palestra proferida no Grupo de Estudos e Desenvolvimento do Ensino Universitário – GEDEU. UNESP/1995.

_____ . **A gestão da escola pública no Estado de São Paulo**: da intenção à obra. Cidadania/Textos, n. 8, out./1996. Campinas – UNICAMP.

MOREIRA, Antonio F. B.. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1990.

_____ (org). **Currículo: questões atuais**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1998.

NETTO, José P.& FALCÃO, Maria do Carmo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

NIDELCOFF, Maria T. **A escola e a compreensão da realidade**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor**. Porto,: Ed Porto, 1991.

_____ . (coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.

_____ . A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, Antonio; POPKEWITZ, Thomas S. **Reformas Educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa e Autores, 1992.

OTTONE, Ernesto. Educação e conhecimento: eico da transformação da produção com equidade – uma visão de síntese. In: PAIVA, Vanilda (org). **Transformação produtiva e equidade**. Campinas: Papirus, 1994. p. 41-49.

PAZ, Nerva B. R. Innovación educativa y cultura. IN: : OEA, **Revista Latinoamericana de innovaciones educativas**. Ministério de Educación y Justícia da Argentina. Buenos Aires. Ano III, nº 4, Enero de 1991, p. 11-17.

PARO, Victor H.. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em aberto**. Brasília, ano 11, n. 53, p. 39-45, jan/mar., 1992

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo, Xamã, 1995.

PEDROSO, Leda Aparecida. Escola – padrão e autonomia: algumas considerações. **Revista ANDE**. São Paulo, ano 13, n. 20, p 13-20, 1994.

PEIXOTO, A J. **Divisão do trabalho pedagógico e alienação**. Nuances, v. 1, 1995.

PELISSARI, Maria Aparecida. **A condição cidadã**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

PIMENTA, Selam Garrida. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Série Idéias. São Paulo, FDE, n. 16, p. 78-83, 1993.

PINO, Angel. Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania. In: **Sociedade Civil e Educação**. Campinas/SP: Papirus: Cedes; São Paulo: ANDE: ANPEd, 1992. (Coletâneas CBE).

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

PRAIS, Maria, L. M.. **Administração colegiada na escola pública**. 4ªEd. Campinas/SP: Papirus, 1996.

RAYS, Oswaldo A.. **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

RESENDE, Lúcia M. G.. **Relações de poder no cotidiano escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Paradigma - relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma P A.. (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

RESENDE, Lúcia M. G . A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma P A.. & RESENDE, L M G (orgs) . **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

ROCHA, Abel Paiva da. **Projecto educativo de escola.** Lisboa: Edições Asa, 1996.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ROLLA, Anabela & ROLLA, Jorge Silva. **O projecto educativo em educação de infância.** Lisboa: Edições Asa, 1994.

SANTOS, Boaventura de S.. **Pela mão de Alice** - o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

_____ **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento. 1995.

_____ Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron de. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

SAVIANNI, Dermeval. **Escola e democracia**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____ . Análise do Substitutivo ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara do Deputados. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

_____ . **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991

_____ . **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991a.

SEVERINO, Antonio joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: **Sociedade Civil e Educação**. Campinas/SP: Papirus: Cedes; São Paulo: ANDE: ANPEd, 1992. (Coletâneas CBE).

SILVA Jr, Celestino A.. **A escola pública como local de trabalho**. 2ª ED. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, Rose Neubauer. Política educacional para os anos noventa. In: **Estado e Educação**. Campinas: Papirus, 1991.

_____ et al. O descompromisso das políticas píblicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 84, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Territõrios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TAVARES, José. **Formação contínua de professores**. Aveiro/Port.: Aveiro ED., 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. A administração e trabalho na escola: a questão do controle. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 66, n. 154, set./dez., 1985.

TEDESCO, Juan C.. Mudança social e educação. In: TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia de educação**. 4ª Ed.. São Paulo: Autores Associados, 1995, p. 9-16.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (org) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994

VALERIAN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC. 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto educativo: elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo. **Cadernos Pedagógicos do Libertad-1**. São Paulo, 1991.

VEIGA, Ilma P A.. (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1998.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Massas e sociedade civil: notas para um estudo. In: **Sociedade Civil**: Estado e democracia. São Paulo em perspectiva. Fundação SEDAE, v. 8, n,2, abr./jun., 1994.

WARDE, Miriam. Considerações sobre a autonomia da escola. **Série Idéias**. São Paulo, FDE, n. 15, 1992.

WARDE, Miriam & PAIVA, Vanilda. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: PAIVA, Vanilda (org). **Transformação produtiva e equidade**. Campinas: Papirus, 1993.

unesp

WEINBERG, de Pozner. **El directivo como gestor de aprendizagens escolares.** Buenos Aires: Aique, 1995.

ZUNG, A A K. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, fev. 1984,vol. 48.

ENTREVISTA AOS DIRETORES E CHEFES DA DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE TAGUATINGA

1. O que a proposta da Escola Candanga apresenta de inovação para as escolas públicas e para a atuação da própria DRET?

2. Que dificuldades podem ser apontadas na implantação da Escola Candanga, enquanto instância intermediária?

3. Por que os diretores foram os únicos envolvidos nos encontros de formação? Quais os pontos positivos e negativos desta opção?

4. Quais os aspectos mais trabalhados nos encontros de formação? Quais os critérios adotados para a seleção dos textos e focos de reflexão?

5. Que fragilidade você destacaria nas escolas para a efetivação da proposta? E na DRET?

6. Avaliando o trabalho de sua equipe, como as dificuldades poderiam ser superadas para uma próxima gestão?

7. Qual a integração entre a DRET e a Fundação Educacional ? Caso tenha havia contribuições e/ou entraves, cite os.

ENTREVISTA AO GRUPO ENVOLVIDO NA CONCEPÇÃO DA PROPOSTA DA ESCOLA CANDANGA (Fundação Educacional)

1. O que você considera o embrião da Escola Candanga?
2. Como começaram a ser articulados seus princípios?
3. Quais os profissionais que mais se envolveram no processo de sistematização da proposta?
4. Qual o vínculo político e até partidário entre a proposta e a política do governo do Distrito Federal?
5. Nas fases abaixo, quais os fatos marcantes e/ou significativos:
   - concepção
   - sistematização
   - proposição
6. Que tipo de entraves a proposta sofreu no nível da Fundação Educacional, DRE(s) e escolas?
7. Numa perspectiva de avaliação, que aspectos alteraria no encaminhamento das questões nos níveis referidos na questão anterior?

QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES

1. Qual a contribuição da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga para a implantação da Escola Candanga?

2. Segundo sua avaliação, quais as ações propostas pela DRET que mais contribuíram para a implantação da Escola Candanga?

3. A gestão democrática é um dos fundamentos da Escola Candanga. Comente alguns mecanismos que foram desenvolvidos na sua escola e que podem ser um exemplo concreto deste fundamento.
   Em caso negativo, quais os entraves?

4. O que pode ser apontado como ação concreta de lição de cidadania desenvolvida na sua escola?

5. Qual a participação dos pais e outros membros da comunidade nas decisões da escola ou mesmo que tiveram alguma interferência?

6. Como você define autonomia (administrativa, financeira e pedagógica) tendo como referência sua experiência na direção da escola?
   Comente cada uma.

7. Quais as maiores dificuldades detectadas na construção do projeto político-pedagógico da escola?

8. Que ações poderiam ser sugeridas para a DRET no sentido de melhor apoiar as escolas na implantação da Escola Candanga?

9. Como avaliaria a atuação da DRET ? Por que?

unesp

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL

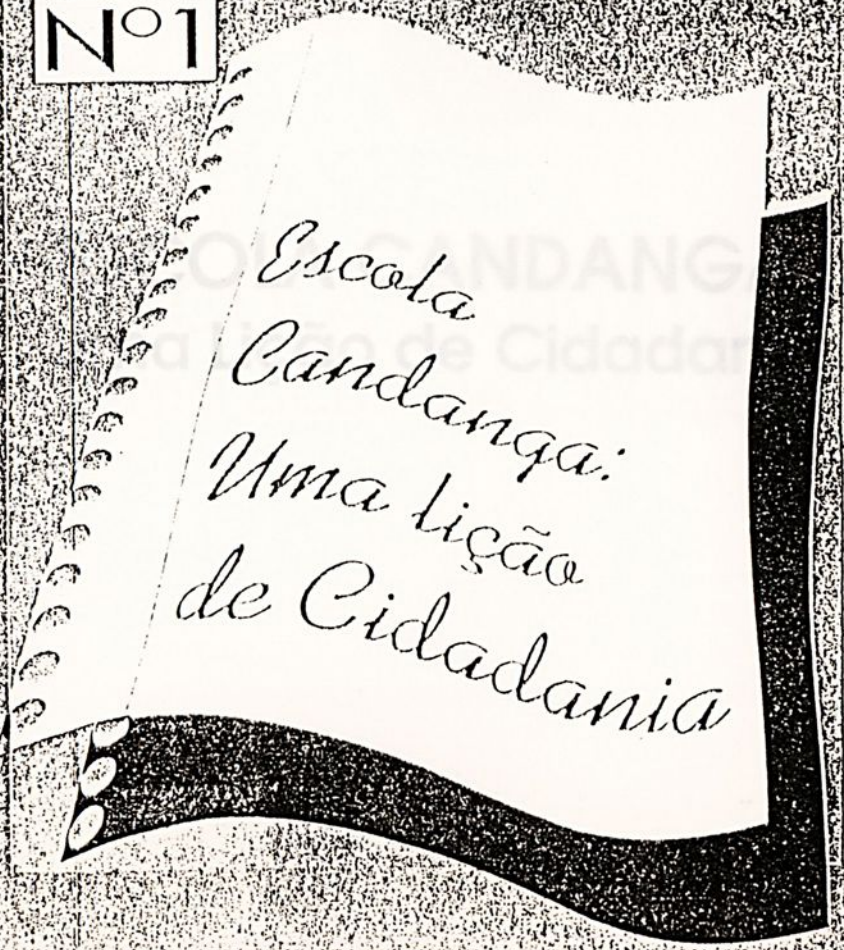
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

GDF
BRASÍLIA DE TODOS NÓS

Cadernos da ESCOLA CANDANGA

Brasília, novembro 19

SÉRIE FUNDAMENTOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS Nº 1



GDF - SE - FEDF
Departamento de Pedagogia

Cadernos da

ESCOLA CANDANGA

SÉRIE FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓCICOS, Nº1

ESCOLA CANDANGA:
Uma Lição de Cidadania

Governo do Distrito Federal	*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*
Secretário de Educação	*Antônio Ibañes Ruiz*
Diretoria Executiva da Fundação Educacional do DF	*Isaura Belloni*
Departamento de Pedagogia	*Olgamir Francisco de Carvalho*
Divisão de Ensino Especial	*Astrid Stuart Corrêa*
Divisão de Ensino Fundamental	*Isabel Cristina Marinho de Assis*
Divisão de Ensino Médio	*Helvia Leite Cruz*
Divisão de Apoio ao Educando	*Paulo Afonso Faviela*
Divisão de Educação Ambiental e Cultural	*Vera Margarida Lessa Catalão*
Direção de Educação Física	*Roberto Liao Júnior*
Centro de Recursos Tecnológicos	*Laura Maria Coutinho*
Unidade de Educação de Jovens e adultos	*Eneida Maria Peixoto de Azevedo*
Divisão Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro	*Marcos Martins de Oliveira*
Divisão Regional de Ensino de Ceilândia	*Orlando Oliveira Alencar*
Divisão Regional do Gama	*Maria Almeria dos Santos Veloso*
Divisão Regional de Ensino de Planaltina	*Magno Sérgio de Melo Neves*
Divisão Regional de Ensino de Sobradinho	*Maria da Conceição Barroso da Graça*
Divisão Regional de Ensino de Brazlândia	*Márcia Castilho de Sales*
Divisão Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante	*Kátia França Vasconcelos*
Divisão Regional de Ensino de Samambaia	*Dorcas de Castro*
Divisão Regional de Ensino de Taguatinga	*Maria Lúcia Vieira*
Divisão Regional de Ensino do Guará	*Maria Auxiliadora Gomes da Silva*
Assessoria do Departamento de Pedagogia	*Haroldo Frecchiani Alves*
	Lázaro Aparecido Silva
	Maria Celme Francisca dos Santos
	Nilson Botaro da Silveira

Ficha técnica

Pesquisa e texto	*Equipe do Departamento de Pedagogia*
Revisão	*Márcia Pacficci Rangel*
Projeto gráfico	*Masanori Ohashy - SPVI/Centro de Recursos Tecnológicos*
Fotolito	*Hélio José Milano de Jesus - DGA/DSG/Gráfica*
Impressão	*José de Sousa Camilo - DGA/DSG/Gráfica*
Ficha Catalográfica	*Elaborada pela Seção de Bibliotecas Escolares e Comunitárias/CRT*

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA.

Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania. Brasília, 1995

64 p. (Cadernos da Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos, 1)

1. Educação - Fundamentos - DF I. Título II.Série

CDU: 37.01 (817.4)



ESCOLA CANDANGA:
Uma Lição de Cidadania

ÍNDICE

7
Apresentação
11
Introdução

PRIMEIRA PARTE

17
O Caráter Crítico da Escola Candanga
20
A Dimensão Revolucionária da Escola Candan
23
Democracia e Cidadania na Perspectiva de u
Governo Democrático e Popular
33
Escola Candanga: Espaço Criativo e Libertado

SEGUNDA PARTE

41
Educação: Prática Social Transformadora
44
Construindo um Novo Currículo
58
Uma Nova Perspectiva de Avaliação
62
BIBLIOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

A proposta de Educação ora apresentada prevê a criação de uma escola que tenha como princípio resgatar a utopia pioneira e mestiça que esteve presente na origem da cidade e, ainda hoje, coloca-se como signo para a construção da vida cultural da comunidade brasiliense. Compreende que, após a edificação de tantas estruturas de concreto e pedra, é preciso construir coletivamente o sistema nervoso da cidade, cuja expressão cultural será múltipla e inventiva. E, por saber que compete à escola uma parcela significativa de contribuição para o exercício da cidadania solidária, assume seu papel nesse processo e denomina-se Escola Candanga: uma Lição de Cidadania.

A Escola Candanga será assim chamada para explicitar seu compromisso com a história do Distrito Federal. Busca no termo candango sua referência ao sonho e tenacidade de quantos vieram para construir, no cerrado brasileiro, a capital de toda a nação. Ao mesmo tempo, resgata das nossas origens a força transformadora das utopias compartilhadas por milhares. Os primeiros construtores de Brasília sonharam juntos e tocaram a obra como orquestra de máquinas e esperanças; chamavam-se candangos com o orgulho de um artista diante de sua criação.

No início dessa história, não era somente o ermo. Havia o cerrado e o planalto como cenários apropriados para a arquitetura dos homens, havia o sonho de interiorização da capital, idealizado pelos povos do sertão, havia, no imaginário da nação, a expectativa de progresso, significando melhor condição de vida. Brasileiros de toda parte vieram para construir a capital-símbolo de tantas esperanças. Trabalhava-se dia e noite nos canteiros de obra e o entusiasmo dobrava o cansaço das jornadas ininterruptas. Candango, palavra de origem africana, que no Brasil denominava os mestiços trabalhadores pobres e sem especialização, em Brasília deu nome aos anônimos construtores de utopia, vindos dos quatro cantos, mescla de muitos sotaques, caldeirão de muitas culturas.

A escola candanga, na totalidade do seu processo educativo, deverá contemplar a diversidade cultural que a cidade traz desde a sua origem bem como a força da utopia criativa, capaz de, em apenas três anos, construir uma capital símbolo da competência criativa do povo brasileiro. Vale lembrar que, em Brasília, do traço arquitetônico ao plano urbanístico, dos cálculos de engenharia às soluções criativas - que superaram as incontáveis dificuldades da construção, da vontade realizadora dos candangos à expressão artística dos seus monumentos, toda a cidade é fruto da inventiva brasileira.

Portanto, a escola candanga coloca-se como centro articulador dessas singularidades culturais do Distrito Federal, desde as origens até a atualidade da cidade, como centro das decisões políticas nacionais e palco de constante interação de tantos brasis. Brasília, como *Patrimônio Cultural da Humanidade*, deverá estar presente na escola

por meio da garantia de acesso e decodificação dos nossos bens culturais. Ao mesmo tempo, por ter simbolizado, na época da construção, a esperança de novos rumos e de efetiva transformação para tantos brasileiros, a escola pública de Brasília deverá revitalizar a capacidade de invenção e realização na aprendizagem cotidiana das crianças candangas.

Assim como os candangos construtores, que, em apenas três anos e quatro meses, transformaram a paisagem natural em uma cidade-símbolo da arquitetura moderna mundial, a proposta de uma nova escola deverá reunir, em um sonho comum, as esperanças de cada trabalhador da educação, da comunidade que investe a escola da responsabilidade de formação das novas gerações e das crianças e jovens que cotidianamente comparecem às salas de aula, na esperança de aprender e construir significados coletivamente.

Nesse sentido, assumir o *ser candango* é condição imprescindível no processo de transformação da realidade educacional para a concretização de uma proposta pedagógica comprometida com uma nova qualidade do ensino público e com a democratização do acesso escolar e da gestão das escolas.

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
Primavera de 1995.

INTRODUÇÃO

Tendo como referência o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal (1995-1998), e as demais diretrizes traçadas pelo Governo Democrático e Popular para a educação - democratização do acesso escolar e permanência do aluno na escola, qualidade na educação e gestão democrática - e o processo de discussão desencadeado em todo o Sistema Educacional acerca dos caminhos para atingi-las, a Secretaria de Educação/FEDF construiu a sua proposta educacional e se compromete a implementá-la nas escolas públicas do Distrito Federal.

Todavia, essa proposta só será viável com o empenho de cada um, em especial do professor. Não se trata, portanto, de uma proposta que se apresenta de maneira imperativa, mas que convida o professor a participar, por meio de sua crítica responsável e comprometida.

A Proposta Pedagógica que ora apresentamos denomina-se *Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania* e é trabalhada, neste texto, nos seus fundamentos teóricos e práticos.

A primeira parte do documento nos traz as bases filosóficas, teóricas e metodológicas dessa Proposta Pedagógica.

