

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NA GESTÃO EDUCACIONAL**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETORA: Regina Chicoski
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ana Flávia Hansel
VICE-CHEFE: Miriam A. B. Godoy

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Angela Maria Corso;
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



MARIA RITA KAMINSKI LEDESMA
SHEILA FABIANA DE QUADROS

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NA GESTÃO EDUCACIONAL**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra

Gráfica Unicentro
453 exemplares

Copyright: © 2014

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.

Apresentação	07
Capítulo 1	10
Estrutura, cultura e organização escolar: a escola como organização	
Capítulo 2	
A construção da proposta pedagógica como resultado da reflexão e ação coletiva da comunidade escolar	55
Capítulo 3	
Projeto político pedagógico e a construção da cidadania	66
Capítulo 4	
A pedagogia de projetos	100
Capítulo 5	
Projetos pedagógicos fora da organização escolar	114
Considerações Finais	142
Referências	148



Apresentação

A escola tem como tarefa política e educativa a formação do cidadão como ser social histórico e sujeito de relações, podendo favorecer a ampliação da compreensão de mundo do sujeito enquanto sujeito da história, e do sujeito enquanto ser imbricado nas relações sociais. Forma a consciência de responsabilidade, pois é através do exercício concreto da cidadania que o ser humano se torna senhor de sua história.

Dentre os objetivos mais amplos da ação pedagógica, dois são centrais: promover a humanização (pela apropriação da cultura e saber das gerações precedentes) e propiciar condições para a constituição da personalidade (via construção do conhecimento de si e das circunstâncias em que vive).

Essa é uma formação que não é adquirida em outra organização. Por excelência, é a escola que tem a responsabilidade na socialização do saber científico, instrumentalizando o sujeito no acesso a esse saber, servindo-se dos elementos cognitivos, tais como: conhecimento, ensino, habilidades, aprendizagem, capacitação e, elementos atitudinais, tais como: disciplina, comportamento, socialização, normas, visando proporcionar uma formação que compreende as dimensões humana, científica, técnica e ética.

É uma tarefa ampla e complexa que conclama as escolas e os sistemas de ensino a se direcionarem, se organizarem e promoverem sua ação de maneira refletida, entendendo que as formas de organização do trabalho pedagógico da escola não se reduzem ao mero aspecto formal de estipular normas, procedimentos e forma de estruturar os afazeres do cotidiano escolar, mas são mecanismos que possibilitam transformações a partir da definição de políticas, metas e ações educacionais muito claras e bem definidas, seja nas atividades da gestão, ou seja, nas atividades pedagógicas.

O ato de organizar o trabalho pedagógico na escola necessita de um referencial teórico consistente da compreensão da instituição escolar e sua função social, política e pedagógica e sua articulação com as práticas pedagógicas e com a efetivação das propostas, possibilitando a transformação das reflexões e do planejamento em ações concretas a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

É nesse processo que a escola define os princípios filosóficos, éticos e humanos que irão direcionar a prática pedagógica da escola, as políticas a serem estabelecidas como norte das ações, a mobilização dos recursos humanos, materiais e financeiros, os objetivos comuns definidos pela coletividade, os critérios de avaliação e acompanhamento da execução do planejado.

É nessa perspectiva que vamos buscar explicitar a interferência da organização e da estrutura do trabalho pedagógico efetivadas

na rotina escola, para o desenvolvimento do conhecimento e das potencialidades que habilitarão o educando não só a apropriar-se do conhecimento científico, mas que permita-lhe uma melhor compreensão da realidade e da capacidade de fazer valer seus direitos.

Este livro está estruturado em cinco unidades, seguindo a ementa da disciplina, que remetem para a necessidade da escola, no processo de organização do trabalho pedagógico, definir claramente a visão de mundo, de sociedade e de sujeito que a escola pretende desenvolver com seu trabalho pedagógico, quais teorias, métodos e objetivos a adotar para essa formação, como desenvolver um conteúdo integrado no que se refere à base humanística, fundamentos científicos e base tecnológica, sem deixar de lado a incorporação de valores e atitudes como solidariedade, criticidade, iniciativa, afetividade, criatividade, tolerância e respeito aos valores democráticos.



Capítulo 1

Estrutura, cultura e organização escolar: a escola como organização

Se o surgimento das primeiras escolas no mundo ocidental esteve ligado a fatores e fins políticos e militares, na modernidade, esta instituição vai estar em estreita consonância com a economia e, aí, conforme Enguita (1989), não há como separar a história do processo educativo formal através do aparato escolar das formas de organização do trabalho e da “cadência e sequenciação do tempo de trabalho”, pois ambos são “produtos e construtos sociais” que se entrelaçam, se interpenetram numa relação de interdependência. “Se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade têm que ser educados” (Enguita, 1989, p. 31). É sobre a égide da socialização, da aprendizagem de novas relações sociais

e da educação dos impulsos naturais que as escolas vão evoluir na modernidade.

Na Idade Média, a organização política, econômica e cultural estava sob a hegemonia da religião, que determinava, inclusive, a vida particular e pública das pessoas, a concepção de sociedade e a hierarquização das pessoas na vida social. A autocracia, inicialmente apoiada no feudalismo, foi substituída pela monarquia, mas nem por isso deixou de lado o regime de autoritarismo, com governos dependentes da autoridade eclesiástica. Segundo Santos Filho,

governo e povo, submissos aos ditames da Igreja, pensavam e viviam o que pensava e vivia a fé católica. Igreja e Estado, revestidos de poderes singulares e unipessoais, regiam a vida das pessoas, deixando-as sem autonomia de pensamento e sem liberdade para procederem suas escolhas. (SANTOS FILHO, 2000, p. 17)

Para o homem medieval, a esfera do sagrado estava presente e encarnada na vida cotidiana e, dessa forma, o domínio hegemônico da Igreja vai estar presente na formação educacional e cultural da época ao assumir a missão de educar a humanidade, impondo seus dogmas teológicos, ensinando verdades estabelecidas, restringindo o exercício do livre pensamento e suprimindo as novidades. Ela imprime no mundo ocidental pré-moderno a ideologia e o pensamento concebido pela fé católica. As escolas da época vão propagar um saber na área da Filosofia e das Letras, respaldado no conhecimento clássico do mundo greco-romano, através da gramática, retórica e dialética, associado a conteúdos de aritmética, geometria, astronomia e música.

Consoante com os costumes das sociedades pré-modernas,

evidenciados por Thompson (1991) e Petitat (1994), pode-se afirmar que de maneira geral, o ensino era forjado no meio circundante, entre as festividades marcadas por aspectos religiosos e profanos em um espaço temporal que “a mistura de indivíduos de origens e condições diferentes não parece causar incômodo: ela parece ser a regra.” (Petitat,1994, p. 68). As crianças conviviam com os pais e com suas comunidades e eram incorporadas precocemente à vida adulta e, sem uma ruptura entre infância e vida adulta e sem educação especializada, se apropriavam de uma educação difusa e integrada ao meio sócio-cultural, encontrando o seu lugar com naturalidade. A transmissão dos conhecimentos e valores acontecia em um processo de formação humana informal, com prevalência do repasse direto e oral do conhecimento e da incorporação de costumes e ritos, divisão de tarefas e tradição.

Contraditoriamente, embora a escola seja uma exceção na Idade Média, é nesta época que fatores, como o crescimento das cidades, a expansão territorial e o florescimento do comércio, vão gradativamente, conforme Petitat (1994), fazer com que a escola adquira uma relativa importância e promova um processo de transformação, iniciando pela suplantação de uma forma de transmissão de conhecimentos, até então predominante, a oralidade, aliada aos costumes, ritos, tradições e divisões de tarefas “se perpetua sobre um fundo de memória coletiva, reativada periodicamente por ocasião de eventos, festividades, mudanças de estações, colheitas. A palavra acompanha, formula novamente, repete a interpretação, volta a dizer as palavras certas, as canções, os provérbios...” (Petitat, 1994, p. 68).

Ao final do Século XV, a organização escolar em que inexistia a divisão de turmas por habilidade cognitiva, faixa etária ou classe social, a prerrogativa dos alunos escolherem e irem até os professores, o ensino individual e a disciplina frouxa foi lenta, mas continuamente, sendo descartada e substituída.

Na Europa, já no século XVI, as transformações, na esfera econômica, advindas, principalmente, da transição da mão de obra artesanal, individual para a manufatura, coletiva; vão atingir o espaço doméstico e a organização familiar e substituir o ensino individual pelo ensino coletivo. O aprendiz medieval, ao qual era facultada a escolha de seu mestre, foi substituído pelo aprendiz inserido na organização dos colégios, com vida escolar submetida a diferentes formas de organização e controle, tendo o processo de ensino conduzido por um corpo de professores. Os hospítios, “que a princípio eram simples casa de estudantes pobres, transformam-se pouco a pouco em estabelecimentos de ensino” (Petitat, 1994, p. 77).

A instituição, multiplicação, consolidação e disseminação dos colégios associadas às novas exigências sócio-históricas e às mudanças no orbe cristão, provenientes da Reforma e Contra-Reforma, fundamentam a escola e sua organização da forma como a conhecemos na atualidade. O século XVI é um divisor de águas no que se refere a essa institucionalização da educação, pois a estrutura implementada nos colégios desse século modifica profundamente a organização do ensino e implanta a lógica temporal que até hoje orienta muitas das nossas práticas educacionais. Múltiplos e contraditórios interesses foram dando forma ao sistema escolar.

Da Renascença à Revolução Industrial, criam-se os colégios que vão se multiplicando por toda a Europa, sob a tutela da Igreja Católica e da Reforma. À tais instituições são imputadas alterações bastante significativas em relação à pedagogia medieval. Nelas “os exercícios orais cedem lugar aos trabalhos escritos” (Petitat, 1994, p. 72), e toda sua ação pedagógica vai ocorrer dentro dos estabelecimentos, determinando-se uma gradação sistemática das matérias, com programas centrados no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos e do tempo da aprendizagem, separação em classes sucessivas, supervisão e disciplinas rígidas. Conforme Petitat:

É o fim dos locais de ensino dispersos e das grandes salas que serviam a muitas aulas simultâneas. Cada classe passa a ter seu professor, e cada série, sua sala de aula. O colégio deixa de ser somente uma instituição e passa a ser também um prédio. Esta dupla repartição espaço-temporal fornece um ambiente adequado para o desenvolvimento dos métodos pedagógicos. A classe de alunos, como sala e grau, torna-se o eixo central da atividade escolar e condiciona, largamente a reflexão pedagógica: métodos de supervisão, medidas disciplinares, constatação das ausências e dos atrasos, classificação dos alunos, emulação e censuras, promoções e rebaixamentos, tudo ganha forma e significado na série de classes ordenadas e distintas de um estabelecimento. A classe se torna local de uma atividade coletiva marcada por regulamentos, o local fechado onde ocorre uma classificação permanente dos alunos, onde são comparadas as performances, eliminados os “fracos” e promovidos os “fortes”. (PETITAT, 1994, p. 90)

As preocupações pedagógicas da época são retratadas por Petitat ao reproduzir as concepções de Baduel, aluno de Mélanchthon e amigo de Sturm e de Calvino:

Até o momento não tivemos qualquer preocupação quanto à ordem mais conveniente

dos conteúdos serem ministrados, e misturamos e confundimos tudo. Estes hábitos viciados serão banidos na nova escola, na qual seguir-se-á um método (...) mais apropriado aos diversos graus de desenvolvimento da criança e à natureza das matérias que ela deve estudar (...) a escola se dividirá em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos. O ensino das crianças pequenas será diferente daquele dos adolescentes, e ambos terão seu início, sua marcha progressiva e seu final (...). Correspondendo a esta divisão do tipo de linguagem adotada e à diversidade de idades e de aptidões que elas fazem supor, estabelecemos oito classes nas quais são repartidos os estudos destinados à infância. Chegando à escola ao redor dos cinco ou seis anos de idade, o aluno permanece até os quinze anos, percorrendo um grau por ano (...). Dos quinze aos vinte anos, ele segue as lições públicas e se inicia nas altas ciências e artes (...). Seus estudos são menos regulamentados e deixam de ser distribuídos em classes diferentes (...) Aos vinte anos, o rapaz (...) encontra-se em condições de abordar os estudos superiores, Medicina, Direito, Teologia. (PETITAT, 1994, p. 77)

Temos aí mudanças substanciais não só em termos educacionais, mas em termos de padrões culturais e sociais. A criança que, na Idade Média, circulava livre e solta junto aos adultos

e se educava nesse processo, passa a ser objeto de preocupação e doravante é tratada com “um ser fraco que é preciso subtrair às influências perniciosas, mediante sua submissão a uma contínua supervisão” (Petitat, 1994, p. 77). Com isso, estatui-se a adolescência.

Se, conforme Petitat (1994), na Idade Média as crianças eram precocemente integrada à vida adulta; as diferenças sociais se faziam notar em um conjunto de sinais exteriores, tais como roupas, posturas e símbolos, mas havia, naturalmente, o convívio de representantes de diferentes condições sociais em um mesmo espaço e se a educação tinha lugar dentro da família, são as fortes características impostas nos colégios que vêm redefinir conceitos e costumes e dar um novo ordenamento social na vida dos indivíduos, promovendo profundas modificações ao pensamento até então existente. O regime implantado nos colégios vai separar o mundo infantil do mundo adulto, sendo que a socialização dos pequenos agora se dá nesses locais especializados; definir uma nova categoria etária, a adolescência; demarcar uma nova temporalidade, que ainda não é palpável na família e na rua, mas que já se faz sentir nas cidades da Idade Média, com diversidade da noção de tempo entre os comerciantes e a Igreja.

Inicia-se e consolida-se, até por volta de 1550, uma prática educativa mais formal, com relações mais autoritárias e controle mais rígido dos estudantes, das matérias ensinadas, do conhecimento repassado e das virtudes a serem internalizadas. Dessa forma, “os traços comuns e fundamentais desses estabelecimentos é a concentração de cursos dentro de um mesmo espaço geográfico, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina”. A constituição de classes cada vez mais sistematicamente divididas e cada uma com seu respectivo professor é solo fértil para novos princípios disciplinares e encontra “nos homens da pré-Reforma e da Reforma os melhores teóricos e propagadores desta

nova pedagogia progressiva” sendo que “os jesuítas a estenderão para toda a Europa católica e os reformadores compreenderam que seu movimento somente conseguirá firmar-se e estender-se com o apoio das escolas”. Assim, essa prática se dissemina pelo mundo, inclusive para o Brasil, no monopólio dos jesuítas.

Os internatos se encarregam de separar crianças, adolescentes e adultos, mais especificamente nas camadas sociais superiores, e os pedagogos católicos e protestantes, para a aplicação de suas estratégias educacionais, passam expropriar o tempo e o movimento dos alunos, com vistas a obter resultados morais e culturais nas novas gerações.

Entretanto, apesar deste processo iniciado na Idade Média, que avançou no Século XVI e XVII e se consagrou no Século XVIII, dar sustentação ao nascimento da modernidade educacional e de toda uma alteração radical provocada nos rumos da educação pelas organizações escolares, já no final do século XVIII, a tais instituições começou a pesar a acusação de que fechavam seus ensinamentos em torno de si mesmas. Ao fazer consideráveis restrições de pensamento, assentando a escolarização na cultura antiga e despojando desta os conteúdos perigosos para a fé, conseguiram fazer com que as inovações do mundo de fora não penetrassem nesses colégios. A escola que, até então, tinha conseguido responder às necessidades básicas de seu tempo, passa a ser criticada. A transmissão e repetição do conhecimento de fundo religioso e moralizador, calcado no respeito à autoridade de direito divino e na conformação dos indivíduos ao seu destino social, não condiz mais com as perspectivas de um mundo permeado por mudanças substanciais e os saberes ministrados nessa escola se mostram muito aquém da produção econômica e das revoluções que estavam se propagando. Dessa forma, se estabelece um fosso entre as escolas e o que interessava ao mundo contemporâneo. “Leitura, escrita, cálculo, dogmas religiosos, leis civis e ramos diversos da filosofia” (Petitat,

1994, p. 126), são conteúdos da escola regida pelas congregações religiosas, voltados para a formação do homem cristão, que vão, cada vez mais, distanciando essa instituição das expectativas sociais e, particularmente, da produção econômica. Os ataques a essa prática pedagógica se tornam cada vez mais veementes. Um novo paradigma histórico, o moderno, que tem início no mundo Ocidental no século XVIII vai forçar na escola a assimilação e incorporação das grandes transformações que se impunham. O indivíduo, a liberdade individual e a razão são as marcas desse novo tempo. É o nascimento do sujeito autônomo, com capacidade de pensar e decidir e da ciência moderna calcada na racionalidade técnica, propagando a crença no progresso social, já que o indivíduo é capaz de progredir pessoalmente e, conseqüentemente, melhorar a sociedade; fé na ciência, que doravante vai descobrir, criar e inventar as leis universais, explicando fenômenos e fazendo a humanidade compreender princípios da natureza física e da social.

Assim, a preocupação inicial de parte da sociedade com desenvolvimento das ciências e das indústrias se mescla, a partir do século XVIII, há a crença no progresso da sociedade humana gestada no afastamento da escolástica e assentado no poder da razão, na ciência e na celebração da liberdade individual. A pretensão de uma organização racional do cotidiano da vida social, propagado pelos iluministas do século XVIII em confluência com o tripé Estado-nação centralizado, modo de produção capitalista e centros urbanos que, segundo Giddens (1991), consolidaram a era moderna, arrastaram consigo uma necessidade maior da modificação e sistematização das instituições escolares. O sistema de ensino carecia ser reorganizado para harmonizar-se com as exigências sócio-históricas da época.

Na França, o Iluminismo instala um período histórico marcado por uma política de reivindicação da escola pública, leiga, gratuita, de caráter científico e com discurso de identificação do vínculo da escola elementar com a formação dos Estados nacionais,

com a transferência da formação dos fiéis pela Igreja para a formação dos cidadãos pelo Estado.

Se, conforme Petitat (1994), no Antigo Regime a participação do Estado é apenas nas autorizações para a abertura de escolas, sem um corpo administrativo constituído para as questões educacionais, no Estado-Nação a escola se estatiza. A dissociação Estado e Rei, dá a dimensão do pensamento da época: religião, moral cristã e amor ao rei são precedidos pelo “princípio da pátria” que vai conduzir a “reorganização dos programas escolares: leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na própria realidade nacional” (Petitat, 1994, p. 142). Sob a batuta do Estado, o foco da moral se desloca do estritamente religioso para o político e social. Do processo Estado ascendente e Igreja declinante, resulta a constituição de novo poder o político/secular em detrimento do poder político/espiritual que conferia ao Estado uma razão própria, independente e superior à razão dos indivíduos.

A estatização da educação faz com que o ato educativo, agora de caráter público, mantenha ligação próxima com os aspectos sócio-políticos e econômicos nacionais e estes são determinantes nas reformas escolares, especialmente, no papel do Estado que, doravante, de acordo com Petitat, irá “pronunciar-se acerca dos programas e métodos, sobre os tipos de estabelecimentos e suas relações com a divisão do trabalho” (1994, p. 126). A partir de então, estão definidas as linhas contraditórias que demarcarão as discussões e embates em torno da educação que adentraram os próximos séculos: liberdade x monopólio do ensino; subvenções públicas ao ensino privado; definição dos conteúdos; extensão do ensino primário e redefinição social e cultural do ensino secundário, vinculação entre os diversos graus de ensino.

O Estado, através da educação, vai referendar o pensamento liberal de liberdade, propriedade e segurança que torna todos

iguais. A instrução pública é o processo pelo qual se forjará nos cidadãos o acatamento da “ordem natural, cujos princípios não se impõem por si próprios à consciência dos indivíduos (...) a educação representará então a parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado” (Petitat, 1994, p. 146). Segundo Enguita:

Contra uma crença bastante difundida entre e pelos nacionalistas, as nações não nascem, mas se fazem. São mesmo impensáveis, se não o forem como produto do poder político, moderno ou não, e forjam-se com os instrumentos à sua disposição. O principal instrumento desse processo é a escola, que serve para estender à massa da população o que sem ela não seria nada mais do que a cultura da elite, ou de uma elite (que, por sua vez, pode ser constituída por uma classe social, mas também por uma casta guerreira, uma aristocracia proprietária de terras ou uma burocracia política ou religiosa). Outros mecanismos, tais como a Igreja anteriormente e os meios de comunicação hoje, podem desempenhar um papel confluyente e importante, mas nenhum chega a ser sistemático e eficaz como a escola, pois nenhum é capaz, como ela, de incorporar crianças em massa, submetê-las a uma doutrinação forçada, fazendo isso em nome e com legitimidade da razão, da cultura, da história, etc., sempre no singular. (ENGUITA, 2004, p. 46)

Assim, nos séculos XIX e XX, primeiro na Europa, depois

no restante do mundo, apesar dos diferentes ritmos de expansão, a escola se desenvolveu como um fenômeno global e elemento centralizador da homogeneização linguística e cultural de invenção da cidadania nacional, contribuindo para a socialização de entidades díspares, fragmentadas e plurais, com objetivo bem definido de promoção da cidadania nacional e de afirmação do Estado-nação.

Integrar os indivíduos a um ideário político e cultural comum, para promover a identidade nacional, exigiu o nascimento e manutenção de uma escola para as massas, pública, obrigatória e laica.