Começa por discutir a questão da ideologia, para

evidenciar o caráter crítico dessa Escola, que questiona a ordem estabelecida, com o objetivo de desvelar a realidade aparente, mostrando como essa realidade foi produzida, historicamente, pelos agentes sociais.

Ao mesmo tempo, aponta subsídios para o questionamento e a superação dessa realidade, tarefa difícil, porque pressupõe mudanças de hábitos e condicionamentos aos quais, consciente ou inconscientemente, estamos submetidos.

Um outro conceito introduzido no texto é o de utopia, que nos ajuda a apreender o caráter revolucionário dessa Escola.

A utopia se define pelo anseio de estabelecer novas relações sociais em direção à construção de um novo tipo de homem, que surja da superação dialética das contradições da sociedade presente, para recuperá-lo sobre novas bases, sobre novos paradigmas.

Em seguida, o texto discute os conceitos de democracia e cidadania, buscando entender como esses princípios se expressam e se articulam num Governo Democrático e Popular.

Um primeiro aspecto levantado é o de que a Escola Candanga visa a alterar o modo de legitimação do poder político, superando o hiato existente entre planejamento e execução das políticas educacionais. Embora se reconheça que a divisão técnica do trabalho coloca-se como inevitável na sociedade contemporânea, nossa Escola estimula a integração das diversas áreas do conhecimento, por reconhecer a necessidade de superação da fragmentação do saber, característica da racionalidade liberal.

Um outro aspecto significativo dessa discussão é a concepção de democracia, que, para a

Escola Candanga, expressa-se na elevação de toda a cultura à condição de coisa pública. Nessa democracia, as divisões e os conflitos devem expressar-se para serem trabalhados, publicamente.

Neste sentido, a Escola Candanga estimula a pluralidade de experiências e concepções pedagógicas de modo que estas coexistam na prática educacional, com engajamento ético.

Por fim, o texto traz à luz os conceitos de cultura e trabalho, anunciando o caráter criativo e contemporâneo da Escola Candanga. Aqui, o trabalho, condição da cultura, nega a natureza, mas não a destrói, antes a recria. Os dois conceitos aparecem, assim, como indissociáveis, porque a cultura surge, justamente, das transformações sociais e históricas que o homem imprime na natureza por meio do trabalho.

Desta forma, a Escola Candanga identifica, na autêntica manifestação do trabalho criativo, a dimensão sensível e intuitiva do conhecimento como elemento que contribui para a apreensão das formas de percepção e criação da realidade cultural. A arte quebra o monopólio da ordem estabelecida e introduz a utopia, na perspectiva da construção da nova ordem social.

A segunda parte deste documento centra a sua reflexão nos caminhos que a Escola Candanga aponta para promover a revolução na Educação do Distrito Federal.

Começa por nos advertir que a construção de uma proposta pedagógica transformadora apenas será possível a partir do questionamento da realidade existente e não apenas de sua negação.

A Escola está marcada pela ideologia domi-

nante, o que não impede que, nessa escola, esteja sendo articulada uma contra-ideologia, por meio da conscientização e da ação da comunidade escolar.

Assim, a partir da concepção de educação como prática social transformadora, é concebido o currículo da Escola Candanga.

Nele, a construção do conhecimento está vinculada à apropriação da cultura humana, por meio das relações que ocorrem durante o processo ensino-aprendizagem.

A Escola Candanga defende um currículo baseado na concepção de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e social.

Nesse sentido, o texto nos apresenta uma proposta inovadora de organização curricular, abrangendo, entre outros fatores, o redimensionamento do tempo e do espaço escolares bem como a flexibilização dos conteúdos curriculares, rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das disciplinas e a fragmentação do conhecimento.

Articulada a essa visão de currículo está uma nova perspectiva de avaliação.

A avaliação, numa escola diferente, progressista e comprometida com a transformação social, ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou *sentenciar*, aprovar ou reprovar.

Para a Escola Candanga, a avaliação é abrangente, porque contempla tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino/aprendizagem, como as que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, enfim, ao Projeto Político-Pedagógico da Escola.

PRIMEIRA PARTE

O CARÁTER CRÍTICO DA ESCOLA CANDANGA

Conforme foi enunciado na introdução deste trabalho, a Escola Candanga é uma escola crítica, pois questiona a realidade existente e aponta mecanismos para sua superação. Para enfrentar os desafios dessa transformação, é preciso, antes de mais nada, buscar compreender como esta realidade foi produzida historicamente.

A crítica da ideologia auxilia-nos na compreensão e construção da prática pedagógica que almejamos imprimir na Secretaria de Educação/FEDF, dado que constitui parâmetro para pensarmos criticamente nossas ações. Em outras palavras, leva-nos a questionar a ordem estabelecida e a desvelar o que está oculto atrás da realidade aparente.

Assim, convidamos você, professor, a se comprometer com uma educação crítica e popular, de boa qualidade, dirigida a toda a sociedade, prioritariamente àquela parcela que sempre foi alijada das decisões políticas. Por isso, é preciso

entender o que é ideologia[1].

O conceito de ideologia, num primeiro momento, nos serve ao propósito de desvelar e criticar o formalismo e a inconsistência dos postulados liberais (noções de tempo, história, democracia, cidadania, cultura, trabalho, etc.) perante o avanço das ciências humanas no século XX. A expressão designa, aqui, um conjunto de idéias (econômicas, políticas, pedagógicas, sociais, éticas, estéticas, religiosas, etc.), sistematicamente organizadas, com o objetivo, consciente ou não, de defender os interesses de uma classe ou grupo dominante, tendo por objetivo justificar o domínio exercido (os *dons naturais*, a *igualdade*, a *vontade de Deus*, etc.) e manter coesa a sociedade, apresentando a realidade social como homogênea e indivisa, ocultando, assim, as diferenças sociais.

Isso faz com que os conflitos sejam camuflados e evitados. A classe dominante consegue exercer a dominação, na medida em que a classe dominada aceita as idéias dessa classe dominante como se estas fossem universais e imutáveis, presentes em todos os tempos e lugares, e as assimila como se essas idéias fossem suas.

Num segundo momento, apontamos para a análise empreendida pelos criadores da Teoria Crítica da Sociedade. Neste enfoque, a expressão ideologia perde o sentido de oposição entre realidade e ilusão que a crítica acima apontava. O conceito de classe social é substituído pelo conceito de *massa*, à qual se contrapõe a idéia de indivíduo. A massa seria, então, a dissolução

[1] O conceito de ideologia será utilizado, no transcorrer desse trabalho, em três acepções que, embora semelhantes, fazem com que esse conceito apresente diferenças estruturais no que concerne à apreensão do significado da expressão.

do heterogêneo (os sujeitos individuais) no homogêneo, causando o que se denomina de *coisificação da consciência*. Nessa perspectiva, a ideologia não mais se refere ao mundo das idéias, mas ao próprio processo de produção dessas idéias. Tal fato nos leva a deduzir que *nos encontramos diante de uma situação ainda mais ideologizada, que encerra o indivíduo nas malhas de uma nova dominação* (18,p.101).

A análise empreendida pela Teoria Crítica da Sociedade serve-nos de referencial teórico para pensarmos nossa prática pedagógica, na medida em que ela representa uma crítica a essa sociedade, na qual as idéias e as preferências são ditadas pela indústria cultural, que se utiliza dos meios de comunicação de massa.

Em um terceiro momento, analisamos o significado de ideologia em A. Gramsci. Segundo o filosófo italiano, é preciso distinguir ideologias historicamente orgânicas de ideologias arbitrárias. As primeiras são historicamente necessárias, porque organizam as massas humanas, formando o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.

Segundo Gramsci, pode-se dar ao conceito de ideologia *"o significado de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva"* (13,p.16) e que tem por função conservar a unidade de todo o bloco social. Gramsci considera que, como concepção de mundo, a ideologia tem a função de atuar como cimento da estrutura social. Assim, ela ajudará a estabelecer o consenso que confere hegemonia a uma determinada classe que passará a ser dominante (Cf. 3,p.36).

A DIMENSÃO REVOLUCIONÁRIA DA ESCOLA CANDANGA.

O Governo Democrático e Popular do Distrito Federal, compreendendo que a conquista da cidadania é inseparável de uma mudança radical na condição de vida de nosso povo, conclamou os trabalhadores da Educação, junto com a comunidade, para revolucionar a educação no Distrito Federal. Mas qual é o sentido dessa revolução?

A passagem para o III milênio é marcada por uma situação de crise que envolve os sistemas políticos, o Estado, a Família, a Escola, os valores, enfim, as instituições e costumes em geral.

Segundo alguns etimologistas, o vocábulo *crise* é de origem latina e significa ruptura, transição, passagem difícil para uma ordem desconhecida.

A crise caracteriza-se, portanto, por uma situação em que os acontecimentos da vida social, rompendo padrões tradicionais e esgotando as possibilidades de manutenção da velha ordem, deslocam e questionam a organização de alguns ou de todos os grupos integrados na sociedade. Enquanto fase traumática na evolução das coisas, fatos e idéias, a crise traduz-se por um momento decisivo, quando os conflitos não podem mais ser ocultados, fazendo com que venham à superfície e sejam trabalhados.

Resgata-se, então, a idéia de crise como o momento criativo em que o antigo equilíbrio é rompido para dar lugar ao novo. É nesse ponto que o significado da palavra aproxima-se e se confunde com o significado de utopia.

A utopia aparece com renovada energia em momentos de transição, de crise, e traduz-se por uma revolução cultural que aponta para a criação de um novo tipo de homem e de sociedade. Ela rompe as amarras da ordem instituída e alienada.

A pedagogia que intentamos implementar na Secretaria de Educação/FEDF é revolucionária e não reformista, na medida em que se trata de uma proposta utópica. Não é evasiva, reacionária, porque é marcada por sua relação com a realidade histórica presente. Entende a utopia como algo por realizar e não o regresso a um paraíso perdido. Portanto, trata-se de um projeto para o futuro, fator dinâmico e mobilizador da história. A utopia pode levar a transformações radicais na sociedade, na medida em que é uma denúncia da ordem existente, e significa o projeto histórico que exprime a aspiração ao estabelecimento de novas relações sociais entre os homens

(Cf14,p.199-206).

A utopia, se não levar a uma ação no presente, é evasão da realidade. Ela deve conduzir-nos a um compromisso em prol do surgimento de uma nova consciência social, de novas relações entre os homens.

A utopia pode dar à prática pedagógica, liberta dos condicionamentos tecnicistas e das teorias e *discursos prontos*, um enfoque verdadeiramente humanista. Só assim, poderemos desejar e construir uma escola mais humanizada, onde alunos, servidores, professores e direção, cientes de suas capacidades e originalidades sintam-se participantes e responsáveis pela coisa pública e pela construção da sociedade, a partir de um projeto coletivo, em direção à radicalização da democracia.

DEMOCRACIA E CIDADANIA NA PERSPECTIVA DE UM GOVERNO DEMOCRÁTICO E POPULAR

O Governo Democrático e Popular, fundamentado no princípio de que a democracia se explicita somente através do envolvimento e do compromisso da maioria dos cidadãos para com o todo social, concebe a educação como parte integrante na constituição e expressão da cidadania, não uma cidadania abstrata, vazia, mas uma cidadania definidora da construção de uma sociedade progressista, ética, justa e solidária. Por isso, torna-se indispensável compreender os conceitos de democracia e cidadania, em sua trajetória histórica.

A concepção de história, que sempre serviu de

parâmetro do pensamento liberal, reside na convicção da visão linear, retilínea do tempo. Tendenciosa, essa concepção justifica uma posição questionável perante a realidade científica, social e política.

Tal compreensão sustenta que as idéias, sejam elas científicas, políticas ou pedagógicas, deveriam adequar-se à realidade previamente conhecida. Segundo essa concepção, a sociedade está no tempo. A evolução, o progresso, nada mais seria que o somatório de conquistas anteriores. Essa idéia parte do pressuposto da existência de *culturas superiores* (adiantadas no tempo) e *culturas inferiores* (atrasadas no tempo). Obviamente, nessa perspectiva, a função das *culturas superiores* seria a de trazer as *culturas inferiores* ao nível da *civilização*, dos *evoluídos*, resgatando-as do estado bárbaro em que se encontram. Basta-nos citar um dos resultados dessa concepção de mundo para termos uma idéia das consequências dessa teoria: o genocídio praticado pela civilização européia aos povos colonizados. Mas essa é outra história...

Para os defensores dessa posição, existem os *iluminados*, os detentores da idéia, do saber e, por conseqüência, do poder, porque, segundo esses teóricos, saber é poder. Resta aos despossuídos aceitar, incontestavelmente, sua condição e obedecer, pois são incapazes e preguiçosos. Por que não estudaram nem subiram na escala social, já que vivemos numa democracia, em que as oportunidades aparecem como iguais para todos? A resposta do senso comum afirma que é devido ao fato de serem incompetentes.

A noção de competência tem aqui a função precisa de marcar "*a desigualdade(...) estabelecida entre os detentores do saber e os despossuídos*" (7,p.95). Essa é uma das maneiras pelas quais também se estabelece o *apartheid social*, na medida em que se destrói a possibilidade de *elevar o saber à condição de coisa pública*, isto é, de assegurar o "*direito à sua apropriação e produção por parte de todos*" (7,p.02).

A idéia de cidadania presente nesse tipo de raciocínio aparece cindida. Temos, de um lado, o cidadão ativo, detentor do saber e, conseqüentemente, participante do poder e das decisões políticas; e de outro, o cidadão passivo, excluído do saber e detentor de alguns poucos direitos, principalmente o direito sagrado e inalienável do sufrágio universal. O voto, símbolo da democracia, surge como elemento justificador que referenda os candidatos da elite dominante. No Brasil, "*a maioria não são eleitores (os que escolhem) mas meros votantes (os que dão o voto para alguém)*" (8,p.436). Compreendemos, então, a crítica que a esquerda sempre dirigiu a essa concepção de democracia e cidadania: o formalismo jurídico, isto é, os conceitos são muito bonitos no plano do Direito, do *como-deve-ser*, porém a prática desmente e desmascara essa concepção a todo momento, o que nos leva a concluir que a democracia formal é uma democracia de direito e não de fato. Assim, a igualdade jurídica, base da democracia liberal formal, esconde a desigualdade dos indivíduos concretos. A democracia, tal qual a concebemos, é uma construção contínua por meio da participação do cidadão.

Nossa visão de realidade (e, portanto, de sociedade, política, pedagogia, educação, arte, etc.) difere frontal e radicalmente - no sentido etimológico de ir à raiz, aos fundamentos da questão e vê-la como ela realmente é, e não como parece ser - dessa visão distorcida de

mundo, dessa concepção elitista, em que o saber e a técnica aparecem como coisas separadas do mundo concreto e a serviço da burocracia dominante.

Para nós, a sociedade não está no tempo, mas ela se efetua com o tempo. Assim, a história apresenta-se como *"movimento reflexivo e constitui o próprio tempo"* (7,p.110). Isso significa que não existe modelo pronto, acabado de sociedade. A cultura surge como criação humana, por excelência. Refletindo sobre sua situação, o homem aprimora as teorias (científicas, políticas, etc.), abandona algumas e cria outras que melhor explicam a realidade. A sociedade civil não mais aparece como o lugar da reprodução da exploração e dominação econômica, mas como espaço de luta, no sentido de superar as limitações impostas por aquela visão distorcida da realidade.

Nossa concepção marca também a diferença, na medida em que compreende que a realidade não é algo acabado e pronto, devendo adaptar-se às idéias. Uma pedagogia comprometida com essa visão dinâmica da realidade se efetiva quando surge da prática escolar e a ela sempre retorna em busca dos subsídios de que se alimenta. Nesse sentido, a escola que almejamos visa a alterar o modo de legitimação do poder político, visto que pretendemos trabalhar com o objetivo de superar o hiato existente entre planejamento e execução das políticas educacionais que estabelecem a separação entre aqueles que pensam e os que executam.

Essa compreensão leva-nos a sustentar que a maior tarefa do Governo e, conseqüentemente, dos órgãos dirigentes da Secretaria de Educação/ FEDF é a de *coordenar um processo em que a discussão e a prática educacionais sejam partes integrantes do cotidiano das escolas, dos pais de alunos e da sociedade.*

É preciso avançar e ousar. Ousar com competência - é óbvio - mas também com coragem e paixão.

O desafio de fazer a Revolução da Educação no Distrito Federal é de todos nós: dirigentes, professores, servidores, pais, alunos, sindicatos e sociedade. Sem jamais *atribuir à escola nenhuma tarefa de cunho salvacionista ou messiânico, é incontestável o seu papel social, que precisa ser implementado a favor dos excluídos e da construção da cidadania.*

É a prática da construção coletiva que vai nos diferenciar de outros governos, porque acreditamos que não compete apenas aos especialistas ou aos grandes consultores na área de planejamento, como detentores do saber apropriado, a tarefa de mudar o rumo da Educação no Distrito Federal. Sabemos que a realidade, constantemente, tem-nos *"demonstrado que o saber instituído e burocratizado não tem obtido os resultados desejados no resgate da qualidade da educação"* (19,p.03-04).

Para clarear os significados de democracia e cidadania, termos que, na maioria das vezes, são distorcidos, colocamos a seguinte questão: O que significam democracia e cidadania, na perspectiva de um governo democrático e popular?

A democracia é uma invenção e construção da cultura. E a cultura é construção da racionalidade humana por meio do trabalho. Desde o apogeu da civilização grega até os nossos dias, os homens vêm perseguindo essa utopia (não no sentido de quimera, ilusão, mas no

sentido de "lugar do ainda não" do anseio humano por aquilo que ainda não existe de fato). Sabemos da importância e necessidade da democracia. Historicamente, podemos constatar que a civilização grega (cuja construção cultural ainda serve de parâmetro para toda a sociedade ocidental) só foi possível em virtude da democracia. A decadência dessa civilização foi proporcional à supressão das liberdades e práticas democráticas.

A democracia, como construção histórica, sempre esteve em discussão e sempre foi busca e utopia. Portanto, não existe um modelo que, de maneira inequívoca, consiga explicitar o significado de democracia. Mas a grandiosidade reside justamente no fato, na possibilidade de sua construção. E essa construção é coletiva!

É comum, na prática pedagógica brasileira de todos os tempos, o discurso populista que apresenta a educação como propulsora da cidadania. Cidadania e democracia aparecem, pois, como uma doação do Estado por meio das elites dominantes. E como cidadania e democracia não se impõem por decretos, ficam evidentes as causas do fracasso das políticas educacionais anteriores. Cidadania e democracia são conquistas que se efetivam por meio da participação e do compromisso para com o todo social, com atitudes concretas dos sujeitos livres, críticos, cientes de seus direitos e deveres, e conscientes da responsabilidade individual e coletiva pela coisa pública.

Por outro lado, e utilizando dessa mesma lógica, sempre se justificou a exclusão da cidadania com base na tese da imaturidade política do povo, pois o mesmo ainda não estaria educado para a liberdade. Assim, a educação, nessa visão populista, sempre foi vista como capaz de formar cidadãos livres e controlar a liberdade desses cidadãos. Enquanto a educação não proporciona esse esclarecimento ao povo, uma minoria sábia, esclarecida, moderna e racional governa e decide por todos e para o bem de todos. O fato de descolar a questão da cidadania da questão do poder reduz-se a um moralismo e pedagogismo estéreis (Cf.4, p.31-38 e 61).

É necessário, então, jamais perdermos o ponto de referência segundo o qual a sociedade real é aquela que se efetua como construção histórica, na qual a questão do poder está sempre presente, exigindo ser equacionada e socializada. A participação política passa pelo aprimoramento das instituições de representação e participação. A cidadania explicita-se no interior da prática política e social (Cf4,p.72-73).

A *"luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. Assim, a educação não é uma pré-condição para a democracia e a participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição"* (4,p.79). Nessa perspectiva, o professor, como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem, é parte integrante e imprescindível ao êxito de qualquer teoria ou proposta pedagógica.

Faz-se necessário esclarecer que nossa concepção de democracia não se resume apenas à dimensão de um sistema político, mas é a forma da própria vida social. Nesse sentido, as condições sociais necessárias à democracia não são condições dadas para haver democracia, mas a expressão de uma sociedade democrática por meio de suas próprias instituições (Cf.7,p.86-90).

A democracia que almejamos construir não se expressa apenas na rotatividade no poder, mas incorpora também a idéia de abertura. A abertura que aqui defendemos como elemento constitutivo da própria democracia expressa-se não só na livre circulação das idéias (muitas vezes conflitantes, pois pressupomos o pensamento divergente), mas, principalmente, na *"elevação de toda a cultura à condição de coisa pública"* (7,p.157)

Se é verdade que a participação nos conduz à construção da democracia como condição necessária à socialização do poder, é certo também que essa participação, que é conquistada, manifesta-se no confronto das idéias. Por meio da argumentação coerente e comprometida, busca-se o consenso da maioria.

Na democracia, as divisões e os conflitos são legítimos e legais e devem expressar-se publicamente, permitindo, assim, que sejam trabalhados politicamente pela própria sociedade. A democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas e de alterar-se pela própria práxis. Conceber o conflito como determinação inerente ao conceito de democracia não significa admitir que as divisões sociais, por existirem, serão legitimadas e legalizadas por mecanismos que as dissimulem (Cf.7,p.157). Ao contrário, o conflito será trabalhado como elemento constitutivo da democracia, como parte integrante, pertencente à essência da prática democrática.

Buscamos, então, o consenso quanto às diretrizes gerais traçadas pelo Governo Democrático e Popular do Distrito Federal. No entanto, incentivamos, ao mesmo tempo, uma proposta educacional na qual a pluralidade de experiências e concepções pedagógicas capaz de contribuir para o alcance das metas estabelecidas pelo governo, na perspectiva de uma educação transformadora, coexista na prática pedagógica da escola pública do Distrito Federal.

Muitas propostas nos têm chegado. Muitas delas já esboçadas e outras já em execução em nosso Sistema Educacional. É hora, então, de conhecê-las e compartilhá-las, no sentido de contribuir para tornar realidade o compromisso do Governo, ou seja, *o desafio de fazer a revolução da educação no Distrito Federal.*

A Escola Candanga, ao valorizar e incentivar a participação democrática, diferencia-se *das concepções neoliberais a partir do mito de que a qualidade resulta da competição e não da cooperação.* Nesse sentido, busca *uma nova qualidade de ensino geradora da cooperação, de valores éticos e humanistas,* de modo a permitir *"a socialização do saber social e historicamente produzido"* (5,p.58-59).

Se a história, como afirmamos, não está no tempo, mas se efetua com o tempo, compreendemos, então, a dimensão que assume nossa responsabilidade como educadores.

O tempo e o espaço humanizados, nessa nova posição diante da realidade, assumem dimensões significativas, na medida em que se tornam o local, por excelência, onde, dependendo das nossas ações, realizamos ou não nossos projetos, nossas utopias...

O compromisso é maior do que supomos. Caminhar em direção à escola que desejamos e vislumbrá-la como possibilidade concreta implica esse engajamento ético: a responsabilidade para

com a própria felicidade e auto-realização e, conseqüentemente, para com o todo social, pois o homem, como sabemos, só se humaniza em contato com os seus semelhantes.

A história, como ato criativo e construção coletiva, se faz à medida em que a consciência desse ato torna-se partilhada por cada um na condição de sujeito, de indivíduo.

ESCOLA CANDANGA: ESPAÇO CRIATIVO E LIBERTADOR

A Escola Candanga é uma escola cidadã. Tendo em vista essa característica, o Plano Quadrienal de Educação coloca como papel da escola "afirmar e reafirmar valores, formar indivíduos livres, críticos, conscientes de seus papéis enquanto sujeitos da história; seres humanos que assumam a essência de sua condição e estejam dispostos a tornar o planeta um espaço de organização social onde a ética e a justiça possam afirmar-se em oposição à competitividade cega, à exclusão e ao egoísmo mesquinho. É preciso redimir a dignidade humana na expectativa de viver e conviver em melhores condições num futuro próximo, construindo assim uma sociedade justa, democrática e feliz" (cf. 19).

CULTURA E TRABALHO

O mundo natural não é o mundo humano. Tanto

na versão idealista de Hegel quanto na versão materialista de Marx, natureza e cultura são conceitos contraditórios. Isso não significa que sejam excludentes ou termos que se opõem, porque, na perspectiva dialética, a cultura surge de um *salto qualitativo* que faz com que o ser suprimido (natureza) se transforme, instaurando uma nova realidade: a *natureza humanizada*, ou seja, a cultura.

O trabalho do escultor nos serve de exemplo: a madeira (natureza) é negada, mas, ao mesmo tempo, conservada como madeira. Porém, é "elevada a um objeto qualitativamente diferente, uma forma criada. Portanto, o trabalho nega a natureza, mas não a destrói, antes a recria" (3,p.89) Em síntese, o homem antecipa o resultado a ser alcançado. A cultura aparece, então, como criação.

Se o mundo natural é comandado por leis biológicas hereditárias e, portanto, invariáveis na espécie, e se a natureza não possui *consciência* da finalidade das suas ações, o ato humano é flexível, dinâmico, criativo e consciente da sua finalidade. Daí, podemos sustentar que o homem antecipa idealmente o *vir-a-ser* através de um projeto. Ele escolhe os meios para atingir o fim proposto. Sua ação é, portanto, deliberada e criativa.

Talvez o que nos distinga radicalmente do mundo animal seja o fato de a ação humana ser intencional. Enquanto o desempenho animal é instintivo (a aranha tece sua teia, indefinidamente, de geração em geração sem nenhuma mudança), a inteligência faz com que o homem aprimore seus instrumentos de trabalho. Em outras palavras, ele cria aquilo que chamamos técnica. Essa técnica é transmitida e aperfeiçoada pelas

gerações futuras, o que nos faz concluir que a cultura é dinâmica e o trabalho, como ação deliberada, é atividade humana, por excelência, e condição para a criação e aperfeiçoamento do universo cultural.

Nas relações que estabelece com o semelhante, o homem desenvolve suas faculdades. Instauram-se a convivência e a socialização através da linguagem, do diálogo, o que conduz a modificações em sua maneira de perceber, pensar e sentir. Isso porque, como ação humana coletiva, o trabalho é executado como tarefa social, e a consciência, por ser construída e definida a partir das condições concretas da existência, é social e histórica.

O trabalho é a relação dos homens com a natureza e entre si, na produção das condições reais da existência. Assim, ele se concretiza como condição da transcendência humana e, portanto, como condição da liberdade por ser, como afirmamos, um ato criador.

Podemos inferir, então, que os conceitos de cultura e trabalho são indissociáveis. A cultura provém justamente das transformações sociais e históricas que o homem imprime na natureza pelo trabalho. Ao estabelecer relações com seus semelhantes por meio do trabalho (atividade social e coletiva), o homem modifica sua própria vida, incorporando novos valores e conhecimentos.

Depreende-se, também, que a idéia de uma natureza humana exterior ao próprio homem, fora da realidade histórica e cultural, a mesma em todos os tempos e lugares, não se sustenta científica e filosoficamente.

O senso comum, por exemplo, afirma que o

homem é egoísta e competitivo *por natureza*. Ora, semelhante afirmação carece de fundamentos. Como se justifica, então, a existência de sociedades, tanto no passado quanto no presente, em que tal relação não existe? Por que a competição é tomada como sendo o *padrão universal* da conduta humana?

A resposta a essas e outras questões residem no fato de a ideologia[2] tomar a aparência, o particular, pela essência, pelo universal. Assim fazendo, transforma algo específico de uma dada realidade em leis imutáveis, universais, gerais. É nesse sentido que dizemos que a ideologia é uma deformação da realidade.

Para garantir a coesão social e evitar que a classe dominada tome consciência da situação em que se encontra, uniformiza-se o pensamento, criando idéias universais (o Homem, a Pátria, a Família, a Escola, o Bem, o Justo, etc.) como entidades, *seres* autônomos, independentes das relações sociais, existentes em si e por si, exteriores ao próprio homem, em detrimento da realidade concreta. Oculta-se, então, o fato de essas relações terem sido produzidas histórica e socialmente para justificar uma dada realidade. Assim, as relações sociais passam a ser vistas como naturais, e não como resultantes da ação humana. Julga-se que as idéias não só explicam a realidade, mas que também produzem a própria realidade. Em síntese, transformam-se as idéias de determinada classe social em idéias universais, válidas para a sociedade inteira (cf.8,p. 418). A educação, a cultura, nessa perspectiva, são consideradas como propriedade privada de uma classe.

A escola que estamos construindo no Distrito Federal desvela essa aparência. Para nós, mais que a transmissão do saber formalmente acumulado, entendemos ser tarefa da Escola Candanga "contestar o uso privado da cultura, sua condição de privilégio natural dos bem dotados, a dissimulação da divisão social do trabalho sob a imagem da diferença de talentos e de inteligência" (5,p.06). Se a escola que aí está destrói a possibilidade de elevar o saber à condição de colsa pública, isto é, de direito à sua assimilação e produção por parte de todos, pretendemos marcar a diferença, na medida em que a socialização do saber e da cultura, a cooperação em detrimento da competição sejam elementos distintivos de nossa prática.

Em oposição a uma concepção conservadora da realidade, na qual as idéias assumem a forma de conhecimentos universais e imutáveis, convertendo-se em paradigmas instituídos, a Escola Candanga enfatiza o saber e o identifica, como atividade crítica, com o conceito de trabalho, porque, se no saber as idéias são o resultado de uma prática social, histórica e coletiva, podemos afirmar que ele não é algo instituído. O saber é, por princípio, instituinte, na medida em que é um processo. E, por ser assim, o saber não está no tempo, mas efetua-se, faz-se com o tempo (Cf.7,p.04-09).

Como conseqüência, a Escola Candanga questiona a imagem do *professor vanguardista*, o *iluminado*, aquele que leva o *saber*, a *cultura* aos ignorantes e incultos. Assume, então, uma postura modesta e respeitosa em relação ao saber, porque compreende a natureza dele, a incompletude essencial que o faz humano, cultural. O saber não é acabado, mas está a se fazer por intermédio da prática e das relações

[2] Nota: A expressão é ultilizada na primeira acepção que conferimos ao termo.

sociais.

A Escola Candanga define-se por uma educação popular e não populista, na medida em que denuncia e desmitifica concepções e práticas pedagógicas mirabolantes, centradas na necessidade de uma *elite cultural* ou de uma *vanguarda esclarecida* e dissociadas da questão da democracia e cidadania.

A concepção de prática pedagógica que direciona nossas ações contempla as conquistas atuais no campo da Pedagogia, das Ciências Humanas e da Filosofia. Vê, na autêntica manifestação do trabalho artístico, a dimensão sensível e intuitiva do conhecimento, como elemento que contribui para a apreensão, pelo aluno, das formas de percepção e criação da realidade cultural. Confirma a importância da transmissão e compreensão do saber histórico e socialmente produzido, mas, ao mesmo tempo, entende que esse saber é um processo instituinte. Parte em direção à socialização do saber e resgata o princípio de que a cultura, mais que um direito, é propriedade de todos. Compromete-se em valorizar e resgatar os valores cosmológicos, éticos, estéticos, étnicos, religiosos e místicos, que funcionam como canal de expressão da identidade cultural e social da nossa população, como manifestações da confluência de várias *culturas*, hábitos e costumes, que fazem com que o perfil de Brasília seja diferente do das demais cidades. Enfim, uma escola cuja prática pedagógica que a norteia vê no professor o elemento imprescindível ao êxito dessa escola. Por isso, o convida a participar desse processo que só será viável com o seu comprometimento respon-sável como sujeito histórico, ético e consciente.

SEGUNDA PARTE

EDUCAÇÃO: PRÁTICA SOCIAL TRANSFORMADORA

Da leitura da primeira parte deste documento, pode-se depreender que o homem transforma a natureza, adaptando-a às suas necessidades, instaura a lei para regular a convivência entre si e os outros grupos e cria um conjunto de estruturas sociais básicas, estabelecidas e confirmadas pela tradição. Em outras palavras, o homem cria instituições. A escola é uma delas. Depreende-se também que a escola é uma instituição da sociedade civil, onde eclodem conflitos sociais e, portanto, é um aparelho de hegemonia, que serve tanto para reproduzir o estado liberal quanto para propiciar a crítica e a consciência da necessidade de superá-lo. Logo, uma proposta de educação, numa perspectiva transformadora, implica a criação de um projeto anti-hegemônico que visa à superação das contradições existentes na socledade, possibilitando, assim, o surgimento de uma outra concepção de mundo que seja o ponto de partida para uma nova relação social.

É verdade que a escola, tanto na sua estrutura

organizacional quanto em sua prática pedagógica, está marcada pela ideologia dominante. O que, entretanto, não impede que nela seja articulada uma contra-ideologia a partir do conhecimento das contradições dessa ideologia dominante.

Ao percebermos que a escola reflete as contradições características da formação social em que está inserida, podemos entender também que a ação pedagógica que se pratica no seu interior é marcada por conflitos e contradições, que devem explicitar-se e serem trabalhados numa perspectiva de transformação. Isto exige tomar como fundamento teórico pedagogias transformadoras que, inseridas na prática social concreta, realizam a mediação entre o individual e o coletivo, possibilitando a inserção da escola na totalidade social de que faz parte. Por isto, o trabalho escolar, pensado numa perspectiva crítica, centra-se nas questões sociais e coletivas.

Como todas as instituições, a escola não é exterior ao tempo e ao espaço. Por ser uma construção humana, a escola está imersa numa dada realidade cultural e é por essa realidade influenciada. À medida em que as estruturas econômicas, sociais e políticas se modificam, a escola também se modifica. Se, no passado, as mudanças eram lentas, o mesmo não acontece nos dias de hoje. O avanço do capitalismo trouxe consigo modificações estruturais e rápidas no campo das comunicações, das relações internacionais, da política e da sociedade em geral.

Uma escola pública, democrática e popular não pode ficar a reboque dessas mudanças. Neste sentido é preciso construir uma escola sintonizada com o seu tempo, mas que tenha como perspectiva a superação dos desafios e contradições contemporâneos.

Isto implica mudança nas estruturas. Faz-se necessária, pois, uma nova organização do trabalho pedagógico-escolar.

CONSTRUINDO UM NOVO CURRÍCULO

As teorias pedagógicas são criações humanas para atender às necessidades e aspirações suscitadas pela realidade concreta, em determinado tempo histórico. Espelham a concepção de homem e sociedade que orientam seus autores. Definem os conceitos de cultura, trabalho, tempo, espaço, educação, assimilação e produção de conhecimentos, relação educador e educando, etc. Então, podemos inferir que tais teorias trazem contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo. As várias concepções de currículo refletem as diferentes teorias da educação. Daí o currículo expressar uma forma de conceber a educação.

O currículo (do latim *currir* = correr, curso, caminho) é o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. Na perspectiva pedagógica, ele é um processo, um conjunto organizado de experiências de aprendizagem. Em síntese, "currículo é o conjunto de experiências programadas pela escola, em função de seus objetivos e experiências vividas pelos alunos sob a responsabilidade dos mestres".(16,p.43)

Se o que caracteriza a cultura é a flexibilidade e, conseqüentemente, a possibilidade da mudança, o currículo não pode ficar preso à rigidez de planos e programas. Não pode ser estático. Deve ser dinâmico como a sociedade e, por isto, exige atualização permanente. A prática pedagógica não pode prescindir da participação coletiva dos professores nas etapas de planejamento, execução e avaliação dos currículos.

A abertura, a circulação das idéias deve ser uma constante na prática educacional. A vida não é exterior à escola. Daí, a necessidade de que nós, professores, estejamos constantemente indagando: o currículo que temos tem permitido a ampla circulação, apropriação, assimilação, transformação e troca de conhecimentos no mundo de hoje? Tem ele contribuído no sentido de fomentar a participação em direção à construção da cidadania e da radicalização da democracia? Seu conteúdo é crítico, dinâmico, ou reduz-se à reprodução das estruturas sociais vigentes?

O que se observa em nossa prática educacional é que pressupostos teóricos são mudados, novos autores são citados, mas a lista de conteúdos permanece quase sempre inalterada. Que força terá esse tipo de programa que se perpetua nas escolas, apesar de não ter conseguido encaminhar questões já superadas pela dinâmica da própria vida? (Cf.17,p.03). Será que nós, professores, não nos sentimos encorajados e fortalecidos o bastante para criticar e alterar conteúdos enciclopédicos, desvinculados da realidade e desprovidos de sentido? É preciso avançar e ousar com competência, coragem, paixão... (Cf.20,p.03).