No estágio atual da modernidade, a expansão e a organização da escola, está intimamente ligada a um novo estágio da economia no mundo capitalista que consoante com as demais transformações sociais dessa época, impregna a instituição escolar e seus projetos educacionais de práticas equivalentes às utilizadas na esfera produtiva. Dessa forma, de acordo com Katz

Desde que começou a revolução industrial, toda sociedade teve que desenvolver um mecanismo para mudar os comportamentos apropriados em uma sociedade tradicional para aqueles exigidos pela modernidade. A América enfrentou este problema, o problema da disciplina industrial, assim como tantos outros, através das escolas. (KATZ, In ENGUITA, 1989, p. 145)

A escola não sofreu modificações somente de cunho curricular, mas, sobretudo, na organização de seu contexto material. Ritmo e tempo associados à “avaliação, rentabilidade e intensidade do trabalho escolar” (Petitat, 1994, p.42) e culminados por um

perfeito sistema de competições e emulações, produzem resultados extraordinários na transmissão e assimilação de conteúdos culturais, favorecendo o controle das atividades e dos corpos e projetando aversão ao ócio e exaltação do trabalho.

A exemplo do que ocorreu na organização das forças produtivas, com o surgimento das fábricas, que concentravam os trabalhadores em um mesmo local, o que permitia a imposição de maior disciplina, fiscalização e os expropriava do controle e da visão total do processo de fabricação, a escola realizou trabalho semelhante com o aluno que,

Confinado a um espaço fechado, mantido em local fixo, inserido em uma rede de vigilância mútua e emulação, levado a seguir um horário pré-determinado, o aluno é incitado ao trabalho permanente. O ambiente espaço-temporal do colégio a um tempo apóia e dá caráter de atualidade à ideologia do trabalho por si mesmo. Contudo, é preciso destacar que esta ética do trabalho não se traduz em termos de formação profissional concreta, antes como uma cultura geral laboriosamente adquirida. O método, a organização, o controle físico, o tempo de trabalho são tão importantes quanto os conteúdos incutidos. Todos esses elementos encontram-se em estreita ligação com a estrutura de poder dentro dos colégios. (PETITAT, 1994, p. 93)

Domar o caráter e adequar o comportamento dos alunos, por meio da ordem e do silêncio, da pontualidade e das atitudes corretas, da vigilância constante do professor e da punição, deixa o

ensino, inicialmente, em segundo plano. Entretanto o fortalecimento da sociedade cada vez mais urbanizada e industrializada, induz à necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e habilidades para se inserir nas relações trabalhistas engendradas no processo fabril.

Se, conforme afirma Enguita (1989), a rudimentaridade da organização das escolas e dos processos educativos correspondia à rudimentaridade dos processos produtivos do século XIX, no século seguinte, a busca ilimitada pelo aumento da produtividade através da elevação da destreza do trabalhador, economia de tempo e aperfeiçoamento das máquinas, resultou em uma profunda revisão na organização do trabalho, traduzida nas ideias da gestão científica do trabalho de Taylor, que pregavam maior divisão e fragmentação do trabalho dentro da fábrica e especialização máxima do trabalhador para a produção de rapidez e eficiência.

A decomposição do trabalho em tarefas mais simples, mediante a análise de tempos de execução e dos movimentos do trabalhador, vai sistematizar, codificar e regularizar “os processos de trabalho individuais com vistas à maximização do lucro” (Enguita, 1989, p.17). Separa-se a concepção da execução das tarefas, colocando o trabalhador na condição de mero executor do que é pensado e engendrado pela administração superior; intensifica-se a divisão e o controle do trabalho, pelo estudo e implantação de tempos e movimentos ideais para a execução das tarefas de maneira cada vez mais rápidas e eficientes, com a consequente eliminação de tempos e movimentos desnecessários às tarefas produtivas. O resultado é a especialização, a fragmentação e alienação do trabalhador.

A intensificação do aumento da produtividade ganha novos fundamentos na precisão implacável do ritmo imposto por uma cadeia de montagem no processo desenvolvido por Henry Ford na indústria automobilística. Enguita aponta o fordismo como

a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem. Tal como a maquinaria na divisão manufatureira do trabalho, o fordismo, que representa com relação ao taylorismo a incorporação dos cálculos de movimentos e tempos em um sistema mecânico de ritmo regular e ininterrupto, supõe a subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores vêem diminuído ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo e reduzida a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo. (ENGUIITA, 1989, p. 17)

A hegemonia do pensamento taylorista-fordista na organização fabril produz uma crescente familiarização com o mercado econômico e penetra o meio educacional; a educação recebe o tratamento de mercadoria, o aluno de produto e a escola de empresa.

Segundo Enguita (1989), alastram-se e vão sendo introduzidas na educação determinadas proposições teóricas, mediadas pelas reformas educacionais, que alardeam uma identidade absoluta entre empresa e escola, sem levar em consideração a peculiaridade

dos objetivos e beneficiários dos serviços de cada instituição, tais como o pensamento de Bobbitt – produtos da educação podiam ser ministrados com a mesma precisão dos da indústria, ou seja, planejar, fixar, mensurar cada fase do processo escolar e treinar os profissionais para cumprirem, com métodos mais adequados e eficientes, o proposto; de Spaulding – introdução da análise do custo-benefício em termos de produção escolar; de Cubberley – introdução na escola da figura do correspondente ao especialista em organização do trabalho que o taylorismo havia trazido consigo, o especialista em eficiência.

Quantificação do desejável em sala de aula, fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos e habilidades em matérias, separação teoria e prática, intensificação da especialização dos profissionais da educação, fazendo com que as linguagens e campos de conhecimento se tornem cada vez mais distintos, dificultando a comunicação entre esses, unilateralidade do educando – cuidar de seu trabalho sem importar-se com o outro, alienação do educador e do educando – “o saber transmitido é o que merece sê-lo”, já que o conhecimento necessário é escolhido e organizado por uma instância acima, legítima e especializada para essa seleção. No processo pedagógico, a ênfase maior é dada, antes, à utilização dos multimeios na transmissão do conteúdo e na aptidão para a submissão que para os conteúdos culturais.

A gestão da escola passa pela divisão técnica do trabalho, ou seja, a pessoa certa, no lugar certo executando a tarefa certa. À escola foi transferida a incumbência de formar especialistas, trabalhadores capazes de tomar conta de parte ou de fragmentos do processo produtivo (um operário, uma função), materializando a perspectiva epistemológica e metodológica do positivismo em sua vertente funcionalista de um lado e, de outro, garantindo a supremacia do capital na consecução do lucro para os donos de produção.

Mundialmente, o paradigma taylorista/fordista é colocado em xeque a partir dos anos 70 do século XX, período em que as nações capitalistas avançadas inserem-se em uma revolução no padrão de industrialização com base no desenvolvimento de novas tecnologias: microeletrônica, informática, robótica, fibras óticas, chips, novas formas de energia aliadas à revolução científica com a microbiologia, a biotecnologia, a cibernética e a engenharia genética. Trata-se de uma revolução tecnológica e científica sem precedentes, que ocorre em escala mundial, devastando e recriando paradigmas sociais, políticos, econômicos, culturais, temporais e geográficos.

A cultura, pela instantânea difusão da informação, encontra-se em um novo patamar de produção, circulação e consumo. O Estado se altera em suas funções, prevalecendo o modelo neoliberal de diminuição de seu papel e fortalecendo as leis do mercado. A sociedade se transforma na sociedade do conhecimento, da qualidade total, da informação, dos pós – modernismo e industrial. As coisas se alteraram nas sociedades capitalistas, apresentando outras marcas que acentuam e diversificam suas estratégias constitutivas de subjetividade. O espaço da comunicação pessoal se virtualiza com a internet e o celular. O mercado regulariza tudo com nitidez crescente e o capitalismo mundial entra em acelerado processo de integração e reestruturação, requisitando a reestruturação do sistema de produção e mudanças no mundo do conhecimento que afetam de modo especial, a organização do trabalho, o perfil do trabalhador e a qualificação profissional. Surgem as montadoras e empresas de serviços que podem substituir as fábricas, mas, juntamente com estas, se informatizam e automatizam. Com base na microeletrônica os instrumentos de produção e as máquinas se transformam e arrastam consigo a implantação de novas técnicas e formas de gestão, de produção, de organização do trabalho, conseqüentemente, evidenciando novas exigências quanto à demanda de mão-de-obra. Sai de cena o trabalhador especializado

em uma tarefa para dar lugar ao trabalhador com múltiplas habilidades.

Neste estágio da sociedade moderna, cada vez mais globalizada, vemos a ordem mundial sendo definida e regida pelos organismos internacionais – FMI, BID, BIRD, UNESCO, OMC, BM) – que levam a perda de identidade do Estado-Nação e receita um Estado de funções mínimas, quando:

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implantados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, política fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional. A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo acerbados na qual a cultura ‘pós-moderna’, bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital são traços marcantes deste período recente. (ANTUNES, 2002, pp. 126-7)

É o Estado nacional deixando de ser a fonte única do direito e das regulamentações e transferindo suas prerrogativas reguladoras (deliberações sobre política econômica, monetária, cambial,

tributária entre outras) para as administrações supranacionais, que aparecem como guardiãs da nacionalidade.

O sistema educacional não pode ficar fora dessa metamorfose e autores como Antunes (2002), Frigotto (2000), Gentili (2002) entre outros, se dedicam aos estudos da relação trabalho e educação, realizando uma análise minuciosa das relações entre reestruturação produtiva, crise do capitalismo e educação nesse contexto da formação e consolidação da sociedade do conhecimento e do fim da sociedade do trabalho. As pesquisas de Frigotto levam-no a afirmar que, “o ideário neoliberal, sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo do conhecimento escolar” (2000, p.79).

Embora, tal como Thompson (1991) anuncia na formação da classe trabalhadora do início da modernidade, esse processo não se dá sem conflito, pois há educadores que insistem na preservação dos valores humanista e na especificidade da ação educativa, ou seja, promover a humanização e propiciar condições para a constituição da personalidade, buscando levar seus alunos aos benefícios dos avanços materiais e intelectuais, sem declinar da experiência humana coletiva, mas são constantemente pressionados a render-se à força que vem do clamor da formação para o mercado de trabalho, aos reclames de uma sólida educação básica geral e uma policognição tecnológica, emergente do sistema produtivo capitalista que, segundo Resende Pinto, é caracterizada por:

um conjunto de conhecimentos que envolvem:
a) domínio dos fundamentos científico-intelectuais subjacentes a diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de

um especialista em um ramo profissional específico; b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo; c) responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo; d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa. (RESENDEPINTO in FRIGOTTO, 2000, pp. 155-6)

Todo esse legado das exigências do processo produtivo adentra o sistema educativo, uma vez que todas as instituições sociais estão em interdependência e, no avanço da modernidade, da civilização industrial, capitalista e globalizada, o universo escolar se impregna da preocupação de dar respostas positivas a uma formação que acompanhe as transformações tecnológicas e produtivas e que se engaje no trinômio produtividade, competitividade e lucralidade.

Neste cenário, em relação à educação, assiste-se também uma reconfiguração do papel do Estado. Segundo Kohan (2003, p. 102), “ele transfere ao mercado atribuições de gestor das políticas educacionais e se concentra em funções predominantemente avaliativas e de contenção social”.

Os projetos nessa área são permeados pela cooperação bilateral e internacional. Esse fato é impulsionado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, que resultou

nas diretrizes para a educação mundial e que, mais intensivamente, enfatizou os organismos internacionais como arautos das reformas no campo educacional e colaboradores técnicos e financeiros para o desenvolvimento da educação básica. A partir de então, UNESCO, CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe) e Banco Mundial, passaram a discutir e negociar recomendações de tarefas para com a educação em que os países latinos teriam que concentrar esforços, determinando a agenda educacional.

Na década de 90, na América Latina, no que se refere a educação, o Estado promove ações em parceria com empresas e agências internacionais e com a sociedade civil. Entre esses organismos, especialmente o Banco Mundial, se posiciona como portador da modernização, redefinindo e reestabelecendo políticas de desenvolvimento para os países emergentes e pobres e, conseqüentemente, proporcionando um modelo no campo da educação escolar, baseado na garantia de acesso à escola.

As políticas educacionais se coadunam às propostas dos organismos internacionais de financiamento e aos avanços do setor produtivo, sendo que o

Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação como setor privado na oferta da educação. (SHIROMA, 2004, p. 74)

Dentro deste contexto, surge uma nova era, a do ajuste estrutural e, no Brasil, decorrente dessas orientações e ajustes, instaura-se uma profusão de medidas que reformaram o sistema educacional, todas com o “apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país” (Shiroma, 2004, p. 77). Os programas de reformas estruturais no campo educacional vão promovendo pouco a pouco o esvaziamento das estruturas de decisão centrais de poder dos Estados nacionais, que são transferidas, ou para baixo, quando transfere competências para as coletividades (construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde e assistência social, entre outros); ou, para cima, quando os Estados Nacionais cedem parte de suas competências a outros tipos de organizações (Grupo dos Sete, Organização Mundial de Comércio, Acordo Geral de Tarifas e Comércio, Comissão Europeia, entre outros).

Consoante com a evolução da produção material, com todo avanço civilizatório e com o embate entre os que defendem a educação como projeto de emancipação humana e força propulsora da transformação das relações sociais e os que a defendem como formação para o mercado de trabalho, o panorama educacional foi se transformando. A escola foi analisada sob diferentes eixos. Até os anos oitenta, estávamos sob o efeito das teorias funcionalistas de, entre outros, Durkheim e Talcott Parsons, e das teorias da reprodução, disseminadas nos estudos de pensadores como Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, que demonstravam a influência das macro-estruturas na organização da ação pedagógica escolar. A partir de oitenta, as teorias educacionais buscaram superar as dicotomias até então estabelecidas de sujeito-objeto e colocar o homem como autor e sujeito da sua história e, portanto, voltadas para um fazer cotidiano em que se acredita que a natureza e a sociedade é produto da ação humana.

Desta forma, eixo de análise da instituição escolar movimentou-

se, as teorias educacionais modificaram-se, revisitaram-se os conteúdos escolares, alinhando-os às exigências de cada momento histórico. Redefiniram-se concepções da relação teoria e prática e da relação pedagógica. Transformaram-se as metodologias, o papel do professor e a expectativa de comportamento e de aquisição de conhecimentos dos alunos. Mizukami (1986), Libâneo (1990), Saviani(1987), entre outros autores, mostram uma compreensão multifacetada dos objetivos e anseios no campo educacional, expressa em posições e tendências que demarcaram o processo de formação humana.

A concepção de tempo que se tornou dominante na cultura ocidental prima pela linearidade e é fruto de um profundo movimento de transformação da temporalidade que marcou o início da modernidade. O tempo deixa de ser regido pelo badalar do sino nas igrejas ou pelas estações da natureza, para impor uma preocupação cada vez maior com sua quantificação e precisão, fruto do desenvolvimento científico e tecnológico. O tempo da Igreja foi mudado e com ele mudou-se o tempo social e o tempo individual. O tempo em que giravam as obrigações sociais, o tempo da família e o tempo de cada indivíduo sofreram cortes e abalos. As instituições sociais passaram então reconhecer um novo tempo e enquadrar os indivíduos nessa realidade.

Na conformação da sociedade ocidental aos ditames da Revolução Industrial, cresce a preocupação com a nova ordem para a sociedade. O progresso e a industrialização, requisitam outra maneira de produzir bens e riquezas e, desta maneira, sempre se procurou avançar mais em tecnologia e conhecimentos científicos para a modernização e eficiência das máquinas e da forma de produzir, mas, especialmente, os conhecimentos científicos voltaram sua atenção para o comportamento e a aprendizagem dos indivíduos. Assim, a instituição escolar vem atender aos reclames desses novos tempos e, alinhada aos ideais burgueses, vincula-se à

superação do idealismo transcendentalista da escola medieval e à implantação da experiência empírica e do método racional.

Precisava-se quebrar as resistências e ensinar os indivíduos a lidar com novos ritmos, controlar velhas atitudes e comportamentos, e a escola, entre outras instituições, apresenta-se como local no qual o repasse dos domínios de conhecimento e habilidades é a linha de frente, mas que tem sua força maior na maneira organizada como dá sustentação à formação da consciência temporal.

De acordo com Elias:

(...) o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e tarefas específicas dos homens. (...) O indivíduo ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo em um dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade. (ELIAS, 1998, p. 15)

O esquadramento do tempo diferenciado entre o adulto, o adolescente e a criança e do ambiente da família e da rua, no início da modernidade é tecido, segundo Petitat, nas cidades por um conjunto de instituições, entre elas, os colégios. São “os colégios e seus pedagogos” que “estão à frente de seu tempo, e contribuem para a produção de uma nova categoria social” (Petitat, 1994, p. 91), consolidando-se como instituidores de uma etapa essencial que

dissemina o eixo temporal da vida moderna.

A configuração do tempo como categoria estruturante das modernas instituições educativas vai ao encontro do pensamento de Elias, de que:

ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não apreender a desenvolver um sistema de auto disciplina conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. É impossível livrar-se da ação do tempo, todas as atividades exercidas pelo homem estão impregnadas dele e as instituições são os espaços de organização do conceito temporal e espacial que suscitam no indivíduo o desenvolvimento da auto disciplina. Como o indivíduo por si só, não consegue assimilar e desenvolver o conceito de tempo, as instituições sociais vão gradativamente do nascimento à morte, forjando tal conceito e ambas as coisas vão se tornando inevitáveis e imprescindíveis ao indivíduo. O calendário, o relógio e outros mecanismos que quantificam o tempo exercem, de fora para dentro, uma coerção sutil, mas extremamente eficaz, que ao exercer uma pressão uniforme e desprovida

de violência sob os indivíduos, “tornou-se uma segunda natureza e é aceito como se fizesse parte do destino de todos os homens” (ELIAS, 1998, p. 11)

Nesse sentido, a escola proporciona uma formação humana calcada em tempos instituídos fortes e dentro de uma “planificação panóptica e taylorista do espaço escolar”, que vão além das dimensões e estruturas temporais quantitativas e lineares, ultrapassando a realidade visível e quantificável de 10 ou 13 anos de seriação escolar, 180 dias letivos, 4 ou 5 horas diárias. A escola, no seu todo, incorpora e transmite um tempo e um espaço construídos na vivência e representação coletiva e, dessa forma, passa “a ser lugar e tempo forte de construção e densidade histórica e social (...)” em que regularização da conduta dos indivíduos se estabelece através da organização espaço-temporal, reflexo de uma ordem social ou forma cultural que tem que ser aprendida.

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distância, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder-, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações. (FRAGO E ESCOLANO, 2001, p. 64)

Se o espaço é a representação da condição e das relações sociais daquele que o ocupa, o espaço escolar é uma construção social que possui uma dimensão educativa, com ação mediadora em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores que, via de regra, são estabelecidos em “um discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (Frago e Escolano, 2001, p. 26). É o que enfatiza Frago em seus escritos quando afirma que a escola é um espaço peculiar e relevante, levando em consideração que as pessoas permanecem grande parte de sua vida dentro desse espaço, especialmente, nos anos em que “se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram” (Frago e Escolano, 2001, p. 64).

Esse posicionamento é corroborado por Correia ao evidenciar que

A escola não é apenas o lugar objetivo onde aprendemos. É um tempo-espaço subjetivo, vivido culturalmente onde apreendemos a nós mesmos de forma objetiva e subjetiva, individual e coletiva. Na prática educativa não é o tempo em si mesmo que se tenta apreender, mas sua relação com o sujeito, na medida em que é capaz de colocar o sujeito em questão, na medida em que participa de sua produção ou de seu esfacelamento. Toda a atividade humana precisa de um espaço e um

tempo determinado. A escola é a dimensão temporal e espacial da moderna educação. (CORREIA, 2001, p. 02)

A conformação do educando a um determinado cenário planejado está dotada de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do currículo oculto, estabelecendo o caráter que os discursos e saberes aí suscitados imprimem no currículo e na metodologia e, conseqüentemente, revestem a aprendizagem e a formação das primeiras estruturas cognitivas.

A escola, uma das primeiras instituições a promover as percepções cognitivas da temporalidade e da localização de um determinado sujeito no espaço, o faz de modo a garantir a internalização dos valores que, na visão de Foucault (1989), privilegiam as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. Em consonância com quartéis, fábricas, hospitais e cárceres, a escola se revestiu do processo disciplinar das organizações modernas, propiciadoras de uma racionalidade que tende a impor dispositivos que “docilizem” os corpos e as consciências. Nega-se o direito ao movimento, imobiliza-se no espaço e rotiniza-se o ritmo e fluxo do tempo. O educando é pressionado, durante sua jornada escolar, em nome do tempo e espaço bem organizado, a gradativamente, deixar de lado sua opinião, sua individualidade, sua criatividade e aceitar e respeitar o controle, a vigilância dos seus gestos, corpo, sentimentos e pensamentos. Esta é a fórmula perfeita para o exercício do poder, que controla, homogeniza, segrega, regula e leva a criança a um novo e triste estágio, de sua natural curiosidade à aceitação de uma ordem já estabelecida que ela não sabe por quem e por que foi instituída. É o acomodar-se ao instituído, despindo-se de sentido, sensibilidade e imaginação.

Oriundo dessa visão, o processo de aprendizagem e socialização da criança, mediado pela instituição escolar, acontece em um ambiente em que:

Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar. A escola sujeita os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses sujeitos (por um jogo de verdade que lhes é imposto, os tomando como objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem alcançar o estatuto de ciência, de práticas que dividem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmas), os subjetivam (pelo mesmo jogo da verdade que os faz falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si. (KOHAN, 2003, p. 79)

Se, conforme demonstram Thompson (1991), Petitat (1994), Enguita (1989) e Foucault (1989), a escola não é desprovida de neutralidade, o sujeito que ela forma tem sua constituição e sua significação nas práticas disciplinares aí estabelecidas e concretizadas, resultado da construção histórica e cultural da sociedade em que sujeito e instituição escolar estão inseridos. A visão estereotipada do educando e a organização do espaço e tempo escolares são reflexos de uma construção histórica e social que expressa determinados discursos, enchem de significação o currículo e a aprendizagem e imputam ao aprendiz biorritmos condizentes com os padrões vigentes e necessários para a sociedade na qual este está inserido e, nesse sentido, a escola toma ares de instituição promotora do ajustamento dos indivíduos e ordenadora da vida social, ao promover esta vivência com caráter disciplinar que, histórica e progressivamente, produz nas crianças escolarizadas uma uniformidade no modo de pensar, de ver o mundo e de entendê-lo, assim como de transmitir tal visão e tal compreensão.