Embora não questionando a importância do planejamento educacional, nossa concepção de currículo difere daquela que o reduz apenas à programação feita com base em objetivos operacionais, em programas fechados e obrigatórios, em técnicas de modificações do comportamento e avaliação-diagnóstica de resultados. Ela se distancia também da concepção comportamentalista, na medida em que se apóia numa visão de homem como ser ativo e participante, em oposição à passividade perante o meio, manipulado e controlado por alterações das situações em que se encontra. Somos contrários, portanto, às visões pedagógicas que encaram o ato de aprender como exercícios mecânicos de memorização.

A organização curricular que pretendemos implementar na Escola Candanga distancia-se das concepções tecnicistas, na medida em que procura basear-se em conteúdos e valores que permitam compreender as bases epistemológicas da educação, que irão refletir-se nas decisões educacionais, na perspectiva de uma sociedade diferente. Buscamos um currículo que induza à transformação individual e social, visando à estruturação de novas formas de relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza.

Se, como quer Piaget, a inteligência é uma construção que se dá entre a hereditariedade e o meio e se, conforme a concepção de educação da Escola Candanga, essa construção é coletiva, só podemos conceber um currículo que leve o educando a criar coisas novas e não somente a repetir ou desempenhar atividades previamente planejadas e determinadas. Vislumbramos uma sociedade diferente, uma sociedade composta por homens criadores, inventivos,

descobridores, críticos e éticos nas relações com a coisa pública e com o meio ambiente.

Defendemos a idéia de um currículo baseado na concepção de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e social. Assim, a concepção de pedagogia que orienta nossas ações baseia-se também na concepção interacionista sócio-histórica.

Os criadores desta corrente pedagógica, embora reconhecendo a importância do construtivismo piagetiano, sustentam que os fatores biológicos prevalecem sobre os sociais apenas nos primeiros anos de vida. Isto porque as transformações da sociedade interferem no processo de afirmação e constituição da consciência do educando, o que se refletirá nas estruturas do pensamento humano, orientando o homem no seu modo de agir, sentir e perceber o real.

Na concepção interacionista sócio-histórica, o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem. A construção do conhecimento está vinculada à apropriação da cultura humana por meio das relações que ocorrem durante o processo de educação e ensino.

Estes fundamentos apontam para a abertura e a flexibilidade que devem caracterizar nossas propostas curriculares, no sentido de "unir a educação à vida, associá-la com objetivos concretos e estabelecer uma correlação estreita com o meio ambiente. Isso significa aprender a pensar livre e criticamente, a amar o mundo e a fazê-lo mais humano, a realizar-se mediante o trabalho criador no sentido de construir a sociedade do futuro. Condição para tal propósito está na democratização do saber, no sentido de viabilizar a apropriação, transformação e criação

dos conhecimentos historicamente acumulados" (17,p.40-41).

Propomos um currículo que contemple os grandes temas e preocupações mundiais, que se baseie no meio ambiente, no contexto sócio-histórico, nos valores culturais da população candanga, e que privilegie o processo ensino-aprendizagem centrado no contexto, permeado por uma visão crítica, tanto da parte do professor quanto do aluno. Defende-se um currículo que resgate a visão de totalidade do sujeito individual, fragmentado pela racionalidade liberal, que compartimentaliza todas as áreas do saber; um currículo, enfim, que valorize a interdisciplinaridade, a iniciativa, a criatividade, a afetividade, a intuição, o equilíbrio interior e exterior, a inteligência e a sabedoria, em direção a uma prática pedagógica que leve em consideração a formação do homem em harmonia com o universo.

A proposta curricular que defendemos não se define pela transmissão de verdades definitivas. Ela é antes a crítica a estas verdades, porque desvela a aparência e mostra que o saber é também trabalho e, como tal, é produzido no tempo e no espaço pela ação humana. Portanto, é preciso que nos interroguemos a respeito da natureza dos conteúdos a serem incorporados aos currículos, do contexto social e histórico em que ocorre a educação, bem como de que tipo de conheci-mento está em sintonia com o tempo em que vivemos e com os alunos que temos. Buscamos uma escola que desenvolva um currículo comum de experiências cognitivas e culturais, uma escola democrática que parta da cultura local para inseri-la na cultura mais ampla.

É urgente unir a escola à vida, ao trabalho. O

currículo que aí está encontra-se defasado, desvinculado do mundo do trabalho. O que ocorre porque "a escola tende a ignorar que possui inúmeros alunos trabalhadores, crianças e jovens que já constroem formas de saber por meio de suas atividades práticas e, por não ter acesso aos instrumentos que lhes permitam a sistematização desse saber, ficam sempre em desvantagem". (17,p.30-32) Compreendemos que não é papel da escola adequar o sujeito ao mercado de trabalho, mas compete a ela oferecer condições para que se abram as portas a todo tipo de educação que supere a dicotomia concepção-execução do trabalho e proporcione ao educando condições para inserir-se no mundo em que vive.

A sociedade contemporânea tem-nos mostrado que não basta aprender as lições do passado. É preciso estarmos abertos para o novo, para o desconhecido. Ao invés de repetir, será preciso criar. O maior desafio da escola contemporânea é buscar meios para que os alunos dominem conhecimentos e informações importantes para a sociedade de hoje e estejam preparados para enfrentar a sociedade do futuro.

As vertiginosas mudanças econômicas, tecnológicas, sociológicas e éticas produzem influências e transformações marcantes na vida material, nas idéias e, conseqüentemente, na cultura em geral. Tais transformações atingem, também, as tradições religiosas ocidentais, a medicina, as relações pessoais, e entram em cena as questões de gênero (a situação da mulher perante a violência e o mercado de trabalho) e questões étnicas. E, em todas elas, buscam-se a conscientização e o respeito à diferença numa sociedade plural. Vivemos em uma sociedade integrada pela

tecnologia, comércio e comunicação, mas, na qual, paradoxalmente, persiste a desintegração entre os grupos sociais e crescem os conflitos decorrentes de fatores como a má distribuição da renda, o *stress* social, a violência, fome e miséria. (Cf.12p. 92-94).

Faz-se necessário, então, criar e inovar, para incorporarmos as mudanças ocorridas no mundo e na sociedade local, lidando com elas e colocando-as à disposição da escola, da sociedade, num movimento articulado com o passado e o presente, com o saber formal e o informal. Acrescente-se que não acreditamos no passado como algo morto, esclerosado, acabado. No passado já está contido o germe do presente e de sua superação. É assim que nos ensina o método dialético: "o presente reconstrói de um modo novo o seu próprio passado". (17,p.64). Por isto, a transformação da escola não deve desprezar a herança cultural do passado. O saber historicamente produzido deve constar do currículo, porque as metodologias interativas são aquelas que articulam o passado e o presente, a herança cultural dos grupos e as suas situações vivenciais diante da problemática e dos enfrentamentos do presente (Cf.17,p.42).

É consenso que a escola pública precisa mudar. Num tempo de mudanças rápidas, há urgência em repensar a educação e suas formas de organização curricular. Tende a desaparecer uma escola que pensa no ensino de forma programática numa sociedade dinâmica. A operacionalização do currículo por áreas de estudo tem demonstrado que a compartimentalização do saber e do conhecimento, sem a preocupação com os elementos comuns que permitem a integração, não conduz a uma prática pedagógica eficaz.

A passagem do estágio programático ao curricular implica uma concepção mais ampla de experiência formativa e a superação da listagem de disciplinas. Esta tendência implica a substituição dos programas informativos, compartimentalizados, retóricos, rígidos, por currículos formativos, socializados, práticos e flexíveis (Cf.17 p.04-09).

Sugerimos, então, um *eixo curricular básico* que propicie ao aluno a apropriação de meios para situar-se no mundo em que vive, entendendo e criticando as relações que nele se estabelecem e participando de sua transformação. Sendo professores, somos responsáveis pela construção da formação do homem futuro.

Uma organização curricular em sintonia com a realidade deve possibilitar ao aluno relacionar-se com o meio ambiente, percebendo-se como parte dele, e conhecer as relações estabelecidas entre os homens. Esse homem deve ser compreendido como integrante de uma cultura, valorizando suas formas próprias de pensar, agir e de se expressar, sem, contudo, perder de vista que o intercâmbio entre diferentes culturas produz transformações que afetam as diferentes expressões culturais dos grupos sociais. Ao mesmo tempo, espera-se que o currículo contemple as múltiplas e variadas oportunidades para que o aluno utilize as várias linguagens de seu tempo e delas se aproprie (Cf17,p.07-08), no sentido de entender, explicar e interpretar a realidade, tanto interior quanto exterior à sala de aula. Optamos, enfim, por um currículo aberto, interativo, porque não podemos mais ignorar o que se passa com as outras disciplinas, nem atuar de forma fragmentada e desarticulada.

Em oposição às pedagogias conservadoras, a proposta curricular da Escola Candanga valoriza a cooperação em detrimento da competição, a humanização do homem e da sociedade, visando a possibilitar a primazia da justiça e da solidariedade e o exercício pleno da cidadania, a partir do domínio do conhecimento que conduz à autonomia intelectual dos cidadãos e a uma postura crítica e ativa na vida social.

No paradigma pedagógico da Escola Candanga, o currículo estrutura-se de maneira indivisa com base em três dimensões essenciais:

1ª - Dimensão Filosófica

Trata-se de um currículo que se explicita por meio do exercício da razão crítica. Entendemos por crítica a análise reflexiva e radical, que desvela a aparência e revela que a realidade é construção do homem por meio do trabalho, seja ele manual ou intelectual.

A reflexão crítica acerca dos fundamentos da práxis[3] parte do pressuposto de que "a ação e o pensamento humanos nunca se acham totalmente determinados pela ideologia. Sempre haverá espaços de crítica e fendas que possibilitem a elaboração do discurso contra-ideológico"(3,p.39).

A crítica, ao proceder a uma análise rigorosa,

[3] Nota: A práxis é a relação indissolúvel teoria-prática, de modo que não há agir humano que não tenha sido antecedido por um projeto, da mesma forma que a teoria não é algo que se produza independentemente da prática, pois seu fundamento é a própria pratica. Daí, toda a teoria converte-se em ideologia, no sentido de deformação da realidade, quando se distancia do "vaivém" entre o fato concreto e o pensado.

aponta não somente para dados mensuráveis e observados empiricamente, mas extrapola para a verificação e avaliação dos resultados a serem alcançados. Isto significa colocar em questão a natureza do objeto a ser investigado, analisando-o em todos os seus perfis: científico, ético, estético, etc.

A crítica é radical porque não permanece apenas na superfície. Não se prende somente à aparência, mas desce aos fundamentos, à raiz da questão e mostra como a realidade foi produzida historicamente pela ação que o homem imprime na natureza, transformando-a e adaptando-a às suas necessidades por meio do trabalho. A transparência da realidade e a consciência de que esta realidade é construção humana levam-nos a pensar em um projeto utópico que visa a revolucionar as relações culturais, na perspectiva de uma nova sociedade.

A crítica contesta a razão instrumental que prega a neutralidade da ciência e do saber. Parte do princípio de que as idéias não explicam e nem produzem a realidade concreta, deixando claro que não existe a idéia de uma natureza humana fora do tempo e do espaço cultural. Portanto, também as idéias resultam da ação humana e, neste sentido, constituem trabalho criativo e condição para utopias revolucionárias, na medida em que impulsionam os homens e a sociedade em geral na busca de soluções concretas aos problemas presentes, por meio da superação dialética dos mesmos.

2ª. Dimensão Sócio-antropológica

A participação política é conquista do indivíduo e é por meio dela que se torna concreta a

expressão da cidadania.

Ora, se a cidadania é condição para o exercício pleno da democracia, se a democracia é invenção e construção da cultura e se a cultura é construção da razão por meio do trabalho, então podemos inferir que, para a Escola Candanga, tais conceitos são indissociáveis e construídos a partir da práxis social e coletiva, como ficou claro na primeira parte deste documento, e apontam para uma visão interativa e abrangente dos fenômenos sócio-antropológicos.

Um dos principais traços da modernidade é a interação entre cultura, educação, tecnologia e telecomunicações. Nesta perspectiva, a dimensão sócio-antropológica da Escola Candanga pretende unir o acadêmico, o artístico, o educacional e o espontâneo e incentivar a produção, o acesso ao bem cultural, a formação artística, o respeito ao patrimônio e à memória da nação.

Pretende-se, também, redescobrir o sentido da ação coletiva, o sentimento de pertencer a um grupo social, e o significado da participação no processo de formação de sua identidade cultural.

Temos como perspectiva igualar os homens naquilo em que a sociedade de classes os diferenciou e diferenciar esses homens naquilo em que a sociedade de massas os igualou.(Cf.4,p.55)

Enfim, a dimensão sócio-antropológica da Escola Candanga visa a estimular o encontro da população de Brasília com a sua própria identidade.

3ª. Dimensão Psicopedagógica

O homem, num primeiro momento, é determinado pelos condicionamentos sócio-culturais (a língua, os costumes, as leis, etc.), porém ele é também a consciência desse determinismo. O que significa que, a partir da sociedade presente, esse homem pode, por meio da conscientização e da ação, transformar a sociedade, numa superação dialética da velha ordem.

Nesta perspectiva, o educando não é percebido como um ser passivo perante os acontecimentos situados no tempo e no espaço em que se desenrola sua existência, pois este homem não está, simplesmente, no tempo e no espaço, mas faz-se, efetua-se, constrói-se, inserido na realidade espaço-tempo.

Com base nestas considerações, são bem-vindas todas as contribuições oriundas das teorias psicológicas e pedagógicas progressistas, especialmente aquelas que superam as dicotomias - típicas do maniqueísmo liberal, ou seja, as divisões homem-mundo, corpo-alma, sujeito-objeto, em direção a uma abordagem abrangente dos aspectos psicopedagógicos. Isto porque o olhar do homem sobre o mundo é o ato por meio do qual ele experimenta este mundo, percebendo, imaginando, julgando, amando, temendo, etc. Em síntese, não existem sensações isoladas e desarticuladas do contexto, como se houvesse uma consciência separada do corpo que a percebe.

No que concerne às fases da evolução do pensamento lógico e da socialização no processo ensino-aprendizagem, tomamos como parâmetro a teoria de Piaget e as vertentes dela derivadas. Isso porque o currículo da Escola Candanga parte do pressuposto de que a inteligência é uma construção que se faz entre a hereditariedade e o meio. A inteligência, a afetividade e a moral

fazem-se progressivamente, em fases sucessivas, por meio das quais a criança organiza o pensamento em íntima relação com o meio social- condição essencial para a humanização, pois partimos do pressuposto de que não existe homem isolado dos demais. Neste sentido, o saber, a aprendizagem são construídos pela criança a partir da sua realidade concreta, e não impostos de maneira arbitrária.

A partir dessas dimensões, o currículo da Escola Candanga tem como eixo norteador a ética e a ecologia, porque, ao defender a natureza, questiona a situação político-social vigente e, por isto, a ecologia é uma crítica à sociedade que tem no lucro o seu fim, e, conseqüentemente, a crítica das formas de poder que sustentam esta sociedade, responsáveis pela degradação do planeta e da própria vida humana. Portanto, a visão ético-ecológica da Escola Candanga tem no homem o animal mais ameaçado de extinção, especialmente aquele que é privado dos bens culturais e sociais produzidos pela socledade.

A função básica do currículo é explicitar o projeto político-pedagógico da escola, definir as prioridades e as ações bem como a metodologia e a operacionalização dessas ações escolares, em consonância com os princípios gerais da proposta pedagógica. A definição, o estabelecimento de prioridades, o enriquecimento de conteúdos e atividades, mais adequados a cada escola e, se for o caso, a cada turma, são direitos e responsabilidades da escola.

Na Escola Candanga, além dos componentes curriculares formais, busca-se, também, a inclusão de temas transversais que perpassam não apenas pelos vários compos do conhecimento, mas por todas as atividades vivenciadas pela escola. Tais temas (direitos humanos, prevenção ao uso indevido de drogas, orientação sexual, exclusão social, fome, segurança, etc...) respondem a questões relevantes e contemporâneas e, por isto, são colocados em evidência e definidos como elementos que perpassam por todo o currículo escolar. As escolas podem trabalhar a partir de um projeto, de um tema gerador, uma questão social da comunidade, de objetivos integradores, etc. Paulo Freire, por exemplo, ensina que devemos partir de palavras ou temas geradores que reflitam o cotidiano e tenham significação na vida prática do educando.

A Escola Candanga, tendo como meta a construção do sujeito crítico, ético, autônomo, solidário e responsável, estabelece certos princípios que deverão nortear o trabalho dos professores:

a. a participação e a responsabilidade pela coisa pública em direção à construção da cidadania e da radicalização da democracia;

b. o exercício da razão crítica, no sentido de desmitificar os componentes ideológicos presentes em todas as áreas do conhecimento;

c. o relacionamento ético com o meio ambiente, entendendo que o homem é o animal mais ameaçado de extinção;

d. o reconhecimento do valor social do trabalho, seja ele manual ou intelectual;

e. a valorização da pluralidade cultural;

f. a apropriação de diferentes linguagens e novas tecnologias, de forma crítica e criativa.

UMA NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO

O Brasil possui mais de 40 milhões de analfabetos, incluindo os funcionais - isto é, os que conseguem apenas assinar o nome. Na Secretaria de Educação/FEDF, segundo dados recentes do DEPLAN (Departamento de Planejamento Educacional/SE), de 1000 alunos que ingressam nas escolas públicas do Distrito Federal, apenas, aproximadamente, 400 concluem o ensino fundamental. A perda educacional é, então, superior a 50%. Segundo dados do SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação de Educação Básica), 97% dos diretores da FEDF e 76% dos professores possuem graduação em nível superior. Constatamos, então, que o nível formal do corpo docente é bom, porém o rendimento do aluno, tanto nos aspectos quantitativos quanto nos qualitativos, é catastrófico. Será, então, que a causa dos altos índices de repetência e evasão residem unicamente na *falta de base* do aluno? Ou deve-se também à maneira pela qual o trabalho pedagógico é organizado na escola?

A avaliação, na Escola Candanga, visa a superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados, o que acaba sempre por confundir o *mais importante* com o *mais mensurável*. Neste sentido, a forma tradicional de se pensar a avaliação é superficial, porque sequer questiona os dados estatísticos obtidos.

Na perspectiva de uma escola diferente, progressista e comprometida com a transformação social, a avaliação ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar.

A avaliação, tal como a concebemos, é abrangente porque contempla tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino/aprendizagem, como as que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, etc., enfim, ao projeto político pedagógico da escola. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno em seu desempenho cognitivo.

Avalia-se também para redimensionar a ação educativa, para diagnosticar os avanços e entraves do projeto político pedagógico em suas múltiplas dimensões. A avaliação é um processo formativo e contínuo (cf.10 p. 54).

A avaliação procura abarcar a realidade escolar em sua totalidade contraditória, rompendo com análises superficiais, porque estas ocultam a especificidade da escola e a problemática do indivíduo, que não pode ser considerado como mero elemento isolado na sociedade, mas como parte integrante da dinâmica social. Daí a necessidade de novos esquemas interpretativos, baseados em teorias abrangentes que procuram explicar as relações entre indivíduo,

educação e sociedade.(cf.12,p.63-67)

Da participação do professor na estruturação do trabalho pedagógico na escola decorre o grau de comprometimento deste professor, o que, por sua vez, reflete na qualidade do ensino em sala de aula.

A diretriz geral do trabalho escolar é a de construir uma linha de trabalho comum, em que fiquem definidos os fins que se pretendem alcançar com a educação escolar e os meios necessários para que esses fins sejam realmente atingidos.

A inexistência de uma diretriz teórica ou uma linha de ação comum que possibilite a coordenação do esforço coletivo tem como conseq ência mais imediata uma prática escolar marcada pela desarticulação, pelo trabalho solitário, por um currículo estruturado em torno dos conte dos dispersos, fragmentados.

Para que a avaliação cumpra seu papel, faz-se necessário implantar nas escolas uma sistemática de encontros, de reuniões, em que professores e coordenadores possam estar analisando conjuntamente seu fazer pedagógico.

Isto porque os trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo. (Cf.2,p.68-70).

Além dos dados parciais, mensuráveis quantitativamente, é necessário, sobretudo, ter em mente que a educação numa escola revolucionária deve abranger os aspectos qualitativos.

A qualidade não é dos meios, mas dos fins. Não é de forma, mas de substância, de conteúdo. Somente o homem, por ser criativo, produz qualidade. É fundamental a análise de conteúdo. Não o conteúdo de um discurso, porque este é apenas formal, mas o conteúdo da prática, no sentido de avaliar tanto os aspectos formais quanto os informais, que interferem na formação integral do aluno.

A avaliação qualitativa de uma escola deve levar em consideração o seguinte:

a. Condições para que o aluno desenvolva a consciência crítica em direção à construção da cidadania;

b. Convivência participativa dos alunos (até que ponto eles são meros objetos ou atores sociais?);

c. Adeqüação política do material didático (até que ponto este material é capaz de ajudar o aluno a construir o sentido de sujeito do próprio desenvolvimento?);

d. Capacidade político-pedagógica do professor (refere-se à prática de sua própria cidadania);

e. Convivência criativa entre escola e comunidade. Que a escola seja espaço privilegiado de discussão, formação e crítica da cidadania. (cf.09);

Com base nestas orientações gerais, a avaliação, assim como os demais aspectos do fazer pedagógico são tarefas e responsabilidades do professor e da escola como um todo.

BIBLIOGRAFIA

01 ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento.** 2. ed. Rio de Janeiro: 1986.

02 ANDRÉ, Marli E.D.A. A avaliação de escola e a avaliação na escola. **Cadernos de pesquisa,** n 74. São Paulo: 1990.

03 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1993.

04 ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão.** São Paulo, Cortez, 1987.

05 **BASES DO PROGRAMA DE GOVERNO.** São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 1994.

06 CARVALHO, Olgamir Francisco. **A escola como mercado de trabalho.** São Paulo: Iglu, 1989.

07 CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

08 ____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1981.

09 DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1987.

10 **ESCOLA PLURAL - Proposta político-pedagógica.** SME. Belo Horizonte: 1994.

11 FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **Escola/trabalho/mercado de trabalho.** São Paulo: CENAFOR, 1984.

12 FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de pesquisa,** n.74. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

13 GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

14 GUTIERRES, Gustavo. Fé, Utopia e ação política. In. **Teologia da libertação.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

15 MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médi-cas, 1990.

16 MEDINA, Naná Mininni. **Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar - 1° Grau.** Brasília: IBAMA, 1995.

17 Rio de Janeiro (Brasil). Secretaria Municipal de Educação, **MULTIEDUCAÇÃO 3**,. Rio de Janeiro: 1995.

18 ORTIZ, Renato. A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS.** São Paulo: 1986.

19 SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL. O Desafio da Construção. Coletiva. (20:1995 DF) **PLANO QUADRIENAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - 1995-1998.** Brasília: GDF/SE/FEDF, 1995.

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL

FUNDAÇÃO
EDUCACIONAL
DO DISTRITO FEDERAL

DEPARTAMENTO DE
PEDAGOGIA

GDF
BRASÍLIA DE TODOS NÓS

Cadernos da ESCOLA CANDANGO

Brasília

SÉRIE DIRETRIZES OPERACIONAIS

Nº 1



Coordenação pedagógica

Secretário de Educação	Antônio Ibañez Ruiz
Diretoria Executiva da Fundação Educacional do DF	Isaura Belloni
Departamento de Pedagogia	Olgamir Francisco de Carvalho
Divisão de Ensino Especial	Astrid Stuart Corrêa
Divisão de Ensino Fundamental	Isabel Cristina Marinho de Assis
Divisão de Ensino Médio	Helvia Leite Cruz
Divisão de Apoio ao Educando	Paulo Afonso Faviela
Divisão de Educação Ambiental e Cultural	Vera Margarida Lessa Catalão
Direção de Educação Física	Roberto Liao Júnior
Centro de Recursos Tecnológicos	Laura Maria Coutinho
Unidade de Educação de Jovens e Adultos	Eneida Maria Peixoto de Azevedo
Divisão Regional de Ensino doPlano Piloto/Cruzeiro	Marcos Martins de Oliveira
Divisão Regional de Ensino de Ceilândia	Orlando Oliveira Alencar
Divisão Regional do Gama	Maria Almeria dos Santos Veloso
Divisão Regional de Ensino de Planaltina	Magno Sérgio de Melo Neves
Divisão Regional de Ensino de Sobradinho	Maria da Conceição Barroso da Graça
Divisão Regional de Ensino de Brazlândia	Márcia Castilho de Sales
Divisão Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante	Kátia França Vasconcelos
Divisão Regional de Ensino de Samambaia	Dorcas de Castro
Divisão Regional de Ensino de Taguatinga	Maria Lúcia Vieira
Divisão Regional de Ensino do Guará	Maria Auxiliadora Gomes da Silva
Assessoria do Departamento de Pedagogia	Haroldo Frecchiani Alves
	Lázaro Aparecido Silva
	Maria Celme Francisca dos Santos
	Nilson Botaro da Silveira

Ficha técnica

Pesquisa e texto	Equipe do Departamento de Pedagogia
Revisão	Simone Rodrigues do Amaral - SEBEC/Centro de Recursos Tecnológicos
Projeto gráfico	Masanori Ohashy - SPVI/Centro de Recursos Tecnológicos
Fotolito	Hélio José Milano de Jesus - DGA/DSG/Gráfica
Impressão	José de Sousa Camilo - DGA/DSG/Gráfica
Ficha Catalográfica	Elaborada pela Seção de Bibliotecas Escolares e Comunitárias/CRT

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA.

Coordenação Pedagógica, 1996

26 p. (Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais,1)

1. Educação - Diretrizes - DF I. Título II.Série

CDU: 37.01 (817.4)

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

unesp

ÍNDICE

7
Apresentação

9
O significado da coordenação pedagógica

11
Operacionalização da coordenação pedagógica

12
Modulação da coordenação pedagógica
Educação Infantil, ensino regular diurno/noturno e ensino supletivo **12**
Ensino Especial **13**
Ensino rural **15**
Critérios para a escolha do coordenador pedagógico **16**

17
Conclusão

19
Normatizações
Instrução Normativa Nº 536 de 03 de novembro de 1995 **21**
Instrução Normativa Nº 546 de 10 de janeiro de 1996 **23**
Anexo Único à Instrução Normativa Nº 546 de 10 de janeiro de 1996 **25**

APRESENTAÇÃO

As orientações contidas neste documento, que regulamenta o processo de coordenação pedagógica, foram amplamente discutidas pelo Departamento de Pedagogia em conjunto com as Divisões Regionais de Ensino. Posteriormente, a versão preliminar do documento foi publicada como encarte no jornal "Educação e Cidadania Nº 4", de maio de 1995, com vistas a desencadear um debate mais amplo com todos os professores.

A publicação que ora apresentamos não se trata mais de uma versão preliminar. Porém, no processo de implantação, todo e qualquer aperfeiçoamento e ajustes no sentido de adaptar as normas à realidade das escolas são bem vindas e constituem um direito e um dever do professor e da escola como um todo, comunicadas as possíveis alterações ao Departamento de Pedagogia, via direção do Estabelecimento de Ensino.

A normatização das atividades de coordenação pedagógica, contida neste documento, constitui-se, assim, no compromisso assumido pela Secretaria de Educação/FEDF de resgatar a coordenação pedagógica com a adoção de mecanismos que contribuam para efetivá-la na prática e em

CADERN
DA ESCO
CANDAN
Diretri
Operacio

consonância com os princípios norteadores da Escola Candanga.

Trata-se do resgate de uma proposta político-pedagógica comprometida com a gestão democrática, com a garantia do acesso e permanência do aluno na escola pública e com uma nova qualidade na educação.

O SIGNIFICADO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A Coordenação Pedagógica, anteriormente normatizada pela Orientação nº 01/89-90 e revogada pela Instrução nº 395, de 12/02/1992, vinha, nos últimos tempos, constituindo-se numa atividade esvaziada de significado político-pedagógico. Traduzida em simples mecanismos de organização administrativa da escola, a coordenação converteu-se, apenas, em normatização técnica de modulações e horários.

Entretanto, na perspectiva da proposta pedagógica da "Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania", alguns pressupostos são fundamentais para se formular a concepção de coordenação pedagógica.

O primeiro pressuposto é o de que a Educação é compreendida como um processo social. Logo, a escola é um dos espaços privilegiados para a constituição de uma prática coletiva.

O segundo pressuposto é o de que a ação

pedagógica, vista como prática social, necessariamente fundamenta-se em interesses, finalidades e objetivos. E como tal, a efetivação da proposta pedagógica "Escola Candanga" pressupõe uma prática social transformadora.

O terceiro pressuposto é o de que a constituição deste projeto político-pedagógico de Educação requer, na Instituição, uma relação democrática comprometida com a construção da cidadania.

Com base nesses pressupostos, a Coordenação Pedagógica é concebida como um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal.

Tal processo demanda o envolvimento necessário dos profissionais da educação, para superar as representações pedagógicas até agora alicerçadas em práticas individualizadas e conhecimentos fragmentados, cujos métodos de ensino reduzem-se à transmissão conteudista, cristalizada em passos predeterminados no contexto educacional.

Desta maneira, a Coordenação Pedagógica é, por excelência, o momento primordial para a organização de uma prática pedagógica coletiva, que tenha por base a interdisciplinaridade, fundamentada numa atividade necessariamente curricular, que integre os conhecimentos das diversas matérias, promovendo, assim, o avanço da proposta político-pedagógica da "Escola Candanga".

5 OPERACIONALIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A proposta ora apresentada entende que a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado para a discussão e implementação do projeto político-pedagógico da escola, possibilitando a reavaliação das práticas institucionais, docentes e discentes, troca de experiências entre as escolas, bem como realização de atividades de reflexão do trabalho docente, como conselho de classe, sistemática de avaliação, etc. Tudo isto sinaliza para uma coordenação pedagógica de caráter interdisciplinar.

Esta proposta, fruto do debate coletivo, espera poder contemplar os anseios e necessidades das escolas no sentido de constituir uma política de coordenação pedagógica para os três níveis do sistema.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 unesp 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28

MODULAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL , ENSINO REGULAR - DIURNO/NOTURNO E ENSINO SUPLETIVO

1.1. Em Nível Local

A coordenação pedagógica será exercida por 1 (um) coordenador em cada Estabelecimento de Ensino com até 20 professores por turno.

Nos E.E. com o quantitativo acima de 20 professores por turno, a coordenação pedagógica será exercida por mais de um coordenador, obedecida a proporção de um coordenador para cada grupo de 20 professores por turno, não podendo, no entanto, exceder a 3 (três) coordenadores por turno.

A coordenação de nível local deverá reunir-se com todos os professores nos respectivos dias de coordenação, conforme quadro de horário constante em anexo, ficando estabelecido que 50% (cinqüenta por cento) da coordenação mensal será de caráter interdisciplinar e se destinará à discussão de temas comuns, acerca da construção do projeto político-pedagógico da escola. Os 50% (cinqüenta por cento) restantes de coordenação serão destinados a encontros dentro de cada área, seja de capacitação, seja de trocas de experiências e metodologia com os pares.

1.2. Em Nível Intermediário

A coordenação pedagógica será exercida por equipes de coordenadores, considerados os graus e modalidades de ensino (educação infantil , ensino fundamental - 1° a 4° e 5° a 8° série - ensino médio geral, profissionalizante e ensino supletivo), sendo o número de componentes proporcional ao nº de E.E. atendidos pela DRE.

Para as DREs que atendam a até 20 E.E, haverá um coordenador para cada um dos graus de ensino.

Para as DREs que atendam acima de 20 E.E, haverá um acréscimo de um coordenador por grau e modalidade de ensino, e assim sucessivamente, obedecida a proporção de um coordenador por grau de ensino, para cada conjunto de 20 E.E.

1.3. Em Nível Central

A coordenação pedagógica será exercida por coordenadores nos diferentes graus, modalidades de ensino, sendo o número de componentes das equipes de pelo menos 01 (um) coordenador para cada disciplina e/ou área de conhecimento.

2- ENSINO ESPECIAL

2.1. Em Nível Local

A coordenação pedagógica será exercida nos

ÁREA: atendimento ao portador de deficiência auditiva.

- Alfabetização - 01 coordenador
- Da 3ª série ao II Grau - 01 coordenador de integração.
- Atendimento complementar - 01 coordenador.

ÁREA: atendimento ao portador de deficiência mental.

- Alfabetização - 01 coordenador
- Da 3ª série ao II Grau - 01 coordenador de integração.

ÁREA: atendimento ao portador de deficiência visual.

- Reabilitação - 01 coordenador
- Alfabetização - 01 coordenador
- Da 3ª série ao II Grau e Setor de Atendimento Tecnológico - 01 coordenação de integração.

ÁREA: atendimento ao portador de deficiência física.

- Da alfabetização ao II Grau - 01 coordenador para até 10 escolas que recebam o aluno deficiente físico.

ÁREA: atendimento ao portador de condutas típicas

- Da alfabetização ao II Grau - 01 coordenador para até 04 escolas que atendam ao portador de condutas típicas.

ÁREA: atendimento ao portador de altas habilidades

- Da alfabetização ao II Grau - 01 coordenador para até 10 escolas que recebam o aluno portador de altas habilidades.

ÁREA: atendimento ao portador de deficiência múltipla.

- Da alfabetização ao II Grau - 01 coordenador por local de atendimento.

ÁREA: educação infantil (0 a 6 anos)

ÁREA: profissionalização

- 01 coordenador por local de atendimento.

ÁREA: diagnóstico

- 01 coordenador por local de atendimento.

2.2. Em Nível Intermediário

A coordenação pedagógica será exercida por 1 (um) coordenador por Divisão Regional de Ensino.

2.3. Em Nível Central

A coordenação pedagógica será exercida por 01 coordenador para cada uma das áreas, respectivamente:

- Educação infantil.
- Atendimento ao portador de deficiência visual.
- Atendimento ao portador de deficiência mental.
- Atendimento ao portador de deficiência auditiva.
- Atendimento ao portador de deficiência física.
- Atendimento ao portador de deficiência múltipla.
- Atendimento ao portador de condutas típicas.
- Atendimento ao portador de altas habilidades.
- Atendimento à profissionalização.
- Atendimento - diagnóstico.
- Atendimento aos convênios.

3 - ENSINO RURAL

3.1. Em Nível Local

A coordenação pedagógica nos estabelecimentos de ensino com 10 ou mais professores por

turno será exercida por um coordenador local.

Nos estabelecimentos de ensino com menos de 10 professores, será exercida pelo coordenador de nível intermediário.

3. 2. Em Nível Intermediário

A coordenação pedagógica será exercida por um coordenador(articulador itinerante) para cada 20 escolas.

3. 3. Em Nível Central

A coordenação pedagógica será exercida por uma equipe de coordenadores, estabelecendo-se o critério de 01 (um) coordenador para cada duas Divisões Regionais de Ensino.

4 - CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Para a consolidação da proposta, alguns critérios devem nortear o perfil do coordenador , levando-se em conta a liderança, a criatividade, o empreendimento, o conhecimento teórico-metodológico, o bom relacionamento interpessoal, bem como ser integrante da carreira de magistério, cumprindo carga horária de 40 horas.Tais condições consideradas importantes para o cargo de coordenador pedagógico poderão contribuir sobremaneira para uma nova qualidade do ensino.

CONCLUSÃO

A coordenação pedagógica é um compromisso de campanha do Governo Democrático e Popular e reflete uma antiga reivindicação da comunidade escolar comprometida com a qualidade na educação. Neste sentido, consolida uma conquista de todos os professores.

A Secretaria de Educação/FEDF espera que o espaço conquistado da coordenação pedagógica seja utilizado não só para o planejamento e execução das atividades escolares, como também - e fundamentalmente - para acompanhar e avaliar os avanços e recuos do projeto político-pedagógico da escola - assunto de que trata o segundo caderno desta série.

Com efeito, lemos na página 60 dos Fundamentos Político-Pedagógicos da Escola Candanga, que "os trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo."