Essa “não é a única forma de organização possível, mas apenas, (...) a forma que historicamente lhe foi dada, uma entre as muitas possíveis” (Enguita, 1989, p. 166), que acaba reproduzir o ponto de vista das classes dirigentes e que apenas cumprem a tarefa de reproduzir a ideologia dominante, tornando-se a escola, nesse caso, o que Althusser chamou de Aparelho Ideológico do Estado.

Já no final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, Freinet, Dewey, Decroly, Clarapère, Ferrière, Montessori, entre tantos outros, propunham outro modelo teórico para a escola. Se o século XX, na economia, assistiu a afirmação do capitalismo monopolista e a suas tensões imperialistas, reafirmando a necessidade dessa escola reprodutivista, também não é menos importante registrar as resistências e as profundas e radicais transformações na educação.

De acordo com Cambi, a renovação,

(...) foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer” quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado. (CAMBI, 1999, p. 513)

O ativismo influenciou a escola contemporânea e a pedagogia atual, no mundo todo, embora com maior predominância na Europa e nos Estados Unidos, entrando nas práticas cotidianas das escolas. A criança foi colocada no centro do processo educacional,

as suas necessidades e suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano “operatório”, como sublinhou Piaget; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático. (CAMBI, 1999, p. 513)

São posições que romperam com o passado e trouxeram princípios formativos bastante diferentes do que vigiam na escola tradicional, respeitando a natureza global das crianças e unindo

as atividades intelectuais e práticas. A psicologia se imiscui na educação.

A pedagogia marxista também ganhou o mundo, fundamentando a articulação dialética entre educação e sociedade; o vínculo entre educação e política, o valor da formação integralmente humana; a oposição a toda forma de espontaneísmo. Makarenko elabora sua pedagogia no interior de experiências concretas e caracterizada pelo princípio do “coletivo do trabalho” e do “trabalho produtivo”.

Gramsci é a expressão forte da pedagogia marxista, repensou os princípios metodológicos do marxismo e a sua visão de história. Segundo ele,

a realidade é um processo histórico-dialético e pode ser dirigida pelos homens mediante um projeto que permita seu controle e seu desenvolvimento. No mundo contemporâneo – caracterizado pelo individualismo e pela dicotomia entre dominantes e dominados, doravante mais explícita e também superável –, não é partindo da estrutura (economia) que se pode transformar a realidade, mas sim, operando em particular a partir da superestrutura (a ideologia, a cultura). Em torno de uma revolução da mentalidade é possível agregar diversas classes ou grupos sociais, interessados na mudança (“bloco histórico”), para construir uma “hegemonia” cultural e depois política (e não vice-versa). (CAMBI, 1999, p. 563)

Significativas foram as contribuições do marxismo que propagou a ideia de que dialeticamente, a escola pode se constituir em um local de luta social, como afirmam Snyders (1981) e Giroux (1987), um local de luta entre as classes dominantes e as classes exploradas, de resistências das classes menos favorecidas.

Snyders entende que a escola não é feudo da classe dominante, nela é possível o confronto entre as forças do progresso e as forças conservadoras. Paradoxalmente, “é reprodução das forças existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também, ameaça a ordem estabelecida” (SNYDERS, 1981, p. 106).

No Brasil, tais pedagogias influenciaram sindicatos, imigrantes e organizações, incentivando-os a buscarem projetos emancipadores, alternativos ao modelo vigente. De acordo com Rossi (2003), todas as correntes de esquerda se lançaram na busca de soluções para a educação e lançaram mão das teorias libertárias de Robin e Ferrer, fortalecendo a discussão teórica e o movimento operário. Nos anos 50, tivemos as lutas pela universalização do ensino e, nos anos 60, os movimentos de alfabetização em massa utilizaram-se da conscientização política para quebrar o pacto populista.

A instituição educacional conservadora ainda não se conscientizou para a educação, enquanto não dominação, por isso, não se apercebeu que em um mundo caracterizado pela mutabilidade constante, fluidez das estruturas e volatilidade necessita abrir-se para esse novo tempo, descartando essa estrutura em que prevalece a rotinização, a imposição das normas, as respostas prontas e preestabelecidas, frutos de uma educação que se pensava útil para toda a vida do sujeito, a memorização pura e simples dos conteúdos, a aprendizagem do tempo e espaço em que toma a regularidade como padrão. São situações que mudam o eixo no qual a escola gira, é um deslocamento “da durabilidade

para a fluidez, da permanência para a fugacidade, da rigidez para a flexibilidade, da estabilidade para a instabilidade, da memorização para a compreensão analítica e crítica; da realidade dada como conhecida e certa para o desconhecido e imprevisível” (Rehem, 2007, p. 01).

Concordamos com Bauman (2001) que há uma tendência natural de fugir da novidade, do reajuste, da multiplicidade ou das vozes dissonantes do uniforme e uma incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos. Por isso, desde cedo, a instituição escolar mais conservadora, impõe uma disciplina militar aos educandos, antes para quebrar suas vontades em favor de um serenamento dos ânimos e da uniformidade, do que para realmente formar e educar. Há mais conforto e segurança quando se trabalha com a homogeneidade, por isso, todo o esforço para eliminar a diferença. A diferença é ameaçadora e o canal de fuga acaba desaguando nos “abrigos da conformidade, monotonia e repetitividade” e a escola, cujos parâmetros de funcionalidade foram estabelecidos no alvorecer da modernidade, ainda conformada a eles, faz da lida com a diferença fonte de constrangimento, ansiedade e desconforto. Mas, também é certo, por razões já expostas, que as relações educacionais na contemporaneidade não serão e nem podem ser as mesmas de tempos passados.

Este embate entre ser o que sempre foi e a necessidade de mudar gera uma série de posicionamentos inquietantes no cotidiano da escola. Em um olhar sobre o espaço escolar podemos sentir a resistência à estrutura vigente. A maneira do educando explicitar sua resistência é através da indisciplina e desatenção na escola. As condutas cada vez mais desafiadoras e, em alguns casos, mais violentas, ou por outro lado, mais apáticas e mais disciplinadas, desmistificam o discurso de que é pacífica a convivência e a acomodação aos moldes dessa escola. Condutas e valores diferenciados que confrontam o padronizado adentram a escola e

a sala de aula, e os educandos ao burlarem uma série de normas de um ambiente formal e, por vezes, repressor, podem estar a pedir que escutem suas vozes e seus clamores.

O impasse está criado, ou nos engajamos na escola conservadora, apesar de percebermos que o mundo contemporâneo é diferente do mundo no qual e para qual a educação, dita moderna, foi pensada e organizada ou nos aventuramos, por uma educação emancipatória, analisando os “desencaixes” presentes no fazer institucional da educação e promovemos os “reencaixes” necessários (Giddens, 1991).

Reconhecemos que pelo pesado legado histórico e cultural torna-se difícil para a instituição escolar libertar-se das amarras de seu fundamento, pois, como afirma Berman (1986), ao mesmo tempo que a aventura da modernidade promete poder, alegria, crescimento, auto-transformação e transformação das coisas ao seu redor, ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos e tudo o que somos. Se sairmos da área segura das normas rígidas e dos conhecimentos prontos e acabados, ter-se-á que abandonar o casulo da segurança do que entende da ação pedagógica para nos aventurar no enfrentamento de uma diversidade de situações de risco.

Há que se levar em consideração que diante das vicissitudes e impasses criados pela modernidade não há mais como se conformar com a ideia da impossibilidade da educação como instância de produção dos indivíduos como sujeitos e pessoas. É imprescindível se reorganizar diante desta nova realidade, através da construção de uma outra experiência.

Tal construção só vai ser possível dentro da instituição escolar se os educadores estiverem cômicos dos objetivos da educação e isto só será possível se essa consciência tiver como esteio “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p. 225), através do esforço de mergulhar na história do aparato escolar para, ao sentir o que

lhe foi rigidamente fixado, recolher e reconstruir seus fragmentos e estilhaços do passado que, “penetrado e atualizado, dialeticamente revela ter em sim mesmo uma carga explosiva, uma explosão de futuro comprimido, de possibilidade interna de modificação” (Bodei, in Kramer, 1993, p. 49).

A instituição escolar, nos moldes que a conhecemos, originou-se em um momento histórico em que se acreditava que o progresso da humanidade seria o resultado das descobertas técnicas, do desenvolvimento das forças produtivas e da dominação crescente sobre a natureza. A partir desse pressuposto buscou-se “descobrir as leis universais que regem o mundo físico, o mundo da vida animal, o mundo subjetivo e mundo social. Em suma, a nova tarefa e ambição da ciência moderna foi descobrir as leis universais que explicam todos os fenômenos” (Santos filho, 2000, p.32). A escola do mundo moderno se construiu na convicção da contribuição para que o progresso individual e social se concretizasse. Com os currículos impregnados de racionalidade técnica e cientificismo e com as novas ciências dividindo sistematicamente os conhecimentos com pesquisas de dimensões cada vez mais restritas, esta instituição consolidou sua ação pedagógica, dominada pelo caráter da fragmentação, desintegração e não-articulação.

A humanidade caminhou, a crença do progresso foi duramente abalada pela barbárie que se instalou no mundo moderno com as duas grandes guerras mundiais e com a institucionalização da violência dos regimes autoritários e totalitários de diversos Estados nacionais, com as metanarrativas sendo desacreditadas. O capitalismo avançou de nacional para global, o Estado e a economia crescem integrados, estamos em plena explosão da mídia e da informação. A racionalidade nascida com a modernidade, única fonte da produção dos saberes, das técnicas e apoiada em critérios de objetividade e de medidas foi abalada pela

quebra na crença das verdades científicas universais e exatas, entram em jogo as probabilidades e o imponderável; a ciência traz conhecimentos gerais mas também provisórios, amanhã uma descoberta, um novo modo de ver, muda as explicações. As diferenciações sociais e humanas também emergem como fatos e, assim, a variabilidade humana, as heterogeneidades, e não as unicidades são enfatizadas. A consideração da existência das pessoas, não como objetos, sua reposição nas ciências humano-sociais que vêm se processando sob variadas formas, trouxe a implicação necessária de se considerar o princípio da incerteza nas vidas e na história humanas, porque eles estão nelas. (GATTI, 2007, p. 03)

Este cenário todo tem reflexo direto sobre as formas tradicionais e institucionalizadas de ensino e de aprendizagem, especialmente, no que tange o confronto entre o universo analítico, linear, sequencial e disciplinar da escola e o universo do mundo interativo, do conhecimento provisório, de uma cultura e um saber invadido pela rapidez, pela informática, pela cibernética, pelos diversos meios de comunicação que modificam as relações humanas e, conseqüentemente, os modos de aprender, de se comunicar e de trabalhar. Não é mais possível ensinar nem aprender reproduzindo, copiando ou sem estar a caminho de aprender a pensar, do incitar no aprendiz a produção de conhecimento e saberes.

Arroyo demonstra como essa realidade nos envolveu provocando a necessidade de olhar o processo educativo de forma

multifacetada,

Se as mudanças nas ciências nos produzem espantos como docentes, na cultura e na ética esses espantos não são menores. Quando tentamos mudanças na escola sempre as pensamos no campo do conhecimento: novas tecnologias, novas descobertas científicas, novos conhecimentos, logo nova docência, novos currículos. Desta vez somos obrigados a deter-nos nas novas condutas, novos valores, outras culturas. As mudanças no campo da cultura, dos valores e da ética nos interrogam tanto ou mais do que as mudanças no campo do conhecimento. A pedagogia e a docência sempre foram instigadas por mudanças no conhecimento, desta vez não dá para não sermos instigados por mudanças no campo da ética e da cultura. Ao longo da história a relação entre educação, magistério, ética, cultura não foi menor do que entre educação, magistério e conhecimento. (ARROYO, 2004, p. 20)

Tais mudanças, segundo o autor, vão construindo grandes tensões no espaço escolar, muito especialmente na produção de diálogos tensos entre alunos e mestres, resultantes das auto-imagens docentes e inseparáveis das imagens que estes fazem dos educandos. A atualidade assiste a um esfacelamento das imagens até então construídas. Quebrou-se a imagem da infância, adolescência e juventude que acabam refletindo nas questões da pedagogia e do

magistério, levando-o a afirmar que os significados do nosso ofício estão mudando e o desafio do nosso tempo passa a ser o reencontro de nossas identidades por meio da construção de outras imagens dos educandos, quiçá, tenhamos que aprender a lidar com o nosso escândalo e surpresa diante de “crianças, adolescentes e jovens que exercem sua condição de sujeitos livres” (Arroyo, 2004, p. 20).

Assim, é o momento de revisitarmos “as modificações ocorridas ao longo do processo de escolarização, os deslocamentos dos eixos articuladores das culturas escolares, as desarticulações da ordem instituída e, mesmo, das posições dos sujeitos no interior dessas mesmas culturas” (Faria Filho, 2005, p. 246), na tentativa de, ao reconstituir a história de sua gênese, tomá-la a contrapelo para estabelecer outras relações, perceber ambigüidades e captar a sua verdadeira essência para, a partir das considerações efetuadas nesse processo, iniciar uma reflexão que nos leve conferir-lhe uma nova significação, pois:

Como educadores somos convidados a criar um novo tipo de sensibilidade e atitude pedagógica. Como seres humanos, somos convocados a doar nosso tempo vital que, no breve instante, se transfigura em tempo cósmico, total, um tempo grafado pela relação com o outro e com a obra se fazendo. Somos instados a apalpar uma área de mistério, uma zona de silêncio. Somos impelidos a navegar entre o já sabido e o ignorado. (...) novos lugares, híbridos, desconfortáveis e desassossegados são uma opção, uma concepção e um risco que passam pela nossa moenda íntima e pela nossa permissão para que os devires aconteçam, escapando da

anestesia das formas opressoras de educação. Ainda mais uma vez, os segredos das linhas de fronteira parece ser a refinada capacidade de observação de si, aliada a uma estratégia incessante de desvio. Estratégia perigosa, pois nunca se pode ter certeza de que ela leva realmente a algum lugar, mas, pela mesma razão, preciosa, pois só a renúncia à segurança do previsível permite ao ser humano arranhar a liberdade. Trabalhar na fronteira é encontrar o obscurecimento da luz humana e fazer a travessia por dentro dessa sombra, lidando com a relatividade do bem e do mal. É estar completamente envolvido na vida e, ao mesmo tempo, pronto para perder numa jogada limpa. (FARIA FILHO, 2005, p. 96)

À escola cabe reconhecer que o mundo contemporâneo é diferente do mundo no qual e para o qual a educação moderna foi pensada e organizada, para deixar de preparar os sujeitos para viver no mundo de hoje com ferramentas de ontem, o que significa, ter uma concepção clara de mundo, posicionar-se e examinar o

que têm diretamente a ver currículo, rituais escolares e as políticas educacionais com o desencaixe, a fantasmagoria, a transitoriedade. E se pensarmos nas relações indiretas – mas sempre muito próximas...-, que tem tudo isso a ver com a volatilidade, o hiperconsumo, o descarte, a flexibilização, as novas relações

de trabalho, a corrupção endêmica? (VEIGA NETO, p. 27)

Cabe aí a convocação de Santos (2000) ao pensamento utópico dentro da educação, para que a pedagogia não continue flutuando entre

os tecnicismos-metodológicos e os sociologismos-voluntarísticos, fraturando saberes gerando uma postura teórica inconsciente e incoerente e uma conseqüente prática esterilmente eclética, neutra e ineficaz naquilo que é próprio da educação enquanto prática social que é partícipe de um projeto de humanização. (PLANTAMURA, 2006, p. 03).

Tal desafio não é simples e envolve um novo pensar e um novo fazer dentro da escola, reconhecer os educandos como agentes promotores de sua própria educação e formação, encará-los não como objeto mas sujeitos de seu conhecimento, para que estes possam compreender, interferir e interagir num mundo de conhecimentos provisórios e, muitas vezes, fugazes. Só quando se criarem condições para que os que são constantemente silenciados se manifestem é que poderemos trazer à tona experiências, valores e práticas significativas. É dar voz e visibilidade às experiências daqueles que, sistematicamente, são “treinados” para o silêncio e obediência, trazendo para o interior da escola “um tempo saturado de agoras”.

Nesse sentido, é que a escola tem que se abrir para a polissemia, para a multiplicidade das significações e dos sentidos, ação que só se concretiza no ouvir as vozes múltiplas dos diferentes partícipes

da ação educativa e na superação de um tempo linear, homogêneo e vazio, o que dará vazão para que possamos cumprir a tarefa maior da educação, que segundo Faria Filho, “é permitir que as ânforas se quebrem. Isto é, criar homens que não permaneçam isolados nem representem o fluxo da vida, que vinculem o patrimônio cultural à experiência coletiva, que reabram processos de narração do humano” (Faria filho, 2005, p. 97).

Para isso, não estamos falando ou propondo mudanças e intervenções bruscas justamente porque precisam ser construídas nas experiências e práticas escolares e tecidas nas tramas das relações que se dão no interior da instituição escolar, o que não se faz por imposição, mas pela construção de novos valores, novas crenças, novas concepções, novos paradigmas, pois de acordo com Santos “as transformações não são mais que nós todos, todos os cientistas sociais e todos os não cientistas sociais deste mundo a transformarmos” (Santos, 2005, p. 18). Nessa ação, prescinde-se do isolamento da escola, sustentada por um saber e um poder que resistem ao diálogo e se perpetuam nas relações autoritárias, corporativas e clientelistas, que dificultam a superação dos desafios.

Essas são as exigências emergentes para a articulação e desenvolvimento de proposta político-pedagógica da escola amparada por uma gestão educacional capaz de dar sentido à valorização da pluralidade, ao respeito às dissonâncias, às transformações “lá de fora”, na busca de

articular os consensos, sempre provisórios, precários e tensos, em torno do que está estabelecido nas relações desenvolvidas pelos sujeitos situados em seu contexto histórico e social e as permanentes argumentações, questionamentos e ações por transformação. Isso implica uma gestão fundamentada não

apenas na liberdade de ação e de pensamento para produzir regras, princípios e metas, mas na vontade, consentimento e adesão dos sujeitos frente aos objetivos voltados para a superação dos processos de dominação social que atravessam a escola. (RODRIGUES, 2006, p. 102).

Ainda que, sob a influência de fatores econômicos, sociais e culturais do meio exterior, a cultura organizacional deve ser vista como uma construção interna, isto é, resultado do jogo de relações que nela se processam. É uma construção que tem seu ponto de partida na dialeticidade que envolve o fazer-se cotidiano da escola, onde o instituído e o instituinte, o discordante e o consensual possam ser trabalhados de maneira que se respeite

a centralidade da relação pedagógica entre educador e educando, a condução das atividades administrativas da escola em torno da relação pedagógica; a socialização da vida escolar com a ampliação do poder de intervenção dos educandos, pais e demais membros da sociedade civil nas decisões da escola (...). (RODRIGUES, 2006, p. 101).

Este movimento só será possível se a democratização da gestão escolar tiver como alicerce relações pedagógicas as quais sobreponham o respeito à pluralidade dos indivíduos que constituem a escola e a igualdade do direito à educação, à superação da hierarquia e da fragmentação do processo de trabalho escolar,

prioritariamente, com a eliminação dos mecanismos internos que inibem a participação.

É a escola a unidade do sistema educacional que está mais próxima do aluno e da comunidade, das suas realidades, da oportunidade de conhecer seus anseios, necessidade e especificidades, portanto, é aí que está a chave para a organização e desenvolvimento de propostas que transformem a gestão da escola dentro da perspectiva de uma educação dialógica, sugerindo que as diferenças de qualquer cunho, sejam potencializadas pela manifestação de interesses divergentes, pela negociação de conflitos e pela expressão de vontades coletivas.

Esse é um movimento para o qual não basta planejar e implantar novos fazeres metodológicos, curriculares e encher o projeto pedagógico da escola de proposições alardeadas pelos teóricos educacionais, pelos documentos oficiais ou pelas Secretarias de Educação, proibir a reprovação-retenção, alterar a lógica seriada, linear, sequencial de modo pontual, sem alterar a concepção de educação que legitima essas ações e a lógica organizativa escolar que as materializam e perpetuam.

Para isso, necessariamente, a comunidade escolar terá que repensar se as bases que a sustentaram até aqui – fragmentação, rigidez, inflexibilidade, isolamento – conseguem educar os indivíduos com as habilidades necessárias para efetivamente se colocarem em um mundo que é cada vez menos rígido, menos disciplinar e menos quadriculado e que cada vez mais requer uma intervenção dialógica, que seja fomentadora da articulação em torno de princípios de convivência, considerando a realidade da escola, as características dos sujeitos coletivos e individuais e o respeito das decisões que levam às diretrizes definidas pela coletividade.