NSTRUÇÃO ORMATIVA

36 DE 03 DE NOVEMBRO DE 1995

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL
DIRETORIA EXECUTIVA

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 536, DE 03 DE NOVEMBRO DE 1995

A DIRETORA EXECUTIVA DA FUNCAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o Inciso XXII, do Artigo 80, do Regimento da Entidade,

Resolve:

Alterar a Instrução Normativa Nº 386, publicada no DODF Nº 232 de 25 de novembro de 1991 - Suplemento, conforme se segue:

I- Adite-se ao Quadro 2.1.2 - Carga horária 40 horas semanais:

Atividades de Regência de classe	Atividades de Coordenação Pedagógica	Atividades Pedagógicas /Rec. outras
20 horas	20 horas (coord.)	–

2- Dê nova redação ao ítem VI

VI- "Será prioridade para o Sistema de Ensino Oficial do Distrito Federal, assegurar a existência do Coordenador Pedagógico no nível local, sendo indispensável o exercício da coordenação pedagógica à atividade de regência de classe, com todos os direitos e vantagens do regente de classe."

ISAURA BELLONI
Diretora Executiva da FEDF

INSTRUÇÃO NORMATIVA

Nº 546 DE 10 DE JANEIRO DE 1996

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL
DIRETORIA EXECUTIVA

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 546, DE 10 DE JANEIRO DE 19

A DIRETORA EXECUTIVA DA FUNCAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTR FEDERAL, no uso de suas atribuições regimentais,

Resolve:

1 - Aprovar as normas de coordenação pedagógica constar do documento Cadernos da Escola Candanga - Série Diretr Operacionais, número 01, do Departamento de Pedagogia, forma de anexo único desta Instrução.

ISAURA BELLONI
Diretora Executiva da FEDF

ANEXO ÚNICO

À INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 546 DE 10 DE JANEIRO DE 1996

carga horária, esse quadro só prevê o tempo necessário pa
coordenação em nível de sistema 20%, sendo a extensã
tempo de coordenação definida pelo próprio Estabelecim
de Ensino.

1 - NO ENSINO REGULAR DIURNO/NOTURNO

1.1. Educação Infantil, 1º e 2º Graus

DIAS DA SEMANA	ÁREA DE ATUAÇÃO
Segunda-feira	Dinamização, Ensino Religioso, Práticas d Trabalho, Educação Artística, Metodolog da Educação Artística.
Terça-feira	Matemática, Física, Metodologia da Matemática, Estágio de Magistério, Didá Geral, Estrutura e Funcionamento do Ens de 1º Grau e Prática de Ensino/Estágio, 3º : do ensino fundamental, Pré-Esc. 3º period
Quarta-feira	Português, LEM, Metodologia da Linguag Creche Maternal, Pré-Esc. 2º período, 4º do ensino fundamental.
Quinta-feira	Alfabetização (1º série), Ciências Físicas Biológicas/Programa de Saúde, Químicc Biologia/Programa de Saúde, Educaçãc Física, Psicologia, Metodologia da Iniciaç às Ciências, Fundamentos Biopsicológic Pré-Esc. 1º período, Creche Berçário.
Sexta-feira	Alfabetização (2º série), História, Geogrc Filosofia, Sociologia, Filosofia da Educaçã Metodologia de Estudos Sociais, Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos, Sociologia da Educação, História da Educação.

Nota: A coordenação pedagógica das Escolas Parque se
realizada na Segunda-feira.

DIAS DA SEMANA	ÁREA DE ATUAÇÃO
Segunda-feira	Topografia, Agricultura, Mecanização Agrícola, Irrigação e Drenagem, Culturas/ Fruticulturas e Culturas Extensivas, Direito e Legislação, Mecanografia e Proc. de Dados, Análise de Circuitos, Elementos de Proc. de Dados. Sist. de Comunicação, Organização e Normas, Dir. Aplicado, Ensino Religioso, Educação Artística, Mecanografia.
Terça-feira	Matemática, Matemática Aplicada, Estatística, Custos, Cont. Geral, Cont. Comercial, Cont. Bancária, Física, Solos, Máq. e Equipamentos, Cosnt. e Instalações, Práticas Hortigranjeiras, Cult/Prod. de Mudas e jardinagem, Cont. e Custos, Op. e Sist. Financeiros, Op. Bancárias, Est. e Anal. de Balanços, Cont. e Noções de Custos, Estágio.
Quarta-feira	Português, Desenho e Topografia, Construção/Técnica de Construção. Instalação Hidrossanitárias e Instalações de Secretariado, Estenografia, Vestuário, Arte e Habitação, Datilografia, Desenho, Língua Estrangeira Moderna, Técnica de Arquivo, Desenho Aplicado, Prática de Escritório.
Quinta-feira	Zootecnia, Patologia, Fisiologia, Fundamentos de Assistência de Saúde/Doenças Transmissíveis e Puericultura, Biologia e Programa de Saúde, Alimentação e Nutrição, Psicologia e Ética, Orientação Ocupacional, Contabilidade Pública, Cont. Industrial e Agrícola, eletricidade, Eletrônica, Laboratório, Técnicas Digitais e Eletrônica Linear, Informática, Psicologia das Relações Humanas, Rel. Pub. e Humanas no Trabalho, Criações, Fundamentos de Extensão Rural, Culturas/Olericultura, Psicologia, Análises Clínicas.
Sexta-feira	de Assistência de Saúde/Defesa da Saúde, estrutura de Saúde, Noções de Saúde e Bem Estar Social, Noções de Atendimento de Emergência, Câmbio e Valores, Elementos de Administração Geral, Elementos de Economia Administração do Lar, Economia e Mercados Administração de Pessoal, Administração e Controle, Organização e Economia Rural, História, Geografia, História Econômica, Estudos Regionais.

2 - ENSINO SUPLETIVO

2.1. Fases I e II*

DIAS DA SEMANA	NÍVEL
Segunda-feira	Educação Física e Educação Artística
Terça-feira	Fase I e Nivelamento
Quarta-feira	Nível I
Quinta-feira	Nível II
Sexta-feira	Nível III e Fase I

* Horário recomendado para a Fase II, deixando-se a critério da escola o atendimento às especificidades, considerando, inclusive a carga horária de Educação Artística e Educação Física.

2.2. Fase III

DIAS DA SEMANA	NÍVEL
Segunda-feira	Ensino Religioso e Educação Artística
Terça-feira	Matemática, Nivelamento/ Matemática, Física
Quarta-feira	Português, Nivelamento/Português, LEM
Quinta-feira	Ciências Físicas e Biológicas, Programa de Saúde, Química, Biologia, Educação Física
Sexta-feira	História, Geografia



SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL

FUNDAÇÃO
EDUCACIONAL
DO DISTRITO FEDERAL

DEPARTAMENTO DE
PEDAGOGIA

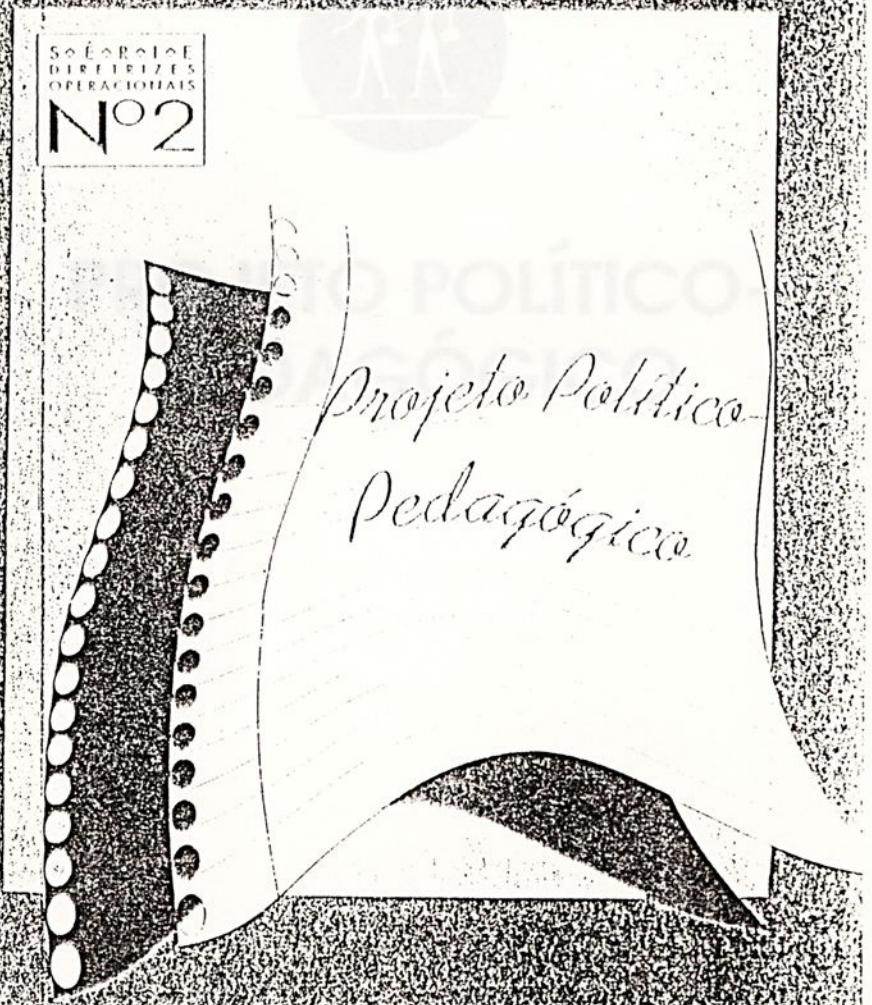
GDF
BRASÍLIA DE TODOS NÓS

Cadernos da ESCOLA CANDANGA

Brasília — Janeiro 19

SÉRIE DIRETRIZES OPERACIONAIS

Nº 2



Diretoria Executiva da Fundação Educacional do DF	*Isaura Belloni*
Departamento de Pedagogia	*Olgamir Francisco de Carvalho*
Divisão de Ensino Especial	*Astrid Stuart Corrêa*
Divisão de Ensino Fundamental	*Isabel Cristina Marinho de Assis*
Divisão de Ensino Médio	*Helvia Leite Cruz*
Divisão de Apoio Escolar	*Paulo Afonso Favilla*
Divisão de Educação Ambiental e Cultural	*Vera Margarida Lessa Catalão*
Divisão de Educação Física	*Roberto Lião Júnior*
Centro de Recursos Tecnológicos	*Laura Maria Coutinho*
Unidade de Educação de Jovens e Adultos	*Enerida Maria Peixoto de Azevedo*
Divisão Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro	*Sandra Maria Soares Correa*
Divisão Regional de Ensino de Ceilândia	*Orlando Oliveira Alencar*
Divisão Regional de Gama	*Maria Almeria dos Santos Veloso*
Divisão Regional de Ensino de Planaltina	*Magno Sérgio de Melo Neves*
Divisão Regional de Ensino de Sobradinho	*Maria da Conceição Barroso da Graça*
Divisão Regional de Ensino de Brazlândia	*Márcia Castilho de Sales*
Divisão Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante	*Kátia França Vasconcelos*
Divisão Regional de Ensino de Samambaia	*Dorcas de Castro*
Divisão Regional de Ensino de Taguatinga	*Maria Lúcia Veira*
Divisão Regional de Ensino do Guará	*Maria Auxiliadora Gomes da Silva*
Assessores do Departamento de Pedagogia	*Haroldo Frecchiani Alves*
	Lázaro Aparecido Silva
	Maria Celme Francisca dos Santos
	Nilson Botaro da Silveira
	João Roberto Veira
	Daniel Ângelo R. Costa

Ficha técnica

Pesquisa e texto	*Equipe do Departamento de Pedagogia*
Revisão	*Maria de Fátima S. Pereira e Nilce Maria Furtado Bezerra*
Projeto gráfico	*Masanori Ohashy - SPVT / Centro de Recursos Tecnológicos*
Fotolito	*Hélio José Milano de Jesus - DCIA / DSG / Gráfica*
Impressão	*DCIA / DSG / Gráfica*
Ficha Catalográfica	*Elaborada pela Seção De Bibliotecas Escolares e Comunitárias/CRT*

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

Projeto Político-Pedagógico da Escola Candanga, 1996

24 p. (Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, 2)

1. Educação - Diretrizes - DF I. Título II. Série

CDU: 37.01 (817.4)

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

ÍNDICE

7
O Projeto Político-Pedagógico da Escola Candanga

20
Elementos para a construção do Projeto Político-Pedagógico

23
Conclusão

25
Bibliografia

ÍNDICE

7
O Projeto Político-Pedagógico da Escola Candanga

12
Construindo nosso Projeto Político-Pedagógico

20
Elementos para a construção do Projeto Político-Pedagógico

23
Conclusão

25
Bibliografia

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA CANDANGA

A princípio, podemos argumentar que toda ação humana é intencional. Ao contrário do mundo natural, a sociedade é resultado da ação do homem no sentido de transformar a natureza, adaptando-a às suas necessidades. A sociedade, a história humana são processos; daí podermos afirmar que a sociedade é dinâmica. E mais, é com base na realidade presente que, intencionalmente, podemos projetar a construção da realidade futura.

Nesse sentido, entendemos que nosso projeto pedagógico insere-se no vislumbrar desse vir-a-ser, na construção de uma prática pedagógica que surja de uma reflexão da sociedade que temos, para a partir dela, projetarmos a sociedade que queremos.

O projeto estabelece um rumo, uma direção, um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente e se constitui em um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Objetiva eliminar as relações competitivas, corporativas e

impessoal e burocratizado que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O projeto político-pedagógico busca assim, a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, o que significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva.

Ora, se a definição etmológica de pedagogia é conduzir, guiar, orientar, sabe-se que essas ações não se fazem sem direção, portanto, sem intenção. Daí, podermos indagar: **Em que direção estamos caminhando? Aonde queremos chegar?**

Certamente, em sintonia com os princípios norteadores da Escola Candanga, estamos caminhando no sentido de impulsionar a vivência da prática democrática, e a escola surge como instância privilegiada dessa vivência. A escola deve ser o lugar, por excelência, onde a circulação das idéias, no sentido de uma total abertura, seja uma realidade. A escola deve ser também um lugar onde a reflexão e o debate acerca da prática pedagógica sejam uma atividade constante. Assim, os conflitos não devem ser escamoteados, mas precisam vir à luz para serem trabalhados e equacionados na busca do objetivo comum maior: que a prática educativa conduza o educando no sentido de fornecer-lhe instrumentos teórico-práticos, dentro de uma visão crítica da realidade, para que o mesmo possa construir a sua história. Só assim poderemos chegar a uma sociedade mais humanizada, em que as pessoas se sintam participantes e responsáveis pela construção de sua felicidade e, conseqüentemente, pela construção de um mundo que não seja só seu, mas que se insira num projeto coletivo.

Para se trabalhar na direção dessa política educacional, faz-se necessária a elaboração de um projeto político-pedagógico transformador, que resulte da compreensão da realidade vivenciada pela escola.

É preciso, portanto, avançar na reflexão acerca dos problemas que tal realidade nos impõe. Faz-se necessário procurar, coletivamente, as respostas e ter coragem para superar os conflitos, o que implica ação política, tomada de decisão, enfim, a adoção de atitudes direcionadas para a transformação das atuais condições sociais.

Nesse sentido, é necessário partir de pressupostos de uma teoria pedagógica crítica, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola.

Se, por um lado, nos manuais e tratados de pedagogia, a teoria está posta, sabe-se que esta não se aplica a qualquer realidade, a não ser que se queira submeter essa realidade a um modelo teórico pré-estabelecido, o que seria um equívoco. Mas, sabemos que a teoria nasce da prática e a ela sempre retorna em busca de novas orientações e subsídios de que se nutre em seu percurso. Por isso, a prática constitui-se em referencial para a validação da teoria.

Do exposto acima, conclui-se que nenhuma concepção de educação é formulada em abstrato, porque ela está sempre relacionada a uma concepção de sociedade e de homem, constituindo-se em prática circunstanciada.

Clarificar essa concepção constitui ponto fundamental para identificar o modelo de sociedade que estamos contribuindo para conservar ou, pelo contrário, da sociedade que estamos trabalhando para construir. Até porque, sendo a educação uma

prática social inadiável. Esta ação pode acontecer tanto em direção à conservação das relações sociais quanto em direção à transformação dessas relações que se efetivam dentro da atual formação da sociedade brasileira.

Essa consciência nos conduz a eleger a educação como parte integrante na constituição e expressão da cidadania, incorporando o ato político à totalidade do processo pedagógico.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico caracteriza-se por privilegiar o trabalho coletivo, a participação, a luta, a ousadia frente aos desafios das mais diversas ordens - sociais, políticas, econômicas, etc., preconizando um futuro que, ao invés de pré-concebido, pré-determinado, está sendo agora construído.

Tal situação traz como conseqüência a discussão, a incerteza, a quebra de defesas, porque diante dela ergue-se, como elemento indispensável a uma ação pedagógica conseqüente, a necessidade da troca de idéias e da experimentação e da mudança de atitudes frente ao processo educativo.

Tomar como eixo da discussão pedagógica os pressupostos da Escola Candanga, significa compreender que a escola é parte da sociedade e, como tal, reflete as contradições e conflitos inerentes à formação social da qual faz parte.

Saber que a escola guarda estreita relação com a sociedade, entender que, no Brasil, essa relação se dá numa sociedade capitalista, excludente e, apesar desses fatos, eleger o acesso escolar e a permanência do aluno na escola, a qualidade da educação e a gestão democrática como metas prioritárias já supõe uma opção política educacional. Por isso, torna-se necessário identificar esferas de ação e intenção, desafio para todos os educadores comprometidos com um outro sentido da prática pedagógica.

Enfim, um projeto político-pedagógico em sintonia com tais propósitos pressupõe uma ampla e radical democratização das relações que ocorrem no interior da escola, no sentido de se romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Ele busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho, pelos educadores, em direção à socialização do poder de decisão dentro da escola.

CONSTRUINDO NOSSO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Mas, afinal, o que é um projeto político-pedagógico?

Um projeto nada mais é do que a atividade de pensar a ação. Esta é mais uma característica do homem: a capacidade de projetar suas ações no tempo, de antecipar, teoricamente, a realização das atividades necessárias para a execução de suas obras.