Quando a gestão escolar se revestir deste intuito é que podemos vislumbrar o que o estudo de Faria Filho sobre Walter Benjamin propõe:

Educadores inspirados em Benjamim trabalham a partir da abundância do ser e do limite de estar encarnado. Trabalham com nuances. Trabalham com o provisório. Trabalham por dentro de uma dinâmica integradora do que é, do que foi e do que virá. Trabalham com a atemporalidade no tempo, com o ilimitado no limite, com a beleza, não no sentido do bonito ou do feio, mas do íntegro. Convocam a uma reeducação. (FARIA FILHO, 2005, p. 97).

Ação que está conclamando os educadores a romperem com a escola dos tempos estáticos e lineares e das condições materiais, políticas e ideológicas que dificultam a nossa percepção do outro como diferente, para que se possa visualizar a aprendizagem como construção de saberes emergentes, alternativos e inexplorados, sempre amparados por uma consciência crítica sobre a totalidade do real. É esta uma mudança que de certo modo, afeta a natureza da escola enquanto instituição moderna que, de sólida, definida em termos de ideais e procedimentos, se torna fluida e inacabada, cheia de riscos e ansiedades.



Capítulo 2

A construção da proposta pedagógica como resultado da reflexão e ação coletiva da comunidade escolar

A sociedade contemporânea nos incita a perceber as mudanças ocorridas nas esferas social, política, cultural e educacional. Assim, a dinamicidade dos fatos, das transformações da vida humana, bem como dos reflexos que esta acarreta no meio educacional, faz com que o planejamento de trabalho, em específico o âmbito pedagógico, venha carregado de flexibilidade nas ações e maior articulação com o currículo.

No decorrer dos anos, e em especial após a promulgação da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi intensificado a discussão acerca do Projeto Político Pedagógico e

da Proposta Pedagógica das instituições escolares, não apenas como um documento norteador, mas como o resultado de muitas discussões em torno do que se pretende alterar na sistemática de trabalho e das possibilidades de intervenção junto dos pares.

Nas leis que regulamentam a Educação, são várias as terminologias utilizadas para definir e indicar esse documento, tais como Plano pedagógico, proposta de ensino, projeto pedagógico, porém, neste material, conservaremos as ideias e terminologia de Projeto Político Pedagógico sendo o projeto geral da escola, e integrada a este documento a Proposta Pedagógica, que neste texto será trabalhada a partir de seus objetivos no âmbito pedagógico.

Assim, percebemos que mesmo na terminologia de tais documentos, e em específico da Proposta Pedagógica há, intimamente articulado a esta, a ideia de projetar, orientar e talvez, o de criar caminhos e procedimentos alternativos para executar ou efetivar o processo educacional em determinada realidade, em determinada entidade de ensino.

Em entrevista recente, foi colocado que fundamental em qualquer instituição educativa, a proposta pedagógica é a linha orientadora de todas as ações – da estrutura curricular aos mecanismos de gestão – de uma escola. Grosso modo, é ela que define e reflete a identidade da instituição, bem como a forma como esta se relacionará com a comunidade em que se insere.

É importante comentar que a proposta pedagógica vem articulada ao Projeto Político Pedagógico, e portanto, contém em si, prioridades de cunho pedagógico, que sendo educacionais, não podem ser desarticulados da política vigente. Ora, se a educação não se faz na neutralidade, tampouco a proposta pedagógica o será.

O que queremos dizer é que não existe possibilidade de existir uma proposta pedagógica que fuja do âmbito político-educacional, pois todas as ações da escola estão ligeiramente articuladas e organizadas junto à esfera política.

Desta forma, o conceito pedagógico já traz consigo a necessidade de acrescentar o político.

A proposta pedagógica aparece no cenário educacional brasileiro como uma exigência em planos e editais, o que reforça a necessidade de, além de se cumprir com tal burocracia, se efetivarem as discussões acerca das escolhas que vem sendo feitas e que assim, não se pode ignorar os processos decisórios que contemplam as propostas de trabalho pedagógico.

Neste ensejo, a proposta surge como uma forma de repensar os fazeres pedagógicos para além daquilo que está posto, significa alcançar outros limites, ou seja, ela vem atrelada a um planejamento de ensino.

Sempre houve a necessidade de se organizar, estruturar e ampliar a discussão em torno da Proposta Pedagógica, o que foi exigência, a partir da nova LDB, mas não deixava de ser uma constante no cotidiano escolar.

O que se sabe na verdade é que a Proposta Pedagógica tampouco o PPP (Projeto Político Pedagógico) não surgiram junto da LDB, o que ocorreu é que a partir da Lei foi declarado tal documento como exigência legal.

Sabemos que a Proposta Pedagógica sempre esteve presente nas escolas, ainda que de forma precária, independente da coerência, bem como das decisões a serem tomadas. Portanto, realiza a proposta pedagógica aqueles que almejam o melhor para sua escola, bem como para aqueles que usufruem de seu trabalho.

Por muito tempo a Proposta Pedagógica foi elaborada sem se saber ao certo quais eram de fato seus reais objetivos, e cumpriam apenas com as questões formais e burocráticas, deixando muitas vezes aquilo que é essencial de lado, justamente por não se ter o discernimento necessário quanto à importância e objetivos da mesma.

Nestas circunstâncias, é crucial o papel do gestor escolar,

enquanto representante da comunidade escolar, principalmente no que se refere ao estímulo deste em relação a todos os outros pares de seu trabalho, até mesmo porque é ele, em parceria com a equipe de coordenação pedagógica, os profissionais que lideram a elaboração da proposta, porém, não devem ser estes quem decidem por todos, inibindo a participação e a coletividade.

Portanto, parece-nos evidente que, nas últimas décadas não houve clareza do papel do gestor como liderança mediadora do coletivo escolar. A grande maioria dos educadores acabou aprendendo a não decidir sobre o que e como fazer e sobre para quem e para que fazer.

Uma das principais consequências desta situação foi a de que cada uma das ações passou a ser realizada de forma descontextualizada da realidade. Felizmente, esse contexto vem sendo alterado, como parte de um processo de transformação do ensino público, onde se requer maior responsabilidade por parte de seus pares, e também como uma maneira de se envolver a totalidade e a coletividade.

Tal qual o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica não existe para estar apenas cumprindo uma exigência legal, mas sim, deve ser um documento de gestão da escola, reunindo os ideais e as perspectivas de trabalho daquele grupo a que se destina.

Integrada totalmente ao Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica define e delimita as ações pedagógicas que serão executadas ao longo de determinado período, enfocando a flexibilidade em todas as circunstâncias.

Como integrante principal do PPP, a proposta pedagógica ressalta o eixo pedagógico em toda a organização do trabalho escolar.

Veiga (2001, p. 110) nos relata que falar de projeto é pensar na utopia não como algo impossível, mas como algo que pode ser realizado, a possibilidade real de existir, É a valorização da

identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

A proposta precisa vir pautada nos resultados da ação e da reflexão de todo o grupo, bem como na construção coletiva de todos os envolvidos no processo.

A nova LDB, Lei nº 9.394/96, prevê no art. 12, inciso 1, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica. Em outras palavras, ela traduz o que a escola pretende enquanto finalidades e necessidades pedagógicas.

A partir de então, as equipes irão explicitar e detalhar a proposta da escola de maneira que se foque os objetivos, as metas, bem como as possibilidades de metodologia alternativa que se pretende alcançar.

É importante ressaltar que a proposta pedagógica se consolida de fato quando se direciona a partir da realidade da qual cada instituição faz parte, com todos os entraves que possam emergir.

Demo (1994, p. 14) afirma que a qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento.

Assim, torna-se de suma importância que seja realizado um diagnóstico contínuo e de ordem qualitativa da realidade que circunda a instituição de ensino, levando-se em conta que desta observação serão delimitadas as possibilidades de intervenção pedagógica.

Ainda, a proposta não pode ser vista como algo acabado, com fins em si mesmo, ou ainda inalterável, mas sim, como uma espécie de guia das ações a que se destina, com sequente alteração

sempre que se perceber necessário.

Outro fator de suma importância no contexto da elaboração e execução da proposta Pedagógica está em articular todos os envolvidos no processo, de forma que se trabalhe sempre na perspectiva da coletividade.

A perspectiva do trabalho coletivo vem sido apontado por pesquisadores e estudiosos como uma das melhores alternativas para se alcançar melhores resultados na educação escolar, pois sabemos que a natureza do trabalho escolar é por si só, coletiva, ainda que existam contradições em seu interior.

De acordo com Hypolito (1991, p. 18), fundamental para que o trabalho da Escola se realize de acordo com os objetivos (...) mas esta realidade é contraditória, pois se a cooperação pode ser um fator de estabilidade para o poder, ao mesmo tempo a reunião dos trabalhadores coletivos possibilita uma unidade de interesses e favorece formas de resistência à dominação.

Sabemos que as escolas são múltiplas, em seu conjunto, em seu sistema, e assim, requer competências administrativas para traduzir essa complexidade dos sistemas em atendimento da finalidade principal da escola.

A escola em si é complexa, e os fins a que busca não são simples de serem conseguidos. Para que ocorra, precisam da contribuição de diversos profissionais especializados, tais como equipe pedagógica, professores, direção, dentre outros.

O espaço de sala de aula é determinado por tudo que a circunda além de seu espaço, e até mesmo em certa medida, interfere em seus resultados finais.

Com Suchodolski (1979, p. 477), afirmamos que,

o conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque esta contenha diretrizes concretas válidas para hoje e para

amanhã; mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. (SUCHODOLSKI, 1979, p. 477)

Compreendendo-a como atividade não exclusiva dos pedagogos, a proposta pedagógica é tarefa da equipe como um todo e precisa trazer a ciência pedagógica junto do trabalho coletivo.

Outro fator de suma importância é o de que atuação e trabalho coletivo não significa que todos devem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, mas sim, de identificar competências específicas da equipe pedagógica.

Como citamos há pouco, a LDB (Lei nº 9.394/96) dá às instituições educacionais, liberdade e responsabilidade para elaborar sua proposta pedagógica incluindo as demandas referentes à organização escolar procurando conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento e exercício de cidadania, formação ética e autonomia intelectual.

É certo que não podemos perder de vista os aspectos legais que norteiam a educação brasileira, bem como a Proposta Pedagógica precisa estar em consonância com a legislação específica do Distrito Federal.

A Proposta Pedagógica se constitui num documento formal que de maneira intencional revela-se como forma de articular os processos que ocorrem na instituição educacional, desde as questões mais simples até as mais complexas.

De maneira resumida, a proposta deverá harmonizar o tempo, os recursos humanos e materiais, bem como os espaços de forma que atenda a todos, focando como objeto final a aprendizagem

de nossos alunos pois o universo escolar encerra em si diferentes mundos, diferentes personalidades, maneiras de ser, de ver e de sentir, diferentes problemas, diferentes emoções (MELLO, 2004).

Devemos considerar que a proposta pedagógica só será eficaz de fato quando resultar fruto de uma ação reflexiva e coletiva, com a compreensão do significado das mudanças provocadas pela reforma educacional (LDB, DCN's e Parâmetros Curriculares), além de necessitar de adesão coletiva da equipe escolar, estando desta forma fidedigna ao atendimento da vontade coletiva de zelar pela aprendizagem dos alunos e, assim, formar cidadãos competentes, sensíveis e éticos (MELLO, 2004).

A elaboração e consolidação da Proposta Pedagógica é um marco importante no contexto educacional, visto que estamos tratando de um documento vivo, uma vez que deverá refletir o pensamento e os ideais dos educadores e demais pares daquela determinada instituição educacional, e daí mais uma vez a importância de cada instituição demonstrar um esforço coletivo por meio de discussões, de troca de experiência e de responsabilidades na elaboração e na execução deste documento.

É de igual importância ressaltar que a proposta Pedagógica retrata a todo momento o cotidiano escolar daquela entidade, com seus entraves, com suas conquistas, com suas adequações e principalmente com a flexibilidade necessária para cada uma delas.

Osório (2001, p. 04-05) ressalta como

a possibilidade de construção do Projeto deve ser concebida, com todas as limitações e dificuldades, como um dos elementos de construção social, entretanto, esta possibilidade só poderá ocorrer mediante uma mudança de valores e atitudes não só na estrutura da sociedade ou na própria

instituição, mas nas diferentes concepções de educação, que o momento histórico social exige, permitindo, então, a compreensão do paradoxo da inclusão social, associada aos reais princípios democráticos, neste caso do aluno, não só como um “paradoxo de ideais” mas como a possibilidade e o compromisso pedagógico que todos os educandos são capazes de aprender a partir de suas condições pessoais, pelos seus limites e pelas suas possibilidades.

O gestor da instituição educacional deverá estar sempre atento ao movimento criado na construção da proposta pedagógica, momento em que se exercem os princípios que foram instituídos pela reforma educacional, que são, respectivamente, a gestão democrática e a gestão da aprendizagem.

A prioridade dada à elaboração da Proposta Pedagógica prescinde de um grande esforço de todos, mas de uma maneira muito especial da gestão escolar da instituição, porque é função deste conduzir, orientar, incentivar, compartilhar e motivar aos demais quanto ao papel de cada um na elaboração da proposta.

É importante salientar que em qualquer momento do processo da elaboração da proposta pedagógica é preciso ser levado em consideração o momento histórico, político e social da comunidade em qual ela se encontra inserida.

Assim, a proposta pedagógica precisa contribuir para oferecer respostas às demandas existentes naquela dada realidade, visando principalmente a qualidade do ensino. Portanto, para que se consolidem e tenham sustento aos anseios da comunidade educativa é necessário que estejam implícitos os desafios e

administrá-los requer competência técnica e liderança que venham a superar princípios corporativos, dando lugar a uma educação para emancipação.

Para tanto, é importante que se pense na organização da proposta de forma que se evidencie que ela não existe somente para efetivar os direitos, mas sim, para que se cumpram com objetivos e deveres.

Segundo Mello (2004), a Instituição Educacional pode ser autônoma em certos aspectos, porém deve prestar contas pelas decisões que toma à sua comunidade e aos órgãos aos quais está jurisdicionada.

A gestão escolar, representada pelo diretor ou gestor, deve prioritariamente promover momentos que possam dar encaminhamento para que a proposta pedagógica se efetive adequando à identidade de cada instituição, porém, não se esquecendo do exercício da liderança aliado ao compromisso da responsabilidade de fazer com que todos assumam seu papel.

Em processo de reportagem da Revista Nova Escola, foi abordado que a proposta pedagógica pode ser o insumo para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Contudo, é fundamental que este instrumento não fique restrito à escola e sim seja compreendido pela comunidade onde a escola está inserida.

Numa perspectiva de educação para cidadania, a proposta pedagógica serve como exemplo de alicerce para que a escola faça as conexões e articulações necessárias para que se perceba o aluno em sua totalidade.

Assim, para que esses alunos não vivam a aprendizagem de forma fragmentada, compartimentalizada, e para que ele esteja em integração com sua comunidade, é preciso que se estabeleça um ponto de partida e uma missão, fundamentando os passos a serem seguidos por toda a comunidade escolar.

Um dos primeiros momentos da elaboração da Proposta

Pedagógica é destinado aquele em que se faz uma análise sobre o novo paradigma curricular, pois, independente do nível ou da modalidade de ensino, podemos estabelecer prioridades a serem elencadas para o melhor desempenho acadêmico e docente.

Ainda, devemos observar o diagnóstico da realidade de cada instituição, de maneira que se efetivem mudanças necessárias de adaptação curricular, bem como de estabelecimento de prioridades a serem seguidas.

Por fim, a proposta se efetiva na prática mediada pelo planejamento de cada docente, pois cada um, a partir do proposto no documento oficial, poderá distribuir seu plano de trabalho seguindo seus objetivos.

A sala de aula é o local onde se manifesta a prática pedagógica, sendo importante salientar que, resumidamente, utilizaremos da legislação vigente para efetivar a proposta, como também das orientações normativas estaduais, regionais e locais para sua implementação.



Capítulo 3

Projeto político-pedagógico e a construção da cidadania

Como vimos no primeiro capítulo, nas últimas décadas a escola pública brasileira tem sido conclamada a cumprir novas exigências constitucionais, consolidadas nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Essa lei, ao regulamentar a gestão democrática nas escolas públicas, colocou em evidência, pela primeira vez na história da educação brasileira, a prerrogativa das escolas refletirem, discutirem, formularem e executarem suas próprias propostas pedagógicas, ou seja, a condição da escola, ao gestar seu próprio projeto, conquistar maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica, “já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal” (AZANHA, 1998, p. 14).

Os artigos 13 e 14 da Lei 9.394/96 apontam para a

responsabilidade das unidades escolares, através de participação dos profissionais da educação, elaborarem seu projeto político pedagógico em conjunto com toda a comunidade escolar. Esse é o momento de definir e implementar planos e propostas de trabalho que serão concretizados no decorrer das práticas escolares.

Assim, conforme o Art. 13 os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

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

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Assim, pela legislação vigente, as escolas têm a incumbência de elaborarem suas próprias propostas de trabalho, sendo que, segundo Medel (2008), a LDB explicita que a construção do Projeto Político Pedagógico deve estar assentada em três eixos, o

da flexibilidade, o da avaliação e o da liberdade. A flexibilidade está contemplada na autonomia que a escola pode usufruir na organização do seu próprio trabalho pedagógico, a avaliação está posta como aspecto importante a ser observado nos diversos níveis de ensino e a liberdade vem do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão pedagógica a ser definida em cada sistema de ensino.

Tendo com base estes três eixos o projeto político pedagógico será o eixo norteador da prática escola e trará os seguintes aspectos em sua composição: históricos da escola, sua missão, visão, descrição de sua comunidade, seus objetivos, projetos, metas a curto, médio e longo prazo, avaliação dessas metas e da qualidade da instituição de ensino.

Esses são elementos básicos para a elaboração de qualquer projeto político pedagógico, o que vai conferir identidade ao projeto é a cultura da unidade escolar para a qual ele está sendo construído. É nesse sentido, que está a importância da prática da gestão democrática, que pressupõe que o planejamento seja participativo. Professores, equipe pedagógica, direção, funcionários, alunos, pais e comunidade envolvida com a escola são essenciais na organização das propostas e planos de um trabalho coletivo e na construção da identidade da unidade escolar.

A cultura da unidade escolar é que vai lhe conferir identidade e está impressa na vida cotidiana da escola. Segundo Carvalho (2005, p.23) “todos os estudos sobre a vida cotidiana indicam a complexidade, contrariedade e ambiguidade de seu conteúdo. E o mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social”.

Nesse sentido, Rossi (2004, apud Medel, 2008) propõe como desafio da escola a superação de um projeto meramente burocrático, regulamentador, disciplinador, elaborado apenas para cumprir a legislação vigente. A autora coloca que elementos como a falta

de informação, conhecimento e discernimento de determinados conceitos podem ser decisivos para construção de um projeto inconsistente e que tende a não colaborar no sucesso da prática pedagógica cotidiana da escola.

A primeira questão que se coloca em desfavor da construção do projeto político pedagógico é o que autores, como Padilha (2002) têm demonstrado em seus estudos, uma grande resistência a atividade de planejamento e à elaboração de planos, confundindo-se esta prática com imposição e autoritarismo. Decorrente dessa crença, temos uma segunda questão que desqualifica o planejamento e, por consequência, minimiza a importância do projeto político pedagógico como uma estratégia extremamente criadora, transformadora e libertadora, que criaria a identidade política-pedagógica da comunidade escolar, é a visão do planejamento como apenas o cumprimento do preenchimento de um documento previsto e exigido pela legislação e pelas instâncias superiores. Assim, o documento que carrega todo o funcionamento da escola, seja em questão de gestão administrativa ou da gestão do processo pedagógico, acaba tornando-se letra morta, papel a ser engavetado, obrigação cumprida perante os órgãos superiores.

Gadotti observa que:

A implantação de um novo projeto político-pedagógico enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que de nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos 'de cima'. Contudo, o pensamento e a prática dos 'de cima' não se modificarão enquanto não existir pressão dos 'de baixo'. Um projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de

formação cívica. Deve ser um processo de recuperação da importância e da necessidade do planejamento na Educação. (GADOTTI, 1998, p. 20).

Caria (2011, p. 16) explicita que:

Ainda que se reconheça a existência de ricos processos de planejamento escolar nas redes públicas de educação no Brasil, sentidos burocráticos para o projeto político-pedagógico da escola predominam sobre experiências mais sólidas e consistentes que de fato elevam a sua autonomia política e pedagógica.

A superação dessa construção mecânica e sem reflexão vem com a conscientização de que o projeto político pedagógico da escola pode ser e é elemento norteador “para as decisões que dizem respeito ao funcionamento e a todos os envolvidos com e escola, auxiliando em tomadas de decisões e melhorias na qualidade do trabalho por ela desenvolvido”. Para isso é necessário que o PPP seja construído, elaborado e vivenciado de modo coletivo e tomado como “o momento em que a escola se volta para si mesma, identificando sua história, sua identidade, sua cultura, as diversidades de seus autores, suas qualidades e falhas, objetivos, metas e planos.”

Esse movimento só é possível, segundo Gadotti, em uma gestão que prime pela democracia, pluralidade e participação e isto significa o reordenamento das relações de poder instituídas dentro da escola e a superação da fragmentação dos processos presentes

no seu interior. Para isso, se faz necessário superar o “caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos” (Antunes, 2002, p. 131) e efetivar uma gestão democrática.

Por essas razões é que o projeto político pedagógico, depois de elaborado, não pode ser engavetado na direção ou na coordenação da escola, ele é um mecanismo de autonomia da escola que precisa ser vivenciado no dia a dia da instituição escolar por todas as pessoas envolvidas neste contexto. Esse documento encerra o sentido político e o pedagógico do compromisso expressado e assumido pela coletividade, pois, de acordo com Veiga (1998, p. 13), “(...) a dimensão política se cumpre na medida que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Tal processo inicia-se no planejamento, quando toda a comunidade escolar reflete sobre a realidade da escola, reconhece os pontos que devem ser melhores trabalhados durante o ano letivo que se inicia e se dispõe a atuar, de modo coletivo e ordenadamente, para a mudança da realidade existente para a realidade que deseja alcançar.

Para isso, o primeiro passo para a construção de um projeto político pedagógico com êxito é a compreensão da finalidade e os objetivos do projeto. Vasconcelos (2004a) nos dá uma definição de projeto político pedagógico que implica em vários desdobramentos, que definem a finalidade e os objetivos do projeto:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a

intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2004a, p. 169)

Como plano global da instituição o projeto pressupõe “uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que embora pressuponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico” (Vasconcellos in Severino, 2004, p. 61). Assim, o projeto político pedagógico não é apenas um conjunto de objetivos, metas e procedimentos, mas a construção da identidade da escola, pois ao definir a intencionalidade do processo pedagógico e das ações que serão desenvolvidos na escola, o projeto vai oferecer caminhos para a produção de outros projetos, ao mesmo tempo que estabelece uma direção, uma unidade e uma organicidade a prática gestora e pedagógica da escola.

É um instrumento de gestão para a reflexão, estruturação, organização, avaliação e realização de importantes e necessárias reformas referentes a todo âmbito escolar, com o intuito de estabelecer uma gestão mais participativa e mais democrática.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico irá estimar ações de curto, médio e longo prazos, sempre visando a prática pedagógica diária. É um planejamento que a partir do percurso histórico, das relações interpessoais e institucionais e da realidade atual vivenciada no cotidiano que os membros da escola e da comunidade irão refletir e prever ações futuras. A questão política que vai embasar todo o planejamento deve ser o tipo de sujeitos que a escola pretende formar. A partir dessa questão, o planejamento, que tem como finalidade agir sobre a prática pedagógica diária, pode privilegiar discussões sobre currículo, conteúdos, avaliações,

formação continuada, situações comportamentais que prejudicam o processo pedagógico, as relações estabelecidas dentro da escola e da escola com a comunidade, o processo de gestão, a autonomia a ser estabelecida.

Dessa forma, como afirma Vasconcellos (2004a), o projeto político pedagógico da escola é uma sistematização, nunca definitiva, posto que se ele é o movimento de reflexão sobre a própria realidade da escola, suas práticas, gestora e pedagógica, seu movimento cotidiano, sobre o redimensionamento das relações de poder que se estabelecem no interior da escola e com a comunidade e entidades externas. Pressupõe-se que essa reflexão leva a ação que promova um avanço na qualidade de intervenção sobre essa mesma realidade, o que, certamente, provoca mudanças que não se efetivam em um movimento estático, mas em um ambiente que exige novas posturas e diferentes práticas e relações.

Nisto reside a provisoriidade do projeto político pedagógico, o reconhecimento de que a realidade muda, pois cada etapa vencida suscita uma nova caminhada, uma nova reflexão, um novo planejamento, uma nova ação, que devem ir se acrescentando periodicamente ao documento. O projeto é um documento que, como afirma Gadotti (1998, p. 16), tem “uma direção política, um norte, um rumo” mas, “é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”. É a constante avaliação e reelaboração, sempre da e na coletividade, que imprime o caráter dinâmico de construção e implementação continua do documento que direciona o agir da escola.

Vasconcellos (2004a), em sua definição do que é e qual a finalidade do projeto pedagógico, aponta que o este “define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”. Nesse sentido, podemos afirmar que a elaboração do projeto não se concretiza no vazio, parte necessariamente, de uma concepção de

educação. De acordo com Oliveira, Souza e Bahia (2005, p. 53), “essa concepção é que se constitui como o referencial teórico, que deve nortear os procedimentos, processos, atividade, organização administrativa e pedagógica, estruturação curricular, organização dos tempos e espaços da escola”.

É o aporte teórico e o compromisso com os fins da educação que confere a possibilidade de sustentação e legitimação da prática pedagógica que necessita ser organizada “em função da aprendizagem e do sucesso escolar do aluno, que se concretiza com base em diferentes práticas educativas, decorrentes da proposta curricular da escola” (Souza e Corrêa, p. 65).

Ao definir o tipo de ação educativa no projeto, a escola define o que deseja em termos de transmissão, socialização e geração do conhecimento, que possibilite ao educando compreender a realidade social, econômica, política e cultural para que este possa participar do processo de construção da sociedade, explicitando seu compromisso com a formação do cidadão.

As ações educacionais já colocadas acima, fundamentais para a elaboração do projeto político pedagógico, são ações que por si só já possibilitam a formação cidadã de toda a comunidade escolar, entretanto elas vão se concretizar de forma mais consistente no processo de participação.

Para ser um processo de planejamento participativo há que se instaurar a participação de todos os envolvidos no processo educativo, gestor, equipe pedagógica, docentes, funcionários, educandos, pais e comunidade externa. Participação, do latim “participatio” significa ter parte na ação. Ter parte na ação é ter responsabilidade sobre a ação, é poder decidir qual ação executar, em que tempo, com que objetivo, com quais recursos, qual a minha importância, como vou avaliar os resultados, enfim, é reconhecer o projeto a ser executado como meu, parte da minha existência.

Dessa forma, o planejamento participativo pressupõe partir

das necessidades e do contexto do grupo e da instituição, nas quais não existem opiniões ou ações mais ou menos importantes, pois

A participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da escola nas decisões sobre os seus rumos, garante a produção de um planejamento no qual estejam contemplados os diferentes “olhares” da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo de planejamento, que por sua vez, incorpora significados comuns aos diferentes agentes educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. Favorece a execução de ações através de compromissos construídos entre aqueles diretamente atingidos pelo planejamento educacional. (GANZELI, 2011, p. 3)

A participação não é um processo simples, pois só acontece realmente quando existe a decisão de mudar realmente e não apenas na aparência. A escola não pode apenas convidar rodos a participarem sem deixar de lado os preconceitos, o medo, a desconfiança e, principalmente, o desejo de hierarquizar e manipular.

Além da manipulação que pode ofuscar esse processo de participação, outra situação pode comprometer sua efetivação, é o risco de em nome da democratização, a responsabilidade se diluir.

Já que tudo é decidido pelo grupo, não há ninguém que responda por nada e, dessa forma, não se pode avançar.

A participação é uma via de mão dupla, porém, há a necessidade da criação de um clima mais propício a ela, isso aponta para a importância da convergência de esforços na formação de uma consciência social em torno das causas da escola pública e, mais ainda, no estímulo a ação através de uma participação coletiva, que pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer momento, através da escrita, do debate, da conversa e da denúncia.

A participação exige aprendizado. Principalmente quando se trata de uma população que tem sido alijada dos processos decisórios. Isso não é comum somente na comunidade externa da escola, a observação, especialmente na coleta de dados para a dissertação de mestrado, nos revelou que a comunidade interna também apresenta limites à participação.

Entretanto, se a escola tiver objetivos claros a participação pode, com o correr do tempo, assumir uma qualidade, passando de referências inespecíficas à situações bem concretas, organizando e sistematizando os problemas e, traduzindo-se em força reivindicatória, para a solução dos mesmos.

A condição básica para a participação comunitária está em que os membros desse processo sintam-se pertencentes ao grupo, como bem afirma Demo:

A comunidade somente reconhecerá como se aquele projeto que, mesmo vindo de fora, é capaz de revestir-se de traços culturais do grupo. É preciso encontrar o eco reconhecido como algo seu, de algo que se encaixa na história vivida, de algo que aprece nas determinações do dia a dia. Não levar em conta a cultura comunitária é produzir

iniciativas imperialistas que não supõem jamais que possam existir potencialidade e criatividade. (DEMO, 1998, pp. 57-8)

Nesse sentido, o valor da adesão dos pais e da comunidade externa ao projeto vai além da democratização interna da escola, a comunidade pode favorecer o fortalecimento externo, mais provocando que recebendo as pressões, unindo-se na resolução dos problemas que afetam o ensino e na defesa dos interesses da escola, pois o que se discute e se reivindica é de interesse de um grupo maior.

Se a intenção é caminhar para a democratização, há que se criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola, buscando o conhecimento crítico da realidade e procurando identificar os determinantes da situação tal como ela hoje se apresenta.

A superação dos condicionantes do autoritarismo depende do esforço coletivo de todos os envolvidos na situação escolar – direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade – não favorecendo o corporativismo, pois, este, tanto quanto a centralização, são mecanismos que não levam em consideração o conjunto de interesse numa dada organização, e que em nada contribuem para a democratização da escola pública. Ao contrário, tal superação de se dar num processo único, de modo que avanços em um dos campos levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependente.

Não podemos ingenuamente pensar em democratização e participação sem pensarmos nos conflitos que envolvem esses processos.

Não se trata de ignorar ou minimizar a

importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população. (PARO, 1997, p. 47)

Tais processos, democratização e participação, constituem-se em constante aprendizagem, tanto da comunidade interna da escola como da comunidade externa, que demanda espaço, tempo e vontade, para que ideias da coletividade sejam debatidas, analisadas, para que conhecimentos sejam desvelados e compartilhados e, principalmente, para que o projetado se concretize numa relação em que toda a comunidade é responsável pela totalidade do processo, superando a dicotomia entre o planejar e o executar. É a possibilidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar exercer sua cidadania, de estarem mais inseridos em espaços onde tenham maior liberdade de expressão, de somarem seus conhecimentos, de colocarem o projeto em ação, de avaliarem os resultados e voltarem a um novo planejamento, mobilizando todos os sujeitos e a instituição escolar na conquista de maior autonomia.

A participação, que se inicia na elaboração do projeto político pedagógico, é de extrema importância para o contexto de uma educação voltada para a cidadania. Ela torna-se um instrumento de cidadania na medida em que possibilita uma transformação na escola como um todo.

Ao abrir-se para as decisões coletivas a escola consolida o processo de co-responsabilidade que a comunidade assume no planejamento, execução e reavaliação da ação executada, o que

implica em fortalecimento da autonomia da escola e poder de reivindicação da comunidade, pois é a comunidade como um todo que fiscaliza, acompanha e busca colocar em ação os compromissos assumidos coletivamente no interior da escola e os compromissos assumidos legal e publicamente pelos governantes, fortalecendo, dessa forma, o controle social sobre o Estado.

Ao promover a participação do educando no processo educacional estamos rompendo com velhas práticas, entre eles a preparação do educando para o futuro, a fragmentação do tempo e do espaço, que atravessaram os tempos e permanecem, em maior ou menor grau, de acordo com cada escola.

Na contemporaneidade, percebe-se a escola enredada em um processo conflitivo, cindida entre a adaptação aos avanços e transformações que se inserem em nossa vida e a velha organização do trabalho pedagógica fragmentada, autoritária, disciplinadora. Quase todas as escolas da sociedade do conhecimento, apesar de todo o avanço técnico-científico e cultural, à disposição nesse planeta global, permanecem vinculadas à organização do trabalho pedagógico, calcada na fragmentação do tempo e na delimitação do espaço geográfico, ou seja, tempo e espaço na escola contemporânea continuam direcionando do início da modernidade. Isso se dá porque, apesar da sociedade necessitar de um conjunto de conhecimentos diferenciados da época de implantação do espaço escolar como local especializado da transmissão da educação formal, os valores e comportamentos a serem inculcados guardam semelhança, ou seja, ordenar, disciplinar e gerar subjetividades e identidades, dentro de normas e práticas definidoras que adaptem as novas gerações às necessidades do progresso, sempre no viés capitalista.

Em escolas mais conservadoras, observamos uma estruturação da crítica foucaultiana, onde diferentes técnicas e dispositivos se combinam para domesticar, alienar, formar corpos

dóceis e subjetividades conformes aos mecanismos de controle que ela contribui para disseminar. Um olhar mais atento ao fazer da escola nos desvela que o ambiente escolar e, mais diretamente, o chão da sala de aula ainda está impregnado de tradições “arraigadas na cultura política e social, docente e escolar: reprovar, reter, segregar e excluir” (Arroyo, 2004, p. 23).

Pensar apenas em preparar o educando para o futuro, preocupar-se com um tempo fragmentado e com a organização e ocupação rígida do espaço, estão em primeiro plano no planejamento pedagógico dessa escola e são a base da formação humana escolar, estabelecendo as relações escola, sociedade, cultura e trabalho.

São fundamentos que se mantêm consoante com o nascimento da escola: educandos sem presente, sendo preparados para o futuro, em uma visão do conhecimento e do exercício da cidadania para uso no futuro; tempos “regidos por uma lógica rígida, gradeada, disciplinada, na crença de que tudo é previsível, que o futuro é certo, que a sequenciação é inexorável...” (Arroyo, 2004, p. 23) espaços distantes do “lá fora” e que remetem à construção da cultura escolar que privilegia a transmissão de valores, comportamentos e a sujeição dos corpos através de uma rigorosa vigilância. A organização do espaço na escola, segundo Foucault (1989), é capitalizadora do tempo e propiciadora da disciplina nas práticas coletivas, ao apropriar-se do tempo, do pensar e da mobilidade do corpo do aluno.

Sem conseguir compreender o educando numa visão histórica de sujeito do conhecimento, sua imagem é associada à imaturidade, àquele que precisa ser conduzido para se tornar dono de si. É a imagem do tutelado, onde alguém tem que exercer o pátrio poder, do que não é dono de si, do que precisa, até se livrar dessa tutela. Encarado como “possibilidade de um vir a ser, é a potência do que será no futuro” (Kohan, 2003, p. 111), sua vida presente não é respeitada, não tem um sentido em si e dessa forma, inúmeras

vezes, temos uma escola unilateral, com o silenciamento da voz do educando.

Kramer pergunta: “Onde fica o presente? Fica num corredor obscuro e sem significado em que tudo o que supostamente se pretende ensinar só adquirirá sentido num longínquo ‘um dia você vai precisar disso?’” Nessa prática, toda a aprendizagem é vista como um acúmulo de conhecimento para o futuro: para compreender conteúdos das séries seguintes, passar no vestibular, para a obtenção de um bom emprego, para a formação de sua cidadania que se dará quando se engajar na vida social e assim por diante. É a nulidade do ser presente, do agora, é subtrair do educando a possibilidade “de formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e a vontade de conhecer, de indagar a realidade em que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social...” (Kramer, 1993, p. 31).

Kramer assim explicita esse processo:

A escola costuma recorrer à experiência passada para nela jogar a culpa pelos problemas do momento presente, assim como recorre ao futuro para nele depositar a confiança de que mudar é possível. E onde fica o presente? Se a educação da criança de ontem é responsável pelas falhas do hoje e se só a criança de hoje irá transformar a sociedade, o país, a humanidade, onde fica a criança de hoje? O presente, a criança, a história: todos congelados e cristalizados... ao menos nos nossos discursos educacionais. (KRAMER, 1993, p. 65)

Neste viés, a escola passa então a pensar e falar pelos imaturos e que supostamente “não sabem” e usurpa do aprendiz sua condição de cidadão, de sujeito que assume sua parte de responsabilidade em um projeto inserindo-o em uma ordem repressiva e antidemocrática que o levará à conformação com a situação vigente. Concordamos com Arroyo quando afirma que “reconhecer os educando(as) como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que a ocupem como seu território” (2004, p. 27), mas percebemos que nas escolas em que vige um cunho mais tradicional, ainda é, exclusivamente, o adulto que organiza o tempo e o espaço do educando, cria as regras de convivência sem sua participação, indo muitas vezes de encontro aos interesses dos mesmos. Os educandos ainda são privados de participar porque são vistos como seres incapazes de opinar sobre seus próprios interesses. Instala-se um círculo vicioso difícil de quebrar,

não podem decidir porque não sabem,
não podem saber porque não decidem.
Isso continuará indefinidamente, se não se
tomar consciência de que só se aprende a
votar votando, só se aprende a participar
participando, só se é democrático praticando
a democracia, pois esse é um ‘caminho que
se faz caminhando’. (FERRETI, C. Escola de
tempo integral: desafio para o ensino público,
1986, p. 63)

Segundo Resende (1995, p. 52), “com a justificativa de que a baixa faixa etária impede um trabalho de esclarecimento, o processo de alienação é iniciado precocemente e os direitos dos alunos não são

de seu conhecimento”. Nesse sentido, como afirma Nudler (1975), em uma sociedade que produz e necessita de alienação, a educação cumpre a função de transformar a criança, ser naturalmente curioso e inquieto, em um indivíduo invadido por total desprezo pelo conhecimento e pela possibilidade de ação sobre os aspectos transcendentais da realidade, em um indivíduo cevado no vício da indiferença, com uma paralisia de seu espírito crítico e uma inibição sistemática da capacidade de observação da realidade imediata. É uma visão de ensinar e aprender que deixa antever que é necessário primeiro e antes de tudo, ensinar o educando, instrumentalizá-lo através de normas e regras que mostrem como devem agir, para depois, em algum momento, que não na escola, eles possam ter acesso às decisões (pessoais, sociais e institucionais) e estarem aptos para exercer sua cidadania convivendo com a democracia.

Tal modelo educacional trata o aluno como objeto e não sujeito da ação educacional, situação que resulta em terreno fértil para o surgimento do “professor-pastor”:

Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assumam modalidades leves e participativas, entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de que maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de uma colega, a falta de esforço de si mesmos para cumprir

uma tarefa. (...) Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia de si e do mundo seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa. (KOHAN, 2003, p. 88)

A perpetuação dessa situação, do professor-pastor e do aluno como incapaz de decidir e preparado para intervir só no futuro, dificulta o diálogo e provoca um distanciamento escola-educando. A escola que se distancia do educando e de seus interesses, deixa de ser prazerosa e de proporcionar ao aluno o conhecimento dos objetivos da escola, usurpando dele sua condição de cidadão, de sujeito que assume sua parte de responsabilidade em um projeto.

Assim configurada, a escola deixa de utilizar-se de um potencial humano extremamente promissor, a criança que, de acordo com Baudelaire tem em si “a faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, mesmo pelas mais triviais em aparência” e que em textos de Benjamim como “Rua de mão única”, “Infância berlinense” ou “Imagens do pensamento” revela-se com uma sensibilidade ímpar ante o mundo, “interessadas em jogos e bonecas, fascinadas por contos de fada, querendo sobretudo aprender e criar, as crianças se sentem mais próximas do artista, do colecionador e do mago, do que de qualquer pedagogo bem intencionado, que Benjamim intitula de filisteu...” (Kramer, 1993, p. 63).

A criança está aberta para uma maior participação no seu processo de formação, cabe aos educadores se abrirem para práticas que não os coloquem sempre na posição de centralidade do processo pedagógico e permitam-se a “estranha situação, em que abrir mão da própria singularidade e do próprio poder parece ser condição para, de um modo íntegro, propor aos demais serem eles próprios, construindo territórios experimentais, chances de recriação de si

mesmos e do mundo” (Faria Filho, 2005, p. 96).

Quando alguém está imbuído de que há algo a explicar ou modelar sobre o pensar de outra pessoa para que pensem “melhor” ou “corretamente” está se propondo que o outro pense e compartilhe a mesma forma de pensar, o que por si só já teria inviabilizado o pensamento do outro. Mas, isso também se reverte contra aquele que se impõe, pois também inviabiliza a evolução do seu próprio pensar, já que congela seu pensamento em uma “imagem que já não pensa e que apenas procura que os outros a reproduzam mimeticamente. Não é o pensamento ‘ordinário’, de ‘baixo nível’, dos outros, o que embrutece, mas a crença na incapacidade de pensar dos outros e na superioridade do próprio pensar” (Kohan, 2006, p. 243).

Este tipo de escola não percebe que os entraves para uma escola mais aberta e interessante vêm de suas próprias estruturas escolares, das relações sociais e culturais que essas estruturas materializam e legitimam; qual seja, de que o adulto detém o privilégio de distinguir o que é bom e deliberar sobre o bem de todos, isto porque já está cristalizado que os aprendizes são incapazes de maior participação que aquela expressa na obediência.

Ao paralisar essa participação, no presente, anestesia-se a mentalidade infantil sem perceber que “a incapacidade infantil de entender direito certas palavras ou manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos e nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis” (Gagnebin in Ghiraldelli, 1997, p. 98). A incompletude da criança é a sua fortaleza e nossa esperança, pois revela que a humanidade não é completa e acabada, incitando-nos à invenção do possível, ao mesmo tempo que nos desvela múltiplas possibilidades de caminhar, dentro da escola, por caminhos que nos levem a uma outra formação, a uma nova mentalidade,

tendo a certeza de que:

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num vir-a-ser distante do futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro ... a criança se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura do seu tempo. (SOUZA, 2003, p. 159)

Esta cultura do educando sem presente é possível porque encontra aliança e reforço na organização do tempo e do espaço escolar daquelas escolas que não percebem que todo seu espaço é educativo e formativo e que a criança é um cidadão no presente. É nesse sentido que Gadotti afirma:

O aluno aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem. E para se tornar sujeito da sua aprendizagem precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto da sua vida. [...] Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (GADOTTI, 1998, p. 17).

Quando, além dos profissionais engajados nas lides da

educação, a comunidade e os alunos são partícipes no planejamento, execução e avaliação das ações educacionais praticadas no cotidiano da escola, trata-se, segundo Gadotti (1998, p. 17), “da transformação da escola em espaço público instituído socialmente para e pela cidadania”.

É um processo que exige mudança de mentalidade de todos os envolvidos nesse processo, quebrando velhos paradigmas. É o que aconteceu em uma escola pública de Portugal, a Escola da Ponte. A partir de um projeto pedagógico muito refletido, com a participação da comunidade, a escola transformou-se e, ao transformar-se, os educandos tornaram-se sujeitos ativos na gestão e da prática pedagógica da escola.