Nesse sentido, a ação pedagógica é sempre intencional, ou seja, não se faz educação sem direção, sem intencionalidade, sem planejamento.

Assim, para construirmos nosso projeto político-pedagógico precisamos nos perguntar:

Qual a direção que queremos dar à nossa prática pedagógica?

Se entendemos que nossa prática pedagógica acontece na escola, e que esta é uma instituição social, portanto, uma instituição integrante de uma determinada sociedade, deparamo-nos com outras questões:

Que sociedade é essa? Qual a importância dessa compreensão da sociedade para o Projeto Político-Pedagógico da escola?

É preciso, pois, propor respostas para estas questões, levando-se em consideração os aspectos de organização do trabalho pedagógico, a organização curricular, o redimensionamento do tempo e do espaço escolares, o processo de avaliação e as relações inter-pessoais na escola e da escola com a comunidade.

E como podemos construir um projeto político-pedagógico para a nossa escola?

A princípio, é preciso dizer que não existe uma "receita" para a construção de um projeto político-pedagógico que sirva de modelo para todas as escolas. Cada escola está inserida em um contexto próprio o qual exige ações e decisões a partir desse contexto. O importante é a identificação da escola com a comunidade local, pois só assim será possível a proposição de alternativas que viabilizem o êxito do trabalho pedagógico da escola.

Podemos, entretanto, fornecer alguns elementos articuladores necessários à elaboração do Projeto Político-Pedagógico. A Escola Candanga aponta os seguintes requisitos básicos:

1) ***Em relação ao contexto***

Faz parte da proposta da Escola Candanga proceder a uma ampla análise do contexto para a elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola, no sentido de imprimir nestas escolas um caráter verdadeiramente público e popular. É preciso fazer uma leitura da escola, levando-se em consideração a realidade na qual está inserida para,

a partir daí, estabelecer a pertinência das práticas pedagógicas a serem utilizadas, partindo da cultura local, para posteriormente, inserir se a escola na realidade cultural mais ampla. Isso porque a escola não pode estar distante das perspectivas de vida e da cultura local. É imprescindível, nesse sentido, criar canais de participação efetiva da comunidade, por meio de atividades que levem pais, alunos, professores e servidores a perceberem que podem vir à escola para falar, expressar, opinar e não apenas para ouvir e perguntar, conquistando assim uma participação cada vez maior e mais expressiva da comunidade em relação ao projeto da escola.

Tais considerações por parte da comunidade envolvida, devidamente refletida e considerada pelos profissionais da educação vão sendo acrescentadas ao projeto político-pedagógico por meio de um processo contínuo de construção coletiva. Porque, para a Escola Candanga, cidadania e democracia são conquistas que se efetivam por meio da participação, do compromisso e da responsabilidade individual e coletiva pela coisa pública.

Valorizar e incentivar a participação democrática resultam, não da competição, mas da cooperação e da busca de uma nova qualidade de ensino geradora de valores éticos e humanistas, rumo à socialização do saber historicamente produzido.

2) *A construção de parcerias*

A construção de parcerias, quando possível, é importante porque a escola precisa abrir-se para obter a colaboração de outras instituições e setores da sociedade, tanto em nível governamental quanto não-governamental.

Um exemplo, dentre tantos outros, de contrução de parcerias é a integração da escola a programas

de pesquisa das universidades, inserindo os professores no processo de reflexão sobre suas próprias práticas, fornecendo-se, assim, os elementos para a reestruturação dessas mesmas práticas.

3) *A organização do trabalho pedagógico*

O projeto político-pedagógico deve prever espaço para reuniões e estudos. Estas reuniões são destinadas à reflexão sobre a função social da escola, colocando-se em evidência o seguinte:

a) a ação pedagógica centrada na construção de cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar no meio em que vivem;

b) a capacidade político-pedagógica do professor, referindo-se à prática de sua própria cidadania;

c) a adequação política do material didático (até que ponto este material é capaz de ajudar o aluno a construir o sentido de sujeito do próprio desenvolvimento?);

d) a convivência criativa entre escola e comunidade - que a escola seja um espaço privilegiado de discussão, formação e crítica da cidadania;

e) o resgate da historicidade, que devolve aos sujeitos o poder da palavra espontânea e consciente;

f) a sala de aula como um espaço que transcenda os limites da escola, atingindo, também a comunidade;

g) a necessidade de se levar em consideração os elementos culturais e valorativos, presentes nas práticas sociais;

h) levar em consideração as formas como os sujeitos produzem sua existência (trabalho e lazer), geradoras do saber popular, que, articulado ao conteúdo escolar, promovem o desenvolvimento da cultura, o que permite aos sujeitos vislumbrarem melhores

unesp

condições de vida por intermédio da participação e constituindo-se em exercício da cidadania.

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania enfatiza que os trabalhadores em educação que não desenvolvem um diálogo horizontal sobre seu fazer pedagógico tendem a uma visão parcial, truncada do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo.

4) *Relações interpessoais na escola*

As relações interpessoais na escola buscam valorizar e incentivar as relações de solidariedade em seu cotidiano, superando o autoritarismo que caracteriza a organização disciplinar na maioria das escolas. Essa tarefa é difícil, uma vez que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem passarão a operar com valores e idéias diferentes daquelas estabelecidas verticalmente, herdeiras de uma educação autoritária e hierarquizada. Os sujeitos desse processo, são chamados, agora, à participação responsável e comprometida, frente aos desafios e contradições presentes no ambiente escolar. Por outro lado, a forma de organização espontânea e afetuosa que se observa no refeitório, na secretaria, no pátio... demonstra que as atitudes democráticas são incorporadas com muito mais eficácia por meio das relações amplas estabelecidas no ambiente escolar, evidenciando, assim, a importância para o êxito do projeto político-pedagógico, de um ambiente escolar democrático, prazeroso, espontâneo e afetuoso, na construção da escola que queremos.

5) *Organização curricular*

Além dos componentes curriculares formais, o Projeto Político-Pedagógico prevê a inclusão de temas transversais-como assinala a Escola Candanga

que perpassam não apenas pelos vários campos do conhecimento, mas por todas as atividades vivenciadas pela escola. Tais temas respondem a questões relevantes e contemporâneas - direitos humanos, prevenção ao uso indevido de drogas, orientação sexual, exclusão social, fome, segurança etc. As escolas podem trabalhar ainda com temas que respondam a questões sociais da comunidade, de objetivos integradores, temas geradores etc.

Como sugestões metodológicas, podemos assinalar: a pesquisa de campo, na qual os alunos, buscando informações sobre o bairro, seus costumes, seus valores, as formas de sobrevivência etc., exercitam a expressão oral e escrita, entrevistando moradores, registrando dados, elaborando gráficos, maquetes; analisam questões com base nos dados coletados, confrontando conclusões obtidas por diferentes séries; integram conteúdos, na medida em que as conclusões apresentadas envolvem conhecimentos gerais que contemplam as áreas de matemática, ciência, saúde, ecologia, organização social, formas de produção, trabalho, economia, utilização e modificações do espaço físico, características culturais, níveis de escolaridade etc. As conclusões são apresentadas por meio de comunicações orais e escritas, em seminários que envolvem toda a escola e a comunidade.

Outro procedimento didático que pode ser utilizado com sucesso são as oficinas pedagógicas, durante as quais o grupo de professores planeja e desenvolve atividades de ensino que integram todas as séries, viabilizando uma dinâmica na qual alunos e professores trabalham os diversos componentes curriculares num ambiente estimulante e agradável.

6) *O processo de avaliação*

Para a Escola Candanga, o processo de avalia-

unesp

ção numa perspectiva democrática e popular visa a superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados, o que acaba sempre por confundir o mais importante com o mais mensurável. Para nós, a avaliação ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar.

A avaliação, tal como a concebemos, é abrangente porque contempla tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino/aprendizagem, como às que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores etc., enfim, ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Assim, não mais procede pensar-se que o único avaliado é o aluno em seu desempenho cognitivo. A avaliação é um processo formativo e contínuo.

O processo de avaliação vai , assim, além do aspecto meramente quantitativo e se define, sobretudo, em relação ao aspecto qualitativo.

A compreensão de uma nova atitude em relação à avaliação vai sendo construída de diferentes maneiras. O envolvimento dos pais no processo de reflexão, juntamente com os professores, é uma delas. Para tanto, a escola pode utilizar recursos vários, como um boletim informativo no qual constem os critérios utilizados na avaliação dos alunos; o parecer do professor a respeito das construções de conhecimentos e atitudes do aluno no período em questão; espaço para que os pais possam escrever, expressando sua opinião sobre a escola, o ensino ou o processo de desenvolvimento de seu filho. Dessa forma, a escola está criando situações que levam os pais a participar efetivamente da proposta pedagógica, falando, opinando, avaliando e escrevendo.

Um outro aspecto importante é o de que o estabelecimento de critérios para a avaliação do aluno deve estar estreitamente vinculado à organização curricular. Baseado nos conceitos definidos para cada série e nos critérios gerais a eles referidos, o professor elabora sua proposta específica, considerando as características próprias do grupo em que atua. Surgem daí os critérios para a avaliação nas dimensões cognitiva, afetiva e motora, considerando-se as possibilidades e os limites de cada turma e a individualidade de cada aluno.

Por fim, podemos concluir que as relações educativas que ocorrem no cotidiano escolar são amplas, complexas e estão em permanente contrução/reconstrução, pois a dinamicidade do processo histórico faz com que as construções de um tempo e de um lugar determinados sejam sempre provisórias. Entretanto, o trabalho coletivo, o comprometimento, o enraizamento da escola em sua realidade, a explicitação da intencionalidade política e a abertura da escola à participação são ingredientes necessários à construção de um projeto político-pedagógico: elementos que dão sustentação a práticas comprometidas e conseqüentes.

ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

1- Fundamentação teórica

Envolve filosofia e metodologia. É o fio norteador que permeia todo o projeto. Deve conter a visão da escola dentro do contexto no qual ela está inserida (cidade/mundo), bem como a sua relação com a comunidade. É necessário que se defina "a escola que temos e a escola que queremos". Necessita ser coerente com os princípios político-pedagógicos da Escola Candanga.

2- Justificativa

Apresentação da realidade escolar que permita visualizar a extensão do problema (diagnose) indicando alternativas de solução e os benefícios a serem alcançados com a execução do projeto.

3- Diagnóstico

Implica uma reflexão coletiva a respeito da escola e do seu contexto. É o levantamento das situações problemas com dados concretos.

4- Clientela alvo

É o aluno.

5- Propostas de soluções

Devem ser claras e que permitam atingir os objetivos desejados

6- Metas

É necessário que sejam colocadas de forma simples e direta, indicando como se pretende desenvolver a diretriz geral.

7- Objetivos

Geral: Expressar, em termos amplos, o resultado final que se pretende atingir com a execução do projeto.

Específicos: É o detalhamento do objetivo geral, traduzindo o que fazer para atingir o resultado final pretendido.

Os objetivos precisam ser coerentes com as partes e o todo do projeto.

8 - Metodologias de avaliação (acompanhamento)

É importante acompanhar-se o desencadeamento das ações, atentos às questões:

O projeto é de todos?

Que mudanças ocorrerão na escola? E na sala de aula?

Como percebê-las na atuação dos profissionais, dos pais e, principalmente, dos alunos?

A rotina de trabalho na escola será mais produtiva? (Conselho de classe, reuniões de pais e professores, etc).

A comunicação entre as pessoas da Escola será de melhor qualidade?

9- Cronograma

Tempo previsto para executar as ações, a curto,

médio ou longo prazo.

10- Recursos materiais

Do que dispomos e o que nos falta?

11- Recursos Humanos

Quais os recursos humanos necessários?
Que necessidades de capacitação são prioritárias?

12 - Responsabilidades / Parcerias

Defina responsabilidades na execução das ações, com base no compromisso assumido pelo grupo.

13- Orçamento (se for o caso)

Cálculo do custo de cada aluno atendido com recursos materiais e humanos.
Custo total do projeto.
Exemplo: Verificar custos com professores, servidores, utilização de espaços físico, material didático, bibliografia, material de consumo, equipamentos, transporte, alimentação e outros.

CONCLUSÃO

Do que foi dito deduz-se que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico constitui-se num elemento orientador cujos objetivos são assumidos, coletivamente, pela comunidade escolar em cada unidade de ensino.

Outro elemento importante é que a organização do trabalho pedagógico contribui, também, para que o corpo docente identifique suas necessidades de qualificação, o que, sem dúvida, influencia a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Uma ação dessa natureza implica sérias e consistentes mudanças na organização do trabalho pedagógico na escola.

Entretanto, sabemos que são necessárias algumas condições objetivas para que esse coletivo se articule. Entre essas condições, julgamos ser a Coordenação Pedagógica o espaço adequado para encontros sistemáticos do corpo docente, no qual os professores possam analisar a prática pedagógica e propor alternativas para uma nova qualidade na educação.

Defendemos que é importante existir nas escolas um espaço no qual a discussão,a reflexão e a problematização da prática pedagógica resultem na construção de um projeto verdadeiramente coletivo da ação docente e que tenha como conseqüência a sua avaliação e constante atualização numa perspectiva transformadora.

BIBLIOGRAFIA

1. CADERNOS PEDAGÓGICOS. Encontro de verão: textos básicos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, nº 5, maio 1995.

2. FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Departamento de Pedagogia. Escola Candanga: uma lição de cidadania. Brasília, 1995. (Cadernos da Escola Candanga. Série fundamentos político-pedagógicos, 1).

3. FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Departamento de Pedagogia. Coordenação pedagógica. Brasília, 1996. (Cadernos da Escola Candanga. Série Diretrizes operacionais, 1).

4. MARQUES,Mário Osório, GADOTTI, Moacir, MIRANDA, Glaura Vasquez de et al. O projeto pedagógico da Escola. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994. (Cadernos Educação Básica. Série atualidades pedagógicas, 9).

5. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola : uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PERSPECTIVAS DE TRABALHO DA DRET FACE AOS EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DEMOCRÁTICO E POPULAR

I -Propondo relações entre os conceitos de qualidade de ensino, gestão democrática e democratizacão do acesso e da permanência do aluno na escola

A presente proposta de trabalho é traçada tendo como ponto de partida os três pilares do projeto de educação apresentado pelo Governo Democrático e Popular - qualidade de ensino, democratização do acesso e da permanência do aluno na escola e gestão democrática - procurando explicitar as linhas gerais das ações a serem desenvolvidas por esta DRE, no trabalho de coordenação das atividades das escolas, dos convênios e projetos especiais a ela vinculados, ao longo do ano letivo de 1995.

Sua elaboração parte de dois pressupostos básicos. Um, de caráter mais genérico, entende que a crise paradigmática presente na sociedade, em geral, e nas organizações escolares, em particular, sinaliza para a necessidade premente de a práxis educativa ser constantemente (re)interpretada e vivenciada em suas múltiplas dimensões. Outro, comungando das idéias implícitas aos três grandes eixos citados

anteriormente, reconhece a necessidade, o espaço e o tempo político reclamados para uma intervenção pedagógica mais efetiva nas escolas da rede oficial de ensino do DF, visando sua revitalização, através da democratização de suas práticas e possibilidade de acesso permanente a todos, em especial às classes trabalhadoras.

Orientados por estes dois grandes pressupostos, entendemos que a questão educacional, tendo como ponto de partida a prática social, deve ter sua compreensão no contexto das várias esferas da totalidade social, quer sejam elas de natureza política, econômica, cultural, ética ou propriamente social.

Nesta perspectiva, a escola, enquanto instituição social, cuja função básica é veicular e transformar o saber historicamente produzido nas relações sociais, deve considerar a variedade das práticas culturais a fim de cumprir sua função social e distanciar-se de reducionismos interpretativos da realidade, visto que qualquer representação do social encontra suas raízes no aspecto ideológico.

Visando a democratização do saber, é preciso que a escola pública, percebendo-se também como local de manifestação das contradições sociais, procure realmente legitimar sua adjetivação de pública, refletindo acerca de sua organização e abrindo-se integralmente para todos aqueles que a procuram. Compreendemos que tal nível de reflexão deve reportar-se, fundamentalmente, à construção de um projeto político-pedagógico que tenha como pressuposto básico um modelo de gestão democrática, cujas preocupações maiores sejam a melhoria da qualidade de ensino e a democratização do acesso e da permanência do aluno na escola.

Na busca deste nível da organização do trabalho pedagógico e valendo-se da perspectiva da gestão democrática, a escola pública precisa criar mecanismos de organização e participação da sociedade civil em suas práticas cotidianas. A reflexão coletiva, com todos os segmentos da comunidade educativa, sugere um processo de descentralização das tomadas de decisão que implique o engajamentos efetivo daqueles que se utilizam dos serviços educativos na definição, no acompanhamento e na avaliação do que a instituição escolar se propõe realizar com todos os grupos sociais que a buscam.

unesp

O paradigma da gestão democrática pressupõe, portanto, a viabilização de propostas compartilhadas de ações que estimulem a inovação e autocrítica das organizações escolares. Esta reflexão, entretanto, só obterá êxito se a escola estabelecer um fecundo diálogo com a comunidade; um diálogo que não se esgote na prática de marcar reuniões, mas que se traduza, sobretudo, na articulação do pensar e agir com a comunidade educativa, entendida esta última como o grupo formado por professores, direção, alunos, pais, corpo técnico-administrativo, auxiliares da educação e segmentos organizados da sociedade civil.

Obviamente, corre-se riscos quando é empreendida uma ação de gestão compartilhada. Refletindo acerca desta questão e tomando de empréstimo os termos utilizados por Gadotti, podemos enumerar três perigos que, em certo sentido, soam como possíveis equívocos:

a) O populismo, que pode levar à supervalorização da opinião popular sem nenhuma avaliação crítica do que é proposto;

b) O *democratismo*, que submete a amplos debates quaisquer tomadas de decisão, mesmo quando são elas de caráter eminentemente técnico;

c) O *centralismo*, que, sem realizar nenhuma consulta, toma decisões que são de caráter essencialmente político.