Vila das Aves, cidade do Porto, Portugal, 1976, uma escola pública pequena, começava a se transformar, quebrando todos os padrões vigentes e colocando o aluno no centro de toda organização do trabalho na instituição escolar. Sob o comando do professor José Pacheco, diretor da escola, pais, professores e alunos começaram a construir um novo projeto pedagógico para a escola. A escola se transformou, ficou “engraçada”, não tem salas de aula, não tem turmas divididas por faixa etárias, não tem dia de prova e testes, não há manuais didáticos únicos para todos os alunos, não há toques de campainhas ou sinetas, mas tem música na sala de aprendizagem e tem crianças convivendo e aprendendo num mesmo espaço, levando em consideração o interesse comum por um tema e a afetividade. Há crianças que decidem o que e com quem estudar, tem professor, ou melhor orientador educativo, que conforme o professor Agostinho da Silva¹, todos são professores de todos e cada um dos que sabem um pouco mais ensina os que sabem um pouco menos, o que muitas vezes pode passar ao visitante mais

¹ Mestre citado por José Francisco Pacheco, diretor da Escola da Ponte, no artigo Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. *In* ALVES, 2006, p. 100.

distraído a ideia de que na escola não há professores.

A escola põe abaixo algumas teses que nos imobilizam na luta pela construção de uma escola democrática e na preocupação em colocar o aluno como gestor de seu conhecimento e de sua ação. A tese de que os problemas materiais impedem nossa mobilidade para a conjunção de esforços na busca da qualidade, foi uma das primeiras a serem derrubadas. Em 1976, segundo José Pacheco, as instalações da escola estavam decrépitas e insalubres. O banheiro estava em péssimas condições e sem portas. O ato de ir ao banheiro se constituiu em um teste de entreatajuda. As alunas iam ao banheiro em pequenos grupos e fazia-se a parede e a porta num círculo humano. Este ato define um dos valores que constituem a matriz axiológica do projeto: a solidariedade. Este valor é o que impregna todas as ações desenvolvidas na escola.

Segunda tese vencida, é a de que refletir e discutir os problemas da escola, não conduzem a lugar nenhum, pois há um sistema que comanda inexoravelmente os nossos destinos. A necessidade de inovar na escola da Ponte surgiu justamente de um complexo conjunto de problemas: seu isolamento ante a comunidade de contexto, isolamento dos professores dentro da escola, sutis e claras manifestações de exclusão escolar e social, indisciplina e ausência de um verdadeiro projeto. Justamente esses problemas serviram de alavanca para a reflexão sobre o fazer da escola e de cada um que atuava na escola. É um processo baseado em três passos fundamentais para a mudança: interrogar e interrogar-se, refletir e agir. Começou-se por interrogar as práticas educativas dominantes, questionar as convicções e se era possível consentir que as crianças continuassem a (sobre) viver num cotidiano escolar que roçava o limiar da sobrevivência, e em torno de reflexões que levaram todos à conclusão que para mudar é necessário ter mais interrogações que certezas. O projeto emergiu com a certeza de que era indispensável alterar a organização da escola e interrogar

práticas educativas dominantes. A ação se nortearia pelos seguintes objetivos, que até hoje são a matriz axiológica do projeto educativo: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; intensificar a cooperação entre instituições e agentes educativos locais.

De acordo com Pacheco, “um caminho feito de pequenos êxitos e de muitos erros, dos quais colhemos (e continuaremos a colher) ensinamentos”. Nada foi inventado na Escola da Ponte, o projeto se construiu nas incertezas e interrogações e na interlocução com Paulo Freire, Piaget, Montessori, Ferrer, Neil, Carl Rogers, Vigotsky, Stenhouse, Agostinho da Silva, Rudolph Steiner, Freinet e outros educadores.

A terceira tese é a de planejar e elaborar projetos apenas para cumprir as determinações legais e engavetá-los. A Escola da Ponte provou que um projeto discutido, refletido, construído e sustentado coletivamente é um dos mais importantes instrumentos de luta, de emancipação, de construção de cidadania. Foi pelo projeto educativo, elaborado crítica e refletidamente, e sustentado no ato pedagógico desenvolvido na escola que a Escola da Ponte conquistou sua autonomia, após uma avaliação do Ministério da Educação de Portugal, realizada por uma equipe da Universidade de Coimbra, em 2003, para verificar a qualidade de seu Projeto e da coerência que dele decorre. Foi assinado um contrato de autonomia que sustenta legalmente as inovações curriculares e pedagógicas, que valida a organização de escola que, em muitos aspectos, diverge do modelo prevacente na escola pública estatal e, proporciona, diferentemente das outras escolas, escolher o professor que nela vai ingressar.

A quarta tese é a de que a autonomia, a democracia, o exercício da cidadania, o respeito e a matriz para a mudança têm

seu fundamento no interior da instituição escolar, na reformulação dos papéis da gestão, da equipe pedagógica, do professor, dos funcionários, dos pais e do aluno como membros de uma comunidade educativa. Na Escola da Ponte², o aluno é reconhecido, por toda a comunidade educativa, tal qual ele é, o que o torna único e irrepetível, recebido na sua complexidade e tratado como um ser em permanente desenvolvimento, sendo valorizada a construção de sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade. Assim, ele é tratado em todas as atividades da escola, integrado na comunidade escolar, onde conhece e é conhecido por todos os pares, professores e demais agentes educativos. É o próprio aluno que gesta a organização do seu trabalho educativo, define suas áreas de interesse, programa seus conteúdos, desenvolve seu itinerário de aprendizado por meio de projetos de pesquisa individuais e em grupo. Isso faz com que ele se reconheça como integrante do projeto da escola, sujeito de sua aprendizagem e responsável pela escola e o que nela acontece.

Mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente, distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania. Essa clarificação é verdadeiramente fundamental para entender o que se passa na Ponte. O sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertença a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de

² Todas as informações aqui registradas foram retiradas do Projeto Educativo da Escola da Ponte e informações contidas no site <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/> e de conversas com o professor José Pacheco.

relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós. O civismo não se ensina e não se aprende (...), “entranha-se”, isto é, organiza-se e pratica-se no dia-a-dia, de forma permanente, consistente e coerente. E é na prática do civismo que resultam a aprendizagem e a consciência da cidadania. Há muito que a Ponte o percebeu – e age em conformidade. (ALVES, 2006, p. 15)

É um processo que inicia no aluno e que se espalha para a comunidade. Os pais passaram a conhecer o projeto educativo da escola e a ter um comprometimento na sua defesa e promoção. Segundo o Projeto Educativo da Escola, os pais são a fonte principal de legitimação do projeto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre, sendo que o Regulamento Interno reconhece aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do projeto e da escola. Conforme Pacheco, a escola tem forte articulação com a associação de pais, o apoio da comunidade³ é fundamental para a sua continuidade e sendo escola estatal, a negociação com as autoridades centrais é permanente.

A participação no processo decisório de tomada de decisão dos alunos e dos pais, o reconhecimento e participação da comunidade

3 Vasconcellos, no texto Reflexões sobre a Escola da Ponte (2006, p. 02), registra que o que mais o impressionou na Escola da Ponte não foram as instalações, os recursos materiais e nem os interessantes dispositivos pedagógicos, mas as pessoas, a começar pelos alunos até o fundador do projeto, passando pelos amigos da Ponte – Rui Trindade, Adriana Cosme, António Nóvoa, Domingo Fernandes, Nuno Augusto, Rubem Alves, Rosely Saião, Júlio Groppa, Cláudia Santa Rosa, Eloísa Ponzio, Airton, Alessandra, Antônio...

em geral, a transparência das atividades administrativas e pedagógicas, a extirpação da burocracia, a implantação de mecanismos significativamente democráticos, estão assegurados na transformação pedagógica que a escola assumiu e pôs em prática.

Essa relação se consolidou, não sem dificuldades e entraves, a partir de

uma ‘revolução coperniana’ no modo como os professores se posicionam diante dos alunos e os alunos diante dos professores e uns e outros diante do currículo (...) O currículo não existe em função do professor – é uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno e uma referência permanentemente apropriada pelo aluno. O aluno é, assim, o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. A educação, afinal, sempre foi isso – e a singularidade do “projeto educativo” da Ponte decorre simplesmente do fato de não ter esquecido. (ALVES, 2006, p. 18)

Para que isso ocorresse foi necessário compromisso e um

projeto centralizado na pessoa. De acordo com Vasconcellos (2006, p.02), “a Ponte é uma escola em que a pessoa é fundamento e finalidade do trabalho educativo”. Assim, se não há séries, ciclos, turmas, manuais, testes e aulas, há muito compromisso e respeito. Estes iniciam na Assembleia de Escola⁴ que decide as regras de convivência e de trabalho, bem mais difíceis de serem quebradas ou burladas que na organização tradicional, pois todos são responsáveis pelo seu estabelecimento e pelo seu cumprimento. As regras são estabelecidas pelos alunos e pelos professores, bem como os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecê-las. São direitos e deveres, considerados fundamentais, discutidos todos os anos democraticamente. Os alunos fazem uma lista de todos os direitos e deveres que consideram importantes e vão, através de discussões e debates, fazendo uma seleção, dos que efetivamente se ajustam à finalidade pretendida. Depois de efetuada a seleção são votados na Assembleia de Escola.

Na escola, sem salas de aula, há lugares, hoje designados por áreas. Na humanística, estuda-se História e Geografia, no pavilhão de Ciências fica o material sobre Matemática e o central, abriga a Educação Artística e a Tecnológica, onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com os outros. A subdivisão de alunos por anos de escolaridade foi substituída pelo trabalho em grupo heterogêneo de alunos e dentro de cada grupo, a gestão dos tempos e dos espaços permite modalidades de interação professor-aluno e de aprendizagem que se entremeiam: “estudo individual, ensino mútuo (entre alunos), ensino simultâneo (aula direta), ensino individual (professor atendendo aluno), ensino coletivo (vários professores atuando

4 Assembleia de Escola é o instrumento de participação das crianças na organização interna da sua escola, constituída por todos os alunos, professores e funcionários da escola e que a cada início de ano elegem a Mesa da Assembleia, que irá organizá-la e coordená-la ao longo do ano.

ao mesmo tempo na aula direta)” (Vasconcellos, 2006, p. 03), que passam sempre por atividades de pesquisa.

Os alunos gerem, quase com total autonomia, os tempos e os espaços educativos. Escolhem o que querem estudar e com quem. Como não há manuais iguais para todos, a biblioteca e as novas tecnologias de informação e comunicação são lócus de encontro, de procura e de troca de informação. Recorre-se, por vezes, às bibliotecas da autarquia, de familiares, de vizinhos ou de associações locais. E, como é evidente, os professores são também uma fonte permanente de informação, segurança, interrogações, afetos...

Mais importante que os lugares e as fontes será compreender as dimensões do desenvolvimento do senso crítico (também relativamente à recolha e seleção de informação) e de fomento da partilha da informação no sentido da comunicação e do desenvolvimento de uma cultura de cooperação. (PACHECO, In: ALVES, 2006, pp. 106-7)

Após a primeira fase, chamada iniciação, as crianças convivem e aprendem nos mesmos espaços, sem consideração pela faixa etária, mas apenas pela afinidade, vontade e afetividade de estar no mesmo grupo.

Na fase da iniciação, estão os alunos que entram no primeiro ciclo da Escola da Ponte, os que estão iniciando e os restantes.

Os iniciantes aprendem rudimentos de leitura e escrita, numa abordagem pelo método natural e rudimentos de aritmética. Os alunos saem dessa fase quando adquirem atitudes e competências básicas para integrar-se de forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar com autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e objetivos, ou seja, quando já tem domínio dos principais dispositivos de suporte do trabalho em autonomia: auto-planificação e auto-avaliação, pesquisa, trabalho em grupo e metodologia de trabalho de projeto.

A fase seguinte, chamada Consolidação, abriga os alunos capazes de realizar o trabalho em autonomia, conforme os dispositivos acima, e dominar os objetivos nas diferentes áreas do currículo, gerindo autonomamente os seus tempos e espaços de aprendizagem. Ao perfil de transição do Núcleo de Iniciação para a Consolidação estão: responsabilidade; relação positiva e de entretajuda; persistência e concentração nas tarefas; criatividade, participação e pertinência nas intervenções; auto-disciplina; resolução de conflitos, senso crítico e decisão fundamentada; concepção e desenvolvimento de projetos; análise e síntese, comunicação, TIC. Nesta fase são solidificadas as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação e procura-se atingir nas diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem nacionalmente definidos para o primeiro ciclo do Ensino Básico.

O educando apresenta um plano de quinzena, explicitando o título do projeto, o que quer aprender, sugestões para apresentar na Assembleia, quais as tarefas de sua responsabilidade, avaliação (o que aprendeu), a auto-avaliação (o que mais gostou na quinzena e o que não correu bem) e registro de observações e assinatura do aluno, do professor tutor e do encarregado de educação.

Na terceira fase, o Núcleo de Aprofundamento, os alunos gerem com total autonomia o tempo dentro da escola, exceto em Educação Física, devido à precariedade das estruturas nesta área.

Aí se encontram os alunos do segundo ciclo do Ensino Básico, podendo ainda ser envolvidos, com assentimento dos respectivos encarregados de educação, em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

Basicamente os domínios exigidos para a transição do Núcleo de Consolidação para o Aprofundamento são os mesmos daquele, só que, em nível mais complexo, amplo e aprofundado e a responsabilidade se expande do individual e grupal para o coletivo, demonstrado claramente no plano quinzena a ser apresentado: o título do projeto coletivo, as tarefas a realizar no seu projeto, o grupo de responsabilidade, o que vai fazer na quinzena com toda a escola, as sugestões a serem apresentadas na Assembléia, planificação e registros de avaliações (quais as áreas/objetivos que podem ajudar na realização do projeto, para além do que vai aprender com o projeto), auto-avaliação (o que aprendi na quinzena, o que mais gostei, outros aspectos que gostaria de aprofundar neste projeto, mas ainda não aprendi a... Porquê?, outros projetos que gostaria de desenvolver), avaliação geral da quinzena (informações do professor tutor, observações do pai/mãe/encarregado de educação, observações do aluno e assinatura desses três avaliadores).

Vasconcellos (2006) afirma que o programa, embora não nuclear, é vivo e operante, desenvolvido conforme os objetivos previstos no Currículo Nacional, traduzidos para uma linguagem mais acessível, expostos em todos os murais da escola e por áreas praticados pelos alunos que relacionam e clarificam nos Planos apresentados quinzenalmente quais as áreas/objetivos que o auxiliarão na realização de seu projeto.

De acordo com Vasconcellos (2006), o currículo na Escola da Ponte está “efetivamente organizado para contemplar a pessoa, a partir de seu cotidiano.” Na sua pratica elementos como convivência, conflitos, descobertas, formas estão presente, sempre centrada na pessoa, reconhecendo que “a vida é agora; é certo que na tensão

entre passado (memória) e o futuro (projeto) (cf. Hannah Arendt), mas no presente”. (Vasconcellos, 2006, p. 03)

Não é uma ruptura fácil, mas José Pacheco mostra o caminho das pedras:

Quando compreendemos que cada criança é um ser único e irrepetível, que seria errado imaginar a coincidência de níveis de desenvolvimento, concluímos que não seria inevitável pautar o ritmo dos alunos pelo ritmo de um manual ou pela homogeneização operada pelos planos de aulas destinados a um hipotético aluno médio. E avançamos com uma outra organização da escola, uma outra relação entre vários grupos que constituem a equipe educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um outro modo de refletir as práticas. Passou-se de objetivos de instrução a objetivos mais amplos de educação.

Este projeto sugere um modelo de escola que já não é mera soma de atividades, de tempos letivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social que convergem processos de mudança desejada e refletida, um lugar onde conscientemente se transgride, para libertar a escola de atavismos, para a repensar. Não há projeto de um professor, mas de uma escola, pois só poderemos falar de um projeto quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objetivos comuns. (PACHECO, In: ALVES, 2006, p. 102)

A escola da Ponte ao privilegiar o pedagógico, como alicerce para essa transformação, escolheu um caminho de difícil acesso, que até hoje não gera só admiração, mas também, polêmicas, ceticismos, desconfianças⁵, além de já ter sido chamada a provar sua competência ao Ministério da Educação de Portugal. Mas as conquistas foram grandes, a escola provou que a gestão democrática é possível, que a participação consciente dos pais sustenta as transformações e a organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola e, que, os alunos e professores quando, verdadeira e efetivamente, são chamados a integrar o projeto da escola se engajam na discussão e resolução dos problemas, que a inclusão e a disciplina acontecem de forma natural quando o aprendizado tem outro sabor e peso, não é fragmentário e parte do interesse do aluno.

Nossa intenção ao abordar a Escola da Ponte, não é trazê-la como modelo a ser reproduzido pelo Brasil afora, mas, para, de acordo com nossas especificidades e, tomando seu exemplo, nos interrogarmos e interrogar a realidade da escola, cada uma particularmente, e de seu entorno, refletir e, se acharmos necessário e possível, experienciar outros fazeres, outros tempos e espaços educativos, outro olhar sobre a prática que permeia nossas escolas e sobre o educando, reconhecendo-o como partícipe de toda a ação no âmbito da escola, mas dentro de uma ação refletida.

Entendemos que não existe uma fórmula de gestão democrática, mas reconhecemos que seu alicerce está na ação coletiva, no projeto político pedagógico que desenvolve, construída na prática administrativa, por sua ação pedagógica, essencialmente educativa. Como vimos, administração participativa representa a base do ato de superação do processo burocrático, entretanto, há necessidade de que seja um ato refletido e consciente, sem esquecer nossas peculiaridades, capaz de determinar o rumo a ser seguido

⁵ Ver ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, p. 19.



com segurança , para que não acabe se transformando em mais uma “moda” que atinge a escola, com grande probabilidade de acabar rapidamente e voltarmos ao instituído antes de sua implantação.

Sabe-se, entretanto, que isto será possível quando a própria comunidade escolar se auto identificar nas formas de pensar, de ver, de relacionar-se entre si, consigo e com o poder. À escola cabe, então, implementar procedimentos democráticos de gestão que tornam o ato educativo instrumento da prática cidadã no fazer diário da instituição escolar, tendo em vista que “a escola democrática é aquela que, aberta a toda comunidade, não ensina caminhos, mas ensina meios de se encontrar caminhos”. (Freire, 1991, p. 49)



Capítulo 4

A pedagogia de projetos

Se fizermos do projeto uma camisa-de-força para todas as atividades escolares, estaremos engessando nossa prática pedagógica. (Almeida, 2001)

Diante do contexto contemporâneo de nossa realidade, social, política e econômica, somos chamados a refletir acerca das possibilidades de atuação pedagógica no ambiente escolar, que ultrapasse os limites da execução do currículo como uma proposta pedagógica definida e acabada.

Desta forma, diante de um contexto em acelerada transformação, a escola, na condição de formação humana, precisa repensar, por meio de seus pares atuantes, numa forma de se modificar e dinamizar suas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Assim, a atividade docente não pode consistir simplesmente transmitir e/ou explorar conhecimentos, informações, mas ao

contrário, precisa perceber o processo de ensino-aprendizagem sob a forma de problemas a resolver, situando-os no contexto social, bem como os percebendo numa perspectiva mais abrangente, em outras palavras, situando-os numa dinâmica da realidade.

Nestas circunstâncias, encontramos a Pedagogia de Projetos, a qual vem se destacando numa estratégia pedagógica que precisa estabelecer relações entre o conhecimento que os alunos possuem e de seu contexto real, norteado por um ambiente de ensino focado na problemática das questões e suas supostas resoluções, ou seja, na reflexão dos problemas que os cercam.

O processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras (Freire e Prado, 1999). Tal como vários autores sugerem, a origem da palavra projeto deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para a frente. A ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto o projeto é inseparável do sentido da ação (Almeida, 2002).

Assim, Barbier (In Machado, 2000, p. 6) salienta: “(...) o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em acto”.

Desde sua origem, a Pedagogia de Projetos recebeu várias denominações: Home Projects, Sistema de Projetos, Método de Projetos, Projetos de Trabalho e, finalmente, Pedagogia de Projetos.

Conforme Prado (2005), na Pedagogia de projetos, o aluno aprende com o processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.

Na Pedagogia de projetos, o professor deixa de centrar todas as ações pedagógicas, abrindo espaço para a participação direta da comunidade acadêmica, ampliando suas potencialidades

e conhecimentos prévios e em construção. Portanto, o papel do professor deixa de ser o de quem busca ensinar por meio do trabalho com as informações transformadas em conhecimento, assumindo uma postura de coadjuvante da aprendizagem, ou seja, propõe um novo contexto de aprendizagem, de formação acadêmica e de criação de uma nova modalidade de aprendizagem.

O foco principal de seu trabalho na Pedagogia de projetos é o de perceber e explorar as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao mesmo enfatizar as mediações necessárias para que os alunos encontrem, ao longo do processo, significado naquilo que está sendo trabalhado e explorado.

Situando historicamente a Pedagogia de Projetos, esta teve como precursor o filósofo americano, John Dewey (1859-1952), o qual preconizava o trabalho com diversificadas experiências em sala de aula, as quais seriam posteriormente transformadas em laboratórios didáticos.