Evitando promover reducionismos desta natureza, a escola deve construir o seu projeto político-pedagógico partindo de sua singularidade e assegurando a participação de todos. Na perspectiva da construção coletiva, as escolas, ao invés de trabalharem com propostas concebidas *a priori*, devem privilegiar o que é produzido pelo grupo, potencializando, assim a criatividade daqueles que irão viabilizar o seu projeto pedagógico. Obviamente, trilhar este caminho requer, mais do

unesp

que nunca, o necessário encontro da competência técnica com o compromisso político no gerenciamento das questões educacionais, notadamente nos termos sugeridos por Guiomar Namo de Mello.

Sob este ângulo, entendemos que a comunidade, sendo convidada a participar de forma efetiva, pode, a partir do diálogo produtivo com a escola, fazer-se mais co-responsável na busca da qualidade do ensino oferecido aos seus filhos; parcerias escola/comunidade podem ser estabelecidas na busca da melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, na revitalização da escola pública.

Entretanto, é preciso que entendamos que a qualidade do ensino está no processo e que os processos são, essencialmente, relações: relações da escola com as pessoas, com as instituições e com a comunidade, na perspectiva da construção de uma escola cidadã.

Neste nível de entendimento, é preciso buscar a relação existente entre educação e cidadania. Promovendo amplos debates, a escola pode criar espaços para a discussão da cidadania, devendo assegurar ampla consideração aos pontos de vista contraditórios que surgem da reflexão coletiva dos grupos que participam da elaboração do seu projeto. Em outras palavras, construindo o seu projeto político-pedagógico, a escola pode transformar-se em centro de cidadania, à proporção em que define como objetivo central de suas práticas a cultura do sucesso escolar.

A construção de uma escola cidadã implica, portanto, em discutir a qualidade de ensino tendo como foco as relações que os indivíduos estabelecem entre si no cotidiano escolar e suas percepções acerca da organização do trabalho pedagógico do qual participam.

Por outro lado, conceber a qualidade de ensino na escola cidadã é perceber o aluno em sua singularidade, ou seja, como um sujeito social. Neste sentido, as reflexões passam obrigatoriamente pela preocupação que a escola deve ter em levar o aluno a apropriar-se dos conhecimentos humanos e técnicos historicamente produzidos, na perspectiva de este saber, melhor instrumentalizá-lo, e contribuir para sua inserção crítica no contexto das relações sociais, em nível macro. Paralelamente a

unesp

esta preocupação, a escola deve ter outros parâmetros de qualidade de ensino que impliquem o crescimento do educando, enquanto um ser que humaniza-se, cada vez mais, a partir de suas relações com a totalidade social.

Cabe ressaltar, ainda, que não basta , na busca da melhoria da qualidade de ensino, a participação isolada dos agentes educacionais. É preciso a participação efetiva e responsável de grupos que tenham objetivos comuns, visando a busca de uma nova organização da cultura escolar e de um trabalho pedagógico. A perspectiva sugerida aponta para a necessidade de uma práxis educativa que reflita acerca de duas questões básicas : a) a substituição da cultura da repetência e do insucesso pela cultura da competência e do sucesso do aluno; b) o combate ao estigma histórico, fortemente presente na escola brasileira, segundo o qual uns pensam e outros fazem. O desafio lançado é o da construção coletiva de um projeto político pedagógico que, apontando as fraquezas e forças da escola, redimensione e revitalize suas práticas.

II - Pressupostos do Projeto Político-Pedagógico da DRET

Entendemos que qualquer proposta de reorganização do trabalho escolar sugere o levantamento de questionamentos e pressupostos que orientem e assegurem, com a devida coerência, o pensar e o agir dos vários segmentos envolvidos na prática escolar na concepção, no gerenciamento e na avaliação de um determinado projeto político - pedagógico. Pertinentes a este nível de preocupação, destacamos as seguintes indagações:

(a) Historicamente, que visões de mundo têm orientado a práxis pedagógica dos nossos sistemas educacionais?

(b) Que paradigma social tem sido reproduzido ou emergido de nossas práticas escolares cotidianas?

(c) Que concepção de homem está implícita ao processo educacional do qual participamos?

unesp

(d) Que pressupostos e implicações político-pedagógicas levantamos acerca do ato educativo?

Buscando reflexões desta natureza e preservando a dimensão coletiva, a proposta político-pedagógica de qualquer organização escolar deve ser delineada visando instrumentalizar e orientar a comunidade educativa no equacionamento realista dos seus problemas e nas possibilidades de intervenção em suas práticas.

Tendo clareza da especificidade de sua proposta, a escola pode distanciar-se dos meros rituais de transmissão do saber e ousar rumo a perspectivas voltadas para a formação de um homem que, assumindo suas referências espaço-temporais, ou seja, sua historicidade, posiciona-se como agente cultural transformador capaz de imprimir um caráter humanizador às estruturas sociais.

Subjacente a este nível de entendimento do ato educativo, o projeto pedagógico da DRET está fundamentado nos pressupostos filosóficos, epistemológicos, sociológicos e didático-metodológicos, explicitados a seguir.

Em termos **filosóficos**, a visão de homem que perpassa a proposta político-pedagógica em questão é a de um ser histórico, engajado e que, perseguindo a dimensão da totalidade, torna-se sujeito de suas próprias ações, sejam elas de natureza social, política ou eminentemente pedagógica. Em outras palavras, a concepção prevalente orienta-se para um indivíduo que deve usar suas capacidades intelectuais, psicomotoras e afetivas visando a transformação das estruturas e instituições sociais.

No nível **epistemológico**, entendemos que a gênese do conhecimento está no imbricado jogo das relações sociais. Nesta dimensão, pressupomos que o conhecimento e a realidade são construídos e transformados coletivamente.

Sob este ângulo, o princípio epistemológico fundante da presente proposta de trabalho refere-se à necessidade de o processo de apropriação do conhecimento pautar-se, sobretudo, na socialização e democratização do saber. Nossa concepção de educação volta-se, portanto, para um duplo propósito: primeiro, favorecer a assimilação e sistematização do saber historicamente produzido na teia das

relações sociais e, segundo, fomentar a necessidade de sua (re)elaboração constante pelo aluno, a partir da reflexão crítica dos conteúdos em nível da estrutura social.

Como pressupostos sociológicos, perpassam nosso projeto político-pedagógico duas premissas básicas: a) o reconhecimento de que, em função da dimensão histórica da luta de classes, toda sociedade é, em sua gênese, conflituosa e possuidora de contradições e paradoxos que permeiam as relações pessoais e institucionais; b) o fato de que, não estando ilhada dos jogos e práticas sociais, a escola também não está imune aos problemas gerados nas várias esferas da totalidade social, fundamentalmente devido às relações de poder presentes em seu interior.

Contemplando estas duas premissas, o princípio sociológico aqui adotado não se esgota no tácito reconhecimento da escola como um feudo das classes dominantes, nem reduz suas práticas a um mero espaço de reprodução social. Pelo contrário, entende que a instituição escolar, preservando sua dialeticidade e sendo permeada pela dimensão ideológica, pode constituir-se em um foco de resistência e elaboração de possíveis contra-hegemonias das classes trabalhadoras, podendo contribuir, assim, para o processo de transformação social.

Quanto aos pressupostos **didático-metodológicos**, entendemos que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa ocorrer oportunizando ao aluno a (re)elaboração crítica dos conteúdos, através de metodologias que propiciem participações contextualizadas, levando-o a avançar em suas representações do real.

Nesta perspectiva, o professor apresenta-se como um catalisador deste processo, ajudando o aluno a refletir acerca da apropriação e sistematização do saber historicamente produzido e de suas experiências pessoais e sociais. Sob este prisma, mediatizados por uma relação pedagógica humanizada e humanizante, professores e alunos são construtores do conhecimento e da realidade.

Preservando a devida coerência com as dimensões filosófica, epistemológica e sociológica anteriormente explicitadas, a perspectiva didático-metodológica sugerida pauta-se em um trabalho interdisciplinar que, contemplando eixos temáticos, propõe-se a minimizar as consequências negativas da fragmentação

do saber, historicamente presentes em nossos currículos. Acreditamos que a interdisciplinaridade pode redimensionar esta questão, à proporção que, relacionando diversas interfaces do conhecimento, contribui para abordagens curriculares mais contextualizadas e propicia, aos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, simultaneamente, análises micro e macrossociais das implicações ideológicas do ato educativo, bem como da produção e aplicação do saber humano.

Obviamente, na concepção e execução de qualquer projeto pedagógico, a dimensão material da escola também deve ser posta em relevo. Entretanto, é preciso ter em mente que a materialidade escolar não se resume à adequação das condições físicas. Pelo contrário, a abordagem conceitual da materialidade escolar deve ter o seu raio de alcance ampliado, contemplando também a necessidade da valorização dos profissionais da educação bem como dos recursos didático-pedagógicos colocados à disposição de professores e alunos. Além disso, a organização do tempo, espaço, horários, seriações e a dimensão hierárquica também constituem-se em aspectos de considerável peso na materialidade da escola e que, sem sombra de dúvida, devem ser discutidos na elaboração de qualquer projeto pedagógico.

Pressupondo que ninguém cria do nada, é razoável supor que qualquer projeto pedagógico precisa ter assegurada uma certa base material. Contudo, é preciso que se entenda também que, dependendo do seu nível de solidez, um projeto pode contribuir para a conquista de condições materiais mais favoráveis a sua viabilização. É neste sentido que entendemos, ainda, que a escola não pode resumir suas práticas e suas forças aos problemas do dia-a-dia; ao contrário, precisa aprender a pensar e a propor ações a médio e longo prazos. Em outras palavras, necessita construir coletivamente o seu projeto político-pedagógico.

Tendo como elementos balizadores estes pressupostos, o plano de ação derivado da presente proposta de trabalho foi elaborado numa perspectiva coletiva, adotando como ponto de partida a participação dos vários setores que compõem esta Regional e as sugestões e críticas de escolas vinculadas, algumas coletadas em reuniões pedagógicas descentralizadas - ocorridas no período de março a maio deste

unesp

ano - e outras recebidas no âmbito da própria DRE. Sua sistematização deu-se em três grandes momentos. Inicialmente, buscaram-se as contribuições e reflexões dos Núcleos e chefias das Seções e suas respectivas equipes, acerca das ações a que cada setor se propunha realizar ao longo deste ano. Em uma segunda etapa, ocorreram discussões entre encarregados de cada Seção e a Direção/Assistência da DRET. Por último, foram realizados encontros com as direções de escolas, convênios e projetos especiais vinculados, nos períodos de 10 a 14/07 e 02 a 04/08/95. Um dos objetivos destes encontros foi submeter à apreciação daqueles grupos a versão preliminar da presente proposta de trabalho, abrindo espaço para discussões, críticas e sugestões que foram incorporadas a sua versão final.

Estruturalmente, este documento consta de duas partes. Na primeira, apresenta-se o objetivo geral, a estrutura organizativa, o organograma da Divisão Regional de Ensino de Taguatinga/DRET, as modalidades de ensino oferecidas pelos estabelecimentos vinculados e as metas básicas dos quatro núcleos ligados diretamente à Assistência - Centro de Processamento de Dados/CPD, Comissão Regional de Sindicância/CRS, Coordenação de Planejamento e Controle/CPC e Ouvidoria da Regional.

Entendendo que, ao mesmo tempo em que temos que trabalhar com a perspectiva do instituído, devemos também empreender esforços visando dinamizar o trabalho da DRET, na segunda parte explicita-se o trabalho de suas seis Seções - Assistência Escolar/SAE, Coordenação Pedagógica/SCP, Expediente/SE, Integração Escola-Comunidade/SIEC, Material, Patrimônio e Serviços/SMPS e Recursos Humanos/SRH - tendo como referências o objetivo geral, o organograma, as metas básicas e implementações que cada Seção deseja fazer ao longo do ano de 1995, visando revitalizar a prestação dos seus serviços às escolas, convênios e projetos especiais vinculados a esta Regional.

A DIREÇÃO/ASSISTÊNCIA

PARTE I - DIREÇÃO E ASSISTÊNCIA

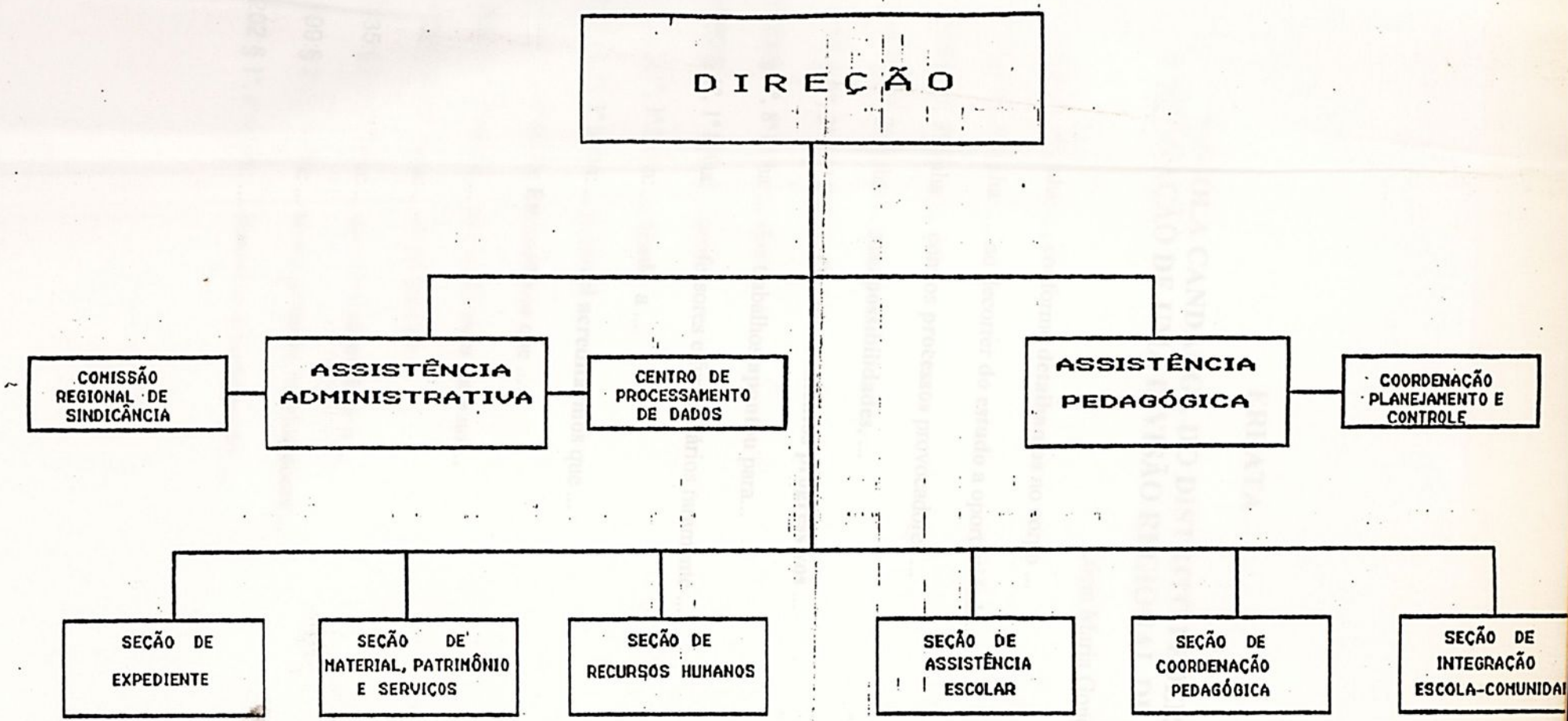
- OBJETIVO GERAL DA DRET

Otimizar a integração da Direção/Assistência e das Seções com os tabelecimentos de Ensino e Projetos Especiais vinculados a esta DRE, com o intuito auxiliar e/ou contribuir para a solução de dificuldades de natureza pedagógica, ministrativa e cultural e prestar assessoramento na busca de alternativas que ncorram para a viabilização de um projeto político-pedagógico identificado com a oposta de educação apresentada pelo Governo Democrático e Popular.

- ESTRUTURA ORGANIZATIVA

OME	*CARGO/ATIVIDADE*
Maria Lúcia Vieira	**Diretora**
Aurélio Anchises Ribeiro de Souza	**Assistente**
José Vieira de Sousa	**Assistente**
Maria Ivone Ribeiro	**Chefe da Seção de Assistência Escolar**
Maria das Graças M. P. de Carvalho	**Chefe da Seção de Coord. Pedagógica**
Ednéa Silveira Braga Passos	**Chefe da Seção de Expediente**
Gilmar José Rocha	**Chefe da Seção de Integração Escola-Comunidade**
Valdinéa S. Braga Rego	**Chefe da Seção de Material, Patrimônio e Serviços**
Evanegídia Marcelo Lima	**Chefe da Seção de Recursos Humanos**
Maria Madalena G. D'Angelo	**Coordenação, Planejamento e Controle**
Adelson Vieira	**Comissão Regional de Sindicância**
Ana Cláudia Barbosa Palmeira	**Secretária**

C-ORGANOGRAMA



ERRATA

ESCOLA CANDANGA DO DISTRITO FEDERAL: A MEDIAÇÃO DE UMA DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO

Lúcia Maria Gonçalves de Resende

- P.25:§ 2º, 6ª linha: ..., conforme **detalhamos** no corpo ...
- P.26:§ 1º, 5ª linha: ..., no decorrer **do estudo** a oportunidade...
- P.30:§ 1º, 3ª linha: ... com os **processos** provocadores ...
- P.31:§ 1º, 3ª linha: ... suas **possibilidades**, ...
- P.37:§ 3º, 3ª e 4ª linhas: **Os sucateamentos progressivos** ...
- P.51:§ 2º, 8ª linha: ... dos trabalhos **apontou** para...
- P.60:§ 1º, 1ª linha: ... professores **e** funcionários raramente ...
- P.61:§ 1º, 1ª linha: ..., **tende** a ...
- P.63:§ 3º, 3ª linha: ... possível **acreditarmos** que ...
- P.74:§ 2º, 1ª linha: **Entendemos** que ...
- P.93:§ 2º, 1ª linha: ... não se faz **com base** no ...
- P.102:§ 2º, 4ª linha: ... de **eleição** do ...
- P.135:§ 3º, 2ª linha: ... que deve **identificar** o ...
- P.199:§ 2º, 3ª linha: ... se nos **grandes** interlocutores ...
- P.202:§ 1º, 6ª linha: .... incentivo **à** participação, ...