Para poder compreender a afirmativa acima, podemos citar Lima (2006),

A pedagogia de projetos é hoje muito veiculada no cenário pedagógico, porém a idéia não é tão nova. Ela remonta aos ideais pedagógicos do início do século, quando se falava em ensino global, sobre o qual se debruçaram famosos educadores, entre eles os norte-americanos John Dewey (1852-1952) e Willian Kilpatrick (1871-1965). Idealizada inicialmente por Kilpatrick (1974), discípulo de Dewey, e, atualmente, reestruturada e veiculada por Hernandez, a pedagogia de projetos teve início a partir do pressuposto da importância de se desempenhar, no espaço

escolar, atividades com intenções definidas ou integradas a partir de propósitos pessoais.

O autor reflete sua colocação, quando remonta a teoria de sala de aula aliada diretamente à prática efetiva das vivências dos alunos em contextos alternados.

Ramalho (2003) corrobora com a contextualização histórica desta modalidade de trabalho pedagógica, abordando as ‘Escolas de Aplicação’ inventadas por Dewey, o qual, influenciado pelo experimentalismo das ciências naturais, acabou por criar uma espécie de escola-laboratório, a qual vinha vinculada à universidade onde o mesmo atuava, como uma maneira de testar novos métodos pedagógicos, e assim, propor novas estratégias de ensino.

Nestas circunstâncias, a proposta de Dewey era pautada na necessidade de estreitar as relações entre a teoria e a prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só possuem sentido quando interligadas ao cotidiano do aluno.

Para Hernández (1998), as ideias que salientam a primeira versão do sistema de projetos criados por Dewey parte de uma concepção onde a aprendizagem ocorre a partir de situações problema que emergem de seu mundo exterior, mas que estão intimamente ligadas ao interior da escola. Assim, seria uma excelente alternativa quanto a não fragmentação de disciplinas.

De acordo com Filho (1978) constituem princípios fundamentais do sistema de projetos idealizados por Dewey a prática efetiva do aluno em todo momento de aprendizagem e trabalho pedagógico, desde que estes sejam adequados à compreensão acadêmica dos mesmos, ou seja, se trabalha de acordo com o nível de entendimento de cada fase de desenvolvimento.

Também é importante citar a questão do respeito pela individualidade de cada um e, por fim, compreender de que a

ação educativa não pode vir separada do contexto da vida real. Em outras palavras, a aprendizagem precisa ser significativa e jamais vir separada daquilo que lhes é significativo.

Considerando-se esses princípios, Dewey, apud Hernández (1998) define que o método de projetos não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo.

Nos dados históricos da Pedagogia de Projetos, encontramos as ideias de Ropoli (2002), onde este defende a ideia de que foi Willian Kilpatrick (1871-1965) o principal divulgador e promotor das ideias de Dewey. Para ele, o objetivo principal da educação consiste em aperfeiçoar, aprimorar sua vida em diversos aspectos, sendo que a educação, e em específico a educação escolar deve promover tal feito.

A escola deve ser quem promove e ensina a pensar e atuar de forma.

Para que a escola sirva de promotora da aprendizagem acadêmica, mas que acima de tudo promova a formação integral dos sujeitos, os programas educacionais devem ser abertos, com grande ênfase na criticidade e que não sejam dogmáticos, mas sim, baseados e organizados pela experiência social.

Hernández (1998) colabora com tais afirmativas quando nos revela que ainda em 1919, Kilpatrick teria levado à sala de aula possibilidades de trabalho pedagógico baseados nas propostas embasadas por Dewey e, em particular, aquela que levaria a importância em se compreender a vida a partir de atos espontâneos, tais como na resolutividade de situações que surgem espontaneamente.

Desta forma, estando em consonância com as ideias principais de Dewey (1979), o método de projetos apresentado por Kilpatrick

(1978) baseava-se diretamente em problemas reais, os quais faziam parte do cotidiano do aluno.

Assim, teríamos o projeto ou pedagogia de projetos enquanto método didático, que pode ser definido como uma atividade intencionada que se estrutura por meio de quatro características principais:

- Seria primeiramente uma atividade motivada e embasada por uma intencionalidade previamente definida e planejada;
- Plano de trabalho;
- Diversidade e globalidade do ensino;
- Promover um ambiente natural de aprendizagem.

Para Giorgi (1992) o objetivo principal desse sistema seria o de proporcionar aos alunos um ensino ativo, participante, que traga consigo informações coletadas por um propósito prático.

Uma das questões mais importantes no sistema de projetos é que o conhecimento é buscado passo a passo, devendo surgir naturalmente. Ainda, não importam as informações em si, mas a necessidade de buscá-las, seja da maneira que for, e assim, perguntando, experimentando, teriam uma forma de aprender que poderia ser definida como aprender a aprender.

Para Hernández e Ventura (1998), a função do projeto deve vir a favorecer a criação de novas estratégias de organização dos conhecimentos de ensino e/ou conhecimentos curriculares, de maneira que a informação possa ser transformada em conhecimento a partir de relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou de hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus saberes, transformando disciplinas isoladas e conteúdos fragmentados em conhecimento próprio.

De acordo com Ropoli (2002, p. 17), o

interesse e o esforço são pontos de partida para os trabalhos com projetos e compete ao professor canalizar e integrar as energias individuais dos alunos, naturalmente dispersas, para um objetivo concreto.

De acordo com Perrenoud (1999), para que haja maior envolvimento dos alunos é necessário que haja uma maior aproximação, tanto de professores e alunos, como de alunos e conhecimento, pois segundo esta concepção, quanto maior o interesse maiores serão também as possibilidades de produção, e assim, obtém-se maior respeito pela individualidade.

Dewey, citado por Hernández (1998) aponta quatro condições básicas para que o sistema de projetos se instale de forma harmônica e com êxito:

a) o interesse do aluno, ainda que seja fundamental, não basta se não se define que tipo de objetivo a atividade contém;

b) o valor intrínseco da atividade, o que quer dizer que devem ser excluídas as atividades meramente triviais, as que não têm outra conseqüência do que o prazer imediato que produz sua execução;

c) o projeto apresente problemas, no curso de seu desenvolvimento, que despertem novas curiosidades, que criem demanda de informação e necessidade de continuar aprendendo;

d) o tempo disponível para o desenvolvimento da atividade, pois se deve levar em conta que, para a execução de um projeto, deve-se contar com uma considerável margem de tempo.

Segundo Martins (2003), existem muitas questões positivas em relação à aplicação da Pedagogia de projetos, e dentre elas está a de criar estratégias para ampliar as possibilidades de aprendizagem

por meio da descoberta, do significado destas em relação ao que se compreende pelos próprios alunos.

O autor ainda afirma que esta proposta de trabalho diversifica as situações de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, uma vez que percebe o aluno como o principal sujeito de sua aprendizagem. Assim, esta prática pedagógica utilizaria de instrumentais que superam, e muito, as práticas tradicionais de ação pedagógica oferecendo lugar à participação ativa e contínua em todo o processo.

Quanto aos conhecimentos, estes se constroem pelos saberes prévios que os alunos trazem de sua vida cotidiana, e assim, encontrando maior significado em tudo que fazem, estarão finalmente transformando, gradativamente, questões do senso comum para conhecimentos mais aprimorados e científicos, já que a experiência é fator primordial nesta forma de se ensinar e aprender. Portanto, os conteúdos disciplinares ou curriculares, como queiramos tratar, são articulados a tudo que se pode e deve aprender.

É importante citar que durante todo o processo, não é descartada, de maneira alguma, o currículo formal de ensino, mas sim, este vem entrelaçado à toda proposta de trabalho, favorecendo a interdisciplinaridade de todos os conteúdos nas ações participativas.

De forma geral, esta forma de trabalho incita uma mudança em toda a instituição escolar, nas próprias atitudes dos professores, bem como na iniciativa dos alunos em relação ao conhecimento.

É uma experiência valiosa, unitária, intencional, intensamente automotivada e realizada em situação real, cujo objetivo determina os rumos das atividades e guia os seus passos até sua completa realização. Só uma atividade aceita e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver (KILPATRICK, 1974, p. 11).

Uma questão muito importante é que o sistema de projetos precisa considerar que todas as atividades precisam ser

desenvolvidas envolvendo a todos, ainda que funcione por um período determinado, de acordo com o tema, necessidade, avaliação e modalidade de projeto.

Certamente, o sistema de trabalho com projetos precisa envolver interesses da comunidade escolar e local, e o desenvolvimento do mesmo precisa contar, segundo seus idealizadores, com atividades de ordem manual e intelectual simultaneamente.

A dimensão socializadora das propostas curriculares foi a grande impulsionadora do Método de Projetos.

Naquele contexto de sua implantação e idealização, os conceitos e demais conhecimentos não eram construídos junto dos alunos, pois estes eram convidados a memorizar os conteúdos como se esta fosse a única forma de se aprender.

De certa forma, o sistema de projetos surgiu como uma maneira de contrariar o tradicionalismo do sistema educacional e da tendência vigente nesta época.

Deste modo, não proporcionavam uma melhor inserção e participação das crianças em seus ambientes de circulação. De acordo com Santomé (1998, p. 204), “o principal ponto de partida do método de projetos deriva da seguinte filosofia: por que não fazer dentro da sala de aula o que se faz continuamente na rua, no ambiente virtual verdadeiro?”.

Ainda, segundo Santomé (1998), “o método de projetos desenvolve-se com a finalidade de resolver os problemas de meninos e meninas em suas vidas cotidianas, como construir uma cabana, preparar uma festa local, construir uma pequena horta, proteger e ajudar um animal ferido etc.”

Kilpatrick destaca três questões indispensáveis para o planejamento dos Projetos: “1- Como se realiza a aprendizagem; 2- Como a aprendizagem intervém na vida para melhorá-la; 3- Que tipo de vida é melhor” (Kilpatrick, 1967, apud Santomé, 1998, p. 205).

A pedagogia ou sistema de projetos precisam estar intimamente articulados ao processo de gestão da escola, pois quando o processo de gestão escolar se integra ao trabalho que se realiza no ambiente de sala de aula do docente, há uma visível promoção de um trabalho que almeja tratar de problemáticas que circulem na vida dos alunos, e ao mesmo tempo que sejam do interesse da comunidade discente, e assim, a aprendizagem se efetiva quando da ação dos diversos protagonistas envolvidos por uma nova prática pedagógica, e assim, uma aprendizagem para a vida.

Resumidamente, no sistema de projetos todas as atividades escolares se realizam por meio de projetos. Originalmente foi chamado de tarefa de casa (home Project), pois trazia consigo uma atividade de trabalho manual, para que o aluno executasse fora da escola.

Não podemos esquecer que o projeto como uma metodologia ou concepção metodológica era e deve ser uma atividade intencionada que se faz quando os alunos fazem algo em seu ambiente natural, como exemplo, ao construírem um livro da turma, todos estarão envolvidos no mesmo contexto, e abarcariam situações que os levariam a utilizar-se da Matemática, da Língua Portuguesa, do Desenho, da História etc...

De acordo com Kilpatrick (1974), quanto às formas os projetos educacionais podem ser classificados em quatro grupos, identificados como sendo de produção, no qual se produz algo diretamente; de consumo, no qual se compreende como utilizar-se daquilo que já foi anteriormente produzido; para se resolver um problema identificado previamente ou ainda para se aperfeiçoar uma técnica de aprendizagem já existente.

Um percurso determinado por um tema que surgiu de um problema real favorece a análise, bem como a capacidade crítica como contrastes de pontos de vista. Ainda, todo o sistema de

projetos traz como premissa a atitude de cooperação, e o professor assume definitivamente um papel de promotor da aprendizagem, tornando-se, assim, um aprendiz que colabora e atua na dinâmica da participação efetiva e não como detentor dos saberes.

Esta concepção de ensino busca estabelecer conexões e questiona qualquer ideia que pregue uma visão única da realidade, apesar de que cada percurso é singular, com suas particularidades e com diferentes tipos de informação.

Exercita-se a escuta, preocupa-se com aquilo que as outras pessoas dizem, abrindo espaço para que os alunos encontrem espaço para aprender da forma que encontram ou conseguem.

Enfim, a aprendizagem se vincula totalmente ao fazer, à atividade manual e à intuição como formas de aprendizagem.

Um fato importante na Pedagogia de Projetos são as atividades que se realizam fora do ambiente escolar, e, desta forma os alunos e professores são convidados a efetivarem atividades de campo, que tragam o contato com a realidade para além dos muros escolares.

Uma outra questão a ser considerada é que na Pedagogia de projetos não há aumento de carga horária nem dos alunos nem dos professores, tampouco de atividades extra-escolar, mas sim, ela é a maneira de se planejar a tarefa educativa no ensino formal, ou seja, ela traduz as atividades de sala de aula articuladas ao próprio planejamento de ensino.

Posteriormente, após todas as atividades propostas estarem em trabalho efetivo, o projeto enfim é divulgado para a comunidade escolar e comunidade em geral, como um meio de expandir tais conhecimentos para a coletividade.

De acordo com seus idealizadores, no sistema de projetos os alunos sabem objetivamente o que estão executando e por que estão executando as atividades propostas; aprendem a formular questões investigativas e a transformar dados em informações, informações

em conhecimento e conhecimento em instrumento de ação, ainda que essa ação, aos olhos de outrem, possa parecer meramente recreativa.

Neste ensejo, a metodologia para este trabalho propõe que o professor estabeleça junto dos alunos uma sequência de atividades, e assim, que estas propiciem significado a todos que deste conhecimento se apropriem.

Como princípio de ação, pretende garantir o respeito a todas as características individuais dos alunos, e assim, o critério que se propõe em tais atitudes definem simultaneamente o ritmo de aprendizagem em que estes se encontram.

Kilpatrick (1974) nos revela que é abolida, portanto, a ideia de “intervenções complementares compensatórias” para as dificuldades de origem individual ou social dos alunos (como a prática das aulas de apoio). A verdadeira individualização consiste em adaptar os métodos de ensino às características diferentes dos alunos e, nesse particular, a Metodologia de Projetos resulta bastante interessante.

O planejamento sistemático na Pedagogia de Projetos indica algumas questões que são imprescindíveis para esta forma de trabalho, tais como os objetivos serem compartilhados entre todos os envolvidos, além de que existirá um produto final do qual todos trabalham para alcançá-lo.

O tempo disponível para a execução dos projetos dispõe de flexibilidade a todo momento, além de que as responsabilidades pelas decisões são tomadas por professores e alunos, além de todos os outros envolvidos em cada etapa do trabalho.

Como já citado anteriormente, os conteúdos propostos vem intimamente vinculados ao currículo escolar, as disciplinas vem todas articuladas, com planejamento de atividades inclusive em que a linguagem oral e escrita aparecem de forma contextualizada, com situações linguísticas significativas.

Em resumo, a Pedagogia de Projetos propõe e favorece o compromisso do aluno com sua própria condição de aprendizagem, deixando totalmente de lado determinadas práticas habituais e descontextualizadas.

Por fim, nesta forma de ensino, cria-se como conduta real determinados valores, atitudes, princípios, procedimentos, conceitos e assim, perceber os fatos, as ações e tudo mais de maneira concreta, sólida e significativa, pois a aprendizagem se faz junto de sujeitos ativos e levando-se em consideração as questões de razão, afetividade, sociabilidade e corporeidade. Portanto, planejar é preceder, é prever, é perceber, é acompanhar o processo, superando os limites da espera, da aceitação e da comodidade.

Pedagogicamente falando, na Pedagogia de Projetos o aluno aprende no processo de produzir, elencar suas dúvidas e pesquisar e criar relações que incentivam mais buscas, descobertas e reconstrução daquilo que já se compreende.

A esse respeito Valente (2000, p.4) acrescenta: “(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender”.

No entanto, para que isso ocorra, o professor precisa estar acompanhando esse processo de forma que haja uma mediação do processo, e que se considere o universo afetivo e cognitivo simultaneamente, além de, certamente, sua cultura, sua história e seu contexto de vida.

Outro fator determinante na Pedagogia de Projetos é que precisa ocorrer uma boa relação interpessoal entre todos os pares envolvidos, tanto que culmine com uma dinâmica social diferente no trabalho que se pretende realizar e quanto aos objetivos que se quer atingir.

A função social da escola surge como premissa desta modalidade de trabalho pedagógico, quando esta vem impregnada alternando as antigas concepções de ensino e de aprendizagem.

Hernández (1988, p. 49) enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (p. 49).

Tal compreensão torna-se fundamental neste processo de trabalho, pois enfoca indiretamente que não há uma forma específica de se trabalhar com projetos, bem como que não há nenhuma espécie de modelo que de conta de toda a especificidade que envolve a aprendizagem, pois esta é muito complexa.

Uma das possibilidades em se trabalhar com esta forma de ação pedagógica seria o envolvimento direto de todos os protagonistas do processo educacional.

No processo de gestão escolar, o sistema de projetos desencadeia uma concepção em que sala de aula e gestão escolar caminham diretamente juntas, isso porque a parceria que se estabelece entre os protagonistas (gestores, professores, alunos) da comunidade escolar pode facilitar a busca de soluções que permitam viabilizar a realização de novas práticas pedagógicas, tendo em vista a aprendizagem para a vida.



Capítulo 5

Projetos pedagógicos fora da organização escolar

Sabemos que a escola é uma instituição social, e como tal, não existe isolada, mas sim, articulada aos demais segmentos da sociedade.

Assim, atender a toda demanda existente, requer maior cuidado para que não ocorram impasses no que tange ao trabalho de formar sujeitos reais num contexto real. Portanto, há que se considerar de forma mais precisa os aspectos que envolvem a educação numa dimensão maior, que são na verdade os diferentes espaços de formação educacional, organizados e/ou estruturados como formais e não formais.

Educação formal e educação não formal

Dentre os espaços de formação humana está principalmente

a formação educacional, e como premissa percebemos que a educação escolar constitui a principal referência quando se trata de espaço formal de ensino.

No entanto, existem outras formas de formação humana que fogem ao determinado pelas condições formais de aprendizagem, e para melhor compreendê-los, vamos iniciar uma discussão acerca das diferenças apontadas entre a educação formal e não formal.

Basicamente, por educação formal compreendemos a educação sistematizada, tal como ocorre nos ambientes escolares, ou seja, obedece a critérios específicos postos pelo sistema vigente.

Assim, de uma maneira muito simplista, uma das definições para a educação não formal seria como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (La Belle, 1982:2).

Analisando os apontamentos acima, podemos perceber que, mesmo com a explicação presente, podemos constatar uma ambiguidade dessa modalidade de educação, visto que esta acaba por se definir em oposição (negação) a uma outra especificidade de educação: a educação formal.

Usualmente separamos as duas formas de educação como se as mesmas fossem isoladas umas das outras, porém, sabemos que já existem maneiras diferenciadas de se perceber a educação não formal no contexto atual, ainda que se encontrem divergências quanto às suas propriedades de trabalho em diferentes espaços.

É cultural a percepção da educação formal (basicamente a educação escolar) como a única forma de manifestação de sistema, o que o é, no entanto, a educação formal não pode ser a única referência de formação humana, além de que esta também necessita do extra escolar para compreender diversas situações.

De uma maneira resumida, a educação formal é aquela caracterizada por objetivos previamente definidos e é representada

pelas escolas e universidades. Ela depende basicamente de uma diretriz pautada no currículo formal e nele se centraliza, além das estruturas hierárquicas, das questões burocráticas, as quais são determinadas primeiramente a nível nacional de acordo com a legislação vigente. Assim, o órgão que representa a educação formal como um todo é o Ministério da Educação-MEC, o qual protagoniza a esfera nacional do sistema educativo.

Já a educação formal é um pouco mais difusa, pois exige um pouco menos de hierarquia e burocracia.

Os programas voltados à educação não formal são aqueles em que há maior flexibilidade no desenvolvimento de suas ações, ainda que estes também precisem seguir um planejamento. Ainda, os mesmos tem duração variável, e podem ou não fornecer certificados de aprendizagem ao serem concluídos.

Podemos dizer que toda educação é de certa forma formal, no sentido de ser intencional e voltada a objetivos específicos.

Na educação não formal, a questão do espaço é tão importante como a questão do tempo.

O tempo, nos espaços de educação não formal é flexível, desde que se respeitem as diferenças e as capacidades de cada um de seus participantes, além da criação de múltiplos espaços.

A educação não formal trata de um conceito amplo, associado de maneira muito próxima ao conceito de cultura. Daí ela vir ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos.

Segundo Gohn (1999, p. 98)

a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso ela também

é muitas vezes associada à educação popular e à educação comunitária.

A educação não formal foi estendida de maneira impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como educação ao longo de toda a vida. (conceito difundido pela UNESCO).

Não se trata, portanto, de opor a educação formal à educação não formal, mas de conhecer de forma mais próxima suas potencialidades e de harmonizá-las em benefício daqueles que dela necessitam.

A partir daqui, trataremos de exemplos de espaços de educação formal até então conhecidos.

Pedagogia empresarial

Um outro exemplo de atividades do Pedagogo em outros espaços se encontra no que denominamos Pedagogia Empresarial.

Ainda muito discutida em nosso meio, a função do pedagogo na empresa é algo que gera discussões e anseios por parte de quem acredita em mais essa possibilidade de atuação, pois vem intimamente ligada à área técnica da pedagogia, o que em alguns momentos geram certos impasses quanto ao trabalho que se deve ou não desempenhar e qual seriam suas funções.

Observando a educação como um fenômeno tipicamente humano e do ponto de vista sociológico, a educação acompanha as mudanças da sociedade, formando os sujeitos para que estes não apenas acompanhem o desenvolvimento social, mas que saibam se posicionar diante deles.

Como sabemos, fazemos parte de uma sociedade capitalista, a qual prioriza a oferta e aquisição de bens e consumo, objetivando a lucratividade. Assim, a empresa aparece como a instituição que mais

influencia o mundo moderno, e desta forma, influencia também os valores, os comportamentos, estilo de vida e até de personalidade.

Um exemplo disso é quando um executivo precisa demonstrar seu talento a partir de um bom relacionamento interpessoal, poder de persuasão, status social para si e para a empresa. Portanto, as grandes corporações motivam seus funcionários a buscar novas formas de conhecimento, a desenvolver sua capacidade de comunicação, de convívio, tanto com quem é diretamente ligado à empresa como na condução de como enfrentar as situações de conflito.

Desta forma, a educação formal passou a não atender a demanda que o mercado desejava, e no Brasil a educação como um todo não conseguiu acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento industrial, sendo que as escolas públicas da década de setenta não tinham preparo suficiente para formar o trabalhador que a sociedade da época desejava.

Desta forma, a educação profissional passou a assumir esta modalidade de formação, tendo um âmbito maior no que tange à capacitações definidas em locais informais, nos locais de trabalho ou como treinamentos intensivos, os quais eram coordenados por instituições ou pela própria empresa.

Conforme cita Urt e Lindquist (2004, s/n)

O pedagogo começou a ser chamado para atuar na empresa no final da década de sessenta, início de setenta. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transportados da economia para a educação, de modo conciliatório com a política desenvolvimentista. A concepção de educação que predominava trazia consigo a ideologia desenvolvimentista, fundamentada nas

teorias do Capital Humano, muito presente no cenário nacional, respaldando políticas e ações que visavam o aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. Na década de 70, observou-se uma crescente automação do processo de trabalho, de novas tecnologias. No entanto, a classe trabalhadora se encontrava totalmente despreparada para o estágio de desenvolvimento industrial. O mercado de trabalho passou, então, a reclamar a profissionalização dos trabalhadores para acompanhar as mutações que estavam ocorrendo no mundo do trabalho, decorrentes de transformações tecnológicas. A escola encontrava-se despreparada para oferecer contribuições na profissionalização dos trabalhadores para que atendessem as perspectivas de desenvolvimento industrial. Sendo assim, buscaram-se outros mecanismos situados fora da escola formal para formar o trabalhador viável àquele momento. A formação profissional passou a ter seu âmbito cada vez mais definido no local de trabalho ou através de treinamentos intensivos, coordenados por instituições ou pela própria empresa.

Na ocasião do tecnicismo, o pedagogo atendia um público que possuía uma escolarização baixa, o que justifica a questão de se buscar uma formação voltada para o treinamento para o mercado de trabalho, e não para a formação integral dos

sujeitos, pessoal e profissional.

De acordo com Perrenoud (1997), pouca coisa tem mudado até aqui, embora a sociedade tenha se transformado tecnologicamente, a forma de dar aula é semelhante à forma da idade antiga, na Grécia Clássica, o mesmo método expositivo. Perrenoud (1997) define competências como expressão usada para designar um importante componente da bagagem cognitiva que permite enfrentar a realidade, ele define como competência a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, sem limitar-se a eles, defende a necessidade de diminuir a extensão de disciplinas em favor da aplicação de conteúdos.

Assim, começamos a perceber que o ensino técnico mostra ao aluno porque ele teve que aprender determinados conteúdos ou ainda em que estes servirão para sua vida, que geralmente vem atrelado às questões do mercado de trabalho.

Trigueiro (2000, p. 503) lança um novo olhar sobre o atual paradigma da educação dizendo:

A educação geral não é outra educação, comparada com a educação técnica, como se cada uma dessas classificações determinasse formas irreduzíveis de inteligência e, na base destas, grupos sociais inconciliáveis. Na proporção em que o homem descobriu que a sua inserção no mundo se faz com a práxis – ação dentro e ao longo da qual ele se transforma e transforma o mundo –, e em ele colhe nessa inserção a visão de si mesmo, à medida que o “microcosmo” de Aristóteles se liga ao “macrocosmo” em termos de compromisso, e não apenas de contemplação,

nessa mesma medida a educação geral se converte em educação técnica.

O processo de aquisição de conhecimento no que tange à formação humana acompanha os indivíduos em todo o percurso, principalmente em sua vida prática, e assim, foi ampliado o significado de Educação para além dos rumos anteriormente conhecidos, superando o dualismo entre teoria e prática, bem como entre trabalho e escolaridade.

Neste prisma, a Pedagogia foi alcançando novos espaços, tais como em instituições não escolares, como exemplo numa empresa.

Assim, podemos dizer que há uma ampliação significativa do conceito de educação informal, e a própria concepção de ensino deve ser repensada, sendo que os caminhos do ensino e da aprendizagem precisam ser revistos, tal como nos cita Libâneo (2004, p. 102)

O que tem acontecido, pois, é a redução das diferenças entre o informal e o formal, certamente pelo impacto na sociedade das novas tecnologias da informação e da comunicação, da urbanização, da mudança no trabalho, pela acentuação da idéia de ensino como trabalho interativo etc. Com isso, práticas informais de educação (conversação eventual em situações e experiências cotidianas, interações em organizações comunitárias, animação cultural, educação sindical etc.) podem ser realizadas em classes para atividades de ensino, enquanto professores de escola podem trabalhar informalmente em

algumas atividades. O que está acontecendo, portanto, é um alargamento do conceito de educação informal, envolvendo práticas conduzidas por conversação, em torno de oportunidades e situações do cotidiano, visando explorar e alargar a experiência das pessoas e podendo ocorrer em qualquer lugar. A distinção entre as três modalidades (informal, não formal, formal) não se perde nem elas se descaracterizam na sua definição; o que muda é o adensamento do entrecruzar cada vez mais explícito entre elas.

Não existem dúvidas de que a Pedagogia empresarial é importante, e se estabelece pelo trabalho que se desempenha junto das habilidades do pedagogo, no seu tato de liderança, na comunicação e no relacionamento interpessoal.

Sobre a existência de campos extra-escolares com ação pedagógica, destacam-se profissionais que atuam em atividades pedagógicas, tais como: formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não-escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social. Já os formadores ocasionais ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos e estatais e não estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Trata-se, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc. que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc. (Libâneo, 1996, apud,

Pascoal 2007, p. 186).

Percebemos que a ação pedagógica pode se apresentar de diferentes formas e nos mais variados contextos da atividade humana. Assim, concordamos que a pedagogia tem no ser humano seu foco de atuação.

A ideia de que o conhecimento é indispensável ao mundo do trabalho, a presença do pedagogo nas empresas é de fundamental importância, visto que para efetivar seu crescimento, as empresas precisam de pessoas preparadas bem como da oferta de qualidade no atendimento a todos os seus funcionários.

Longe de afirmar que a educação deve servir especificamente para o preparo profissional, podemos dizer que a educação constitui fator primordial na melhora da formação das pessoas, e para tal, as empresas tem destinado ou ao menos tentado destinar um espaço para a formação educacional de seus pares, além dos treinamentos de costume.

A qualidade de vida é uma das principais consequências quando se implantam programas ou projetos educacionais junto às empresas e instituições.

O pedagogo empresarial na verdade se propõe a valorizar a formação dos profissionais que atuam em determinados locais, qualificando o trabalho da equipe, muitas vezes articulando, quando possível, as metas, objetivos e propósitos da empresa.

Nesse sentido, o pedagogo empresarial altera o foco da empresa elevando o nível de qualidade da mesma, por trabalhar em pontos estratégicos, como, por exemplo, a gestão do conhecimento, o comportamento humano nas organizações, a cultura organizacional, a gestão de processos, dentre outros.

Ainda, o mesmo pode motivar e acompanhar o processo de formação continuada dos funcionários, pois quanto maior for sua compreensão, maior será sua capacidade de agir na empresa.

Em alguns momentos da Pedagogia Empresarial, delimitou-

se a ação do pedagogo apenas articulada ao RH, mas sabemos que a realidade que ora se propõe é outra, pois o pedagogo se destaca na atualidade pela formação humana que o diferencia, bem como é o que lhe dá suporte para trabalhar com os diversos tipos de pessoas, articulando e mediando as relações entre o administrativo e o operacional nas organizações.

Para estreitar as discussões a respeito de qual seria exatamente o papel do pedagogo, depois de muitos impasses e controvérsias, chegou-se ao parecer CNE/CPN nº 05/2005, Diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Que diz: “a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que têm a docência como base”. Sistematizado em três núcleos: básico, de aprofundamento e diversificações de estudos que amplia o conhecimento de outras áreas de aprendizagem “investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais – escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras”(BRASIL, 1971).

Assim, ainda há muito que se reconhecer e alterar em relação às competências profissionais do Pedagogo nas empresas, porém, sabemos que embora não haja uma normatização específica para delimitar o perfil do profissional que atuará junto à empresa, existem muitos estudos que propõe algumas situações em que poderá atuar o pedagogo junto ao universo das empresas, que de acordo com Pascoal (2007, p. 190), as competências de um pedagogo dentro da empresa se articulam em cinco campos: atividades pedagógicas, técnicas, sociais, burocráticas e administrativas:

- Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa;
- Diagnosticar a realidade institucional;
- Elaborar e desenvolver projetos, buscando o conhecimento também em outras áreas profissionais;

- Coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa;
- Planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa;
- Assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais.

Em suma, ainda há muito que se discutir acerca das atribuições do pedagogo na esfera empresarial, porém, precisamos atentar ao fato de que mudanças ocorrem a todo momento e em qualquer meio, além de que existe uma forte resistência por parte de profissionais de outras áreas quanto à competência da pedagogia na área empresarial, mas a princípio, o que se pode dizer é que já existe uma ou mais possibilidades de atuação pedagógica em espaços empresariais, e mesmo que não estejam consolidados, precisamos discutir e analisar as propostas existentes e definir ou redefinir como e quando a ação pedagógica pode e deve intervir.

Pedagogia social

Ao tratarmos de educação e da questão da exclusão social, devemos observar que nossa primeira preocupação volta-se diretamente para a questão da educação formal, e do sistema escolar.

Entretanto, sabemos que fora dos ambientes institucionais e da educação escolar existem outras formas de educação, de fundamental importância e igual significado.

Em grande parte dos casos, a população constituída por pessoas socialmente excluídas, em especial neste caso crianças e adolescentes, acabam por encontrar em programas e instituições sociais o apoio que é indispensável para melhorar sua condição.

São diversas as formas de atendimento nesta modalidade, e em sua maioria são locais voltados para que se atendam as questões de vulnerabilidade social bem como situações de risco em que este

público possa estar inserido ou acometido de tais vivências.

Desta forma, não estamos negando a escola e o sistema de ensino que esta traz, ao contrário, estamos percebendo as particularidades e as necessidades que outras formas de educação podem trazer e melhorar a qualidade de vida das pessoas. Além disso, a escola e a educação sistemática não podem sozinhas resolver todos os problemas que culminam em exclusão social, e assim, necessitam do amparo de outras formas de ação educativa.

Esta importante área do conhecimento, embora fora do sistema escolar, (mas com ele articulada) constitui o objeto da Pedagogia Social, a qual teve origem na Europa e que se manifesta como fruto de um estilo e resposta ao imperativo constitucional brasileiro (Art. 205) da educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

Essa educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”¹ (LDB, Art. 1). Por isso mesmo, a dimensão prática da educação social sempre foi muito intensa no Brasil, sobretudo a partir dos anos 70 (SILVA, 2009).

Mesmo assim, ainda faltava a sistematização e estruturação teórica da Pedagogia Social, que há muito tempo vem sendo discutida entre determinados grupos, e em específico junto daqueles que atuam na área social.

A Pedagogia Social encontrou respaldo somente agora a partir de estudos que foram aprofundados em Congressos Internacionais de Pedagogia Social, tendo como destaque os que foram realizados na Universidade de São Paulo entre os anos de 2006, 2008 e 2010.

No Brasil, esta área de atuação tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, a qual se interessa pela sensibilidade à sociabilidade humana, ou

seja, ela se ocupa particularmente da educação social dos sujeitos historicamente situados.

Na verdade, o Brasil é um país de destaque na oferta de programas sociais que atendem esta demanda da sociedade, em especificidades diferentes, de acordo com as mazelas sociais deixadas pela pobreza, pela violência e por toda forma de violação de direitos.

Assim, são várias as entidades e instituições que promovem ações de cunho social, principalmente no que tange aos aspectos de proteção integral.

Internacionalmente, a esfera de abrangência da Pedagogia Social se estabelece pela parceria com profissionais das diversas áreas, sendo reconhecida como ciência, como disciplina curricular, como área de intervenção social e pedagógica, bem como serve de campo de pesquisa e como profissão.

No cenário brasileiro, infelizmente foi o inverso, pois a necessidade da prática se impôs à teoria. Assim, durante muitas décadas houve acentuada resistência por parte de educadores e de acadêmicos em razão da área de atuação da Pedagogia Social.

Mesmo assim, no contexto atual, apesar dos avanços consideráveis na oferta de trabalhos socioeducativos, ainda existe um grande desconhecimento sobre a área, as vezes até mesmo pelos trabalhadores da área.

Segundo Machado (1998, p. 208), em entrevista com gestores e executores de atividades educativas não escolares e nas discussões acadêmicas, quando se faz referência à Pedagogia Social, repetem-se questões identificadas, no final dos anos 1990 em entrevista com pedagogos que atuavam como educadores na área social.

As interpretações transitam entre o significado real da Pedagogia Social bem como quanto à abrangência da área, alguns até apontam uma certa fragilidade da Educação com a fragmentação da Pedagogia e o questionamento se esta já não é por si só social.

Ocorrem indagações sobre a Pedagogia Social, a Educação não formal e a escola, sobre a formação, o próprio trabalho e o perfil do profissional que poderá atuar nesta área.

Todos os questionamentos levam-nos a crer que não há muita reflexão nos espaços que encontramos à margem da educação, pois são nestes que se encontram as intervenções socioeducativas no Brasil. Ainda, outro fator agravante para a compreensão e consolidação deste trabalho é que a área da Pedagogia Social surge em paralelo à delimitação de Políticas Públicas que atendam esta demanda, e desta forma, reduz as perspectivas de superação da visão assistencialista que ora predomina.

Foi somente a partir deste século que a área passa a ser lentamente organizada em nosso país e, por conseguinte, o interesse passa a ser explicitado, tanto na dimensão teórica como nas práticas até então exercidas sem muito conhecimento de causa.

É importante destacar que existem objetivos e ideologias diversificadas entre projetos de teor laico e outros confessionais, além das divergências entre iniciativas privadas e da esfera pública, e o mais grave, entre o profissionalismo e o voluntariado, que acarreta certa fragilidade na organização dos trabalhos.

É aí que centramos boa parte de nossa discussão, onde a estruturação dos trabalhos muitas vezes se confundem com ações sociais de cunho assistencial, o que foge totalmente da dinâmica de trabalho que deve circundar a Pedagogia Social.

Assim, observamos diversidade de tendências quanto ao atendimento à demanda de crianças e adolescentes no cenário nacional.

Segundo Caliman (2010, p. 345),

Sobretudo a partir dos anos 60 teceram profundas mudanças metodológicas. O que queremos ressaltar no presente momento são

as características dessa mudança: ela nasce do recrudescimento das necessidades, conflitos, urgências, com consequente resposta institucional a tais situações que requerem uma ação organizada; constata-se um aumento do número de instituições socioeducativas; conseqüentemente cresce o número dos educadores sociais envolvidos; nota-se uma diversificação na tipologia ou modalidades de atendimento; acontecem grandes mudanças metodológicas, com a reformulação dos projetos educativos de programas antigos baseados no assistencialismo e na ação caritativa; cresce também a demanda por formação específica no âmbito da educação social.

O UNICEF foi uma das organizações que, nos anos 80, demonstrou estímulo para que se constituíssem lideranças responsáveis pelas instituições socioeducativas.

Em nosso país, os processos educativos têm sido centralizados basicamente no que é relacionado ao sistema escolar. A emergência da demanda das necessidades sociais, especialmente aquelas em que se referem à infância e juventude trouxe à tona outras formas de educação, tão significativos quanto os apresentados no ensino formal.

Basicamente, a Pedagogia Social se manifesta por meio de associações, clubes, obras sociais e uma variedade de experiências que viabilizam a educação por meio de metodologias, projetos e ações que envolvem o esporte, o lazer, a cultura, a expressão, dentre outros.

De acordo com Caliman (2010, p. 345-346),

a dimensão prática da educação social que não ocorre necessariamente “nas instituições de ensino e pesquisa” sempre foi muito intensa no Brasil, sobretudo a partir dos anos 70. A dimensão teórica da educação social, que há pouco mais de uma década parecia uma lacuna, passa a ser uma realidade a partir do esforço de sistematização teórica da pedagogia social no Brasil, utilizando-se das contribuições provenientes do seu desenvolvimento em países europeus como Espanha, Alemanha, Itália, Portugal e Finlândia.

Posteriormente, os estudos foram avançando e a Pedagogia Social passa a ser finalmente um campo experimental da educação. A partir de então, sentiu-se a necessidade de desenvolver reflexões para além da prática, ou seja, que fizessem uma articulação entre a prática vivenciada e as concepções teóricas que norteiam tais práticas, em específico dos que atuam na educação social.

Assim, a Pedagogia social passou a ser difundida de forma mais explícita no Brasil, o que favoreceu e ampliou a oferta de métodos, fundamentos e técnicas necessárias para subsidiar a educação social e seus protagonistas.

Existem várias formas de se conceber a Pedagogia Social historicamente, mas, em nosso país a que mais se aproxima de nosso contexto social é aquela voltada ao atendimento da demanda social existente.

Para fins de exemplificar resumidamente as concepções que

até este momento presenciamos em nosso histórico educacional, utilizaremos das palavras de Caliman (2010, p. 347)

Para que possamos definir o ambiente de atuação da Educação Social que se está construindo no Brasil precisamos primeiramente definir de qual concepção de Pedagogia Social e de Educação Social partimos em nossa reflexão. Historicamente essas concepções se sucederam, umas ao sabor das ideologias políticas (como doutrina da educação política dos indivíduos), reações a tendências filosóficas individualizantes (sociologismo pedagógico); como necessidade de promover uma sociedade educadora; outras como resposta às demandas socioeducativas provenientes dos conflitos inerentes à realidade social (pedagogia social crítica).

Desta forma, independente da concepção que se defenda, esta prática se faz presente há muito tempo em nossa trajetória educacional, e atualmente no Brasil ocorre uma visão compartilhada, que vem sendo representada em uma corrente denominada como pedagogia social crítica, articulada as teorias que se fundamentam junto a práticas orientadas a pessoas vulneráveis e excluídas.

A Pedagogia Social crítica desenvolvida também por Mollenhauer, na sua conexão entre educação e estrutura social (cf. Pérez Serrano, 2004, p. 49) está centralizada sobre uma perspectiva da transformação da realidade social e a conscientização das pessoas sobre seu papel no mundo. Parte do princípio de

que os comportamentos associais e as estruturas sociais são interdependentes.

Assim, a Pedagogia Social em perspectiva crítica, analisa as estruturas sociais e as percebe no intuito de modificá-las de acordo com os objetivos propostos.

Segundo Caliman (2010, p. 350)

não se trata de trabalhar somente na socialização/adaptação do indivíduo, mas de infundir neles uma atitude crítica capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade. Não se trata de promover adaptação e acomodação à sociedade, mas de promover a mudança na mesma. Para o autor, não basta cultivar a relação entre educador e educando mas de modificar as condições sociais geradoras de conflito; não se trata de exercer um papel de controle social sobre a juventude, mas fazer com que os jovens sejam participantes da própria educação. Mollenhauer via na família a promotora da transmissão da cultura e dos valores. Enquanto a escola se ocuparia da dimensão cognitiva, a Pedagogia e a Educação Social promoveriam a integração em ambientes e situações de conflito social e de risco.

Enquanto as instituições da Pedagogia Escolar compartilham várias características em comum, as instituições da Pedagogia Social são uma denominação comum que reúnem metodologias muito diferentes (cf. Mollenhauer, 1994, p. 112).

Podemos citar como exemplo desta forma de trabalhos os Abrigos, as entidades de acolhimento institucional, como as Casas Lares, Casas de Passagem, dentre outros.

Ainda, segundo Mollenhauer, (1994, p. 117),

até os dias de hoje não se conseguiu solucionar o conflito que pesa sobre a maioria das instituições de Pedagogia Social: podem realmente ater-se ao princípio pedagógico fundamental de servir tão somente ao fomento e apoio das situações existenciais sujeitas a dificuldades de desenvolvimento, ou melhor, não acabam sendo, sempre ou na maioria das vezes, também agressão, controle ou domesticação com respeito ao projeto de normalidade que a sociedade promove? Mollenhauer desenvolve uma tipologia das instituições socioeducativas distinguindo-as em cinco grupos: (a) Instituições para as crianças: creches, mães cuidadeiras, jardim de infância; (b) Instituições de atenção à juventude como grupos juvenis, associações de trabalho juvenil, clubes esportivos, igrejas, partidos, grupos e associações de assistência, centros de ocupação do tempo livre, centros de formação juvenil; (c) Instituições de educação em abrigos, casas-família, abrigos por motivos de abandono e necessidade; (d) Instituições de orientação: educacional, em períodos de crise, para o matrimônio, para a convivência familiar, em questões de uso de drogas, e em questões de direitos; (e) Medidas

socioeducativas como a liberdade assistida, semiliberdade e internação.

Uma outra situação apontada por este autor é a questão de se perceber como normalidade ou como questionamento os ditos parâmetros da normalidade, uma vez que a pedagogia social é focada em grupos que estão envolvidos em alguma situação de vulnerabilidade e risco pessoal ou social.

As instituições de Pedagogia Social devem ocupar-se não unicamente dos problemas quotidianos de educação, instrução e tratamentos, como também desse tipo de questões fundamentais referentes à validade das normas de nossa forma cultural de vida e nossas concepções coletivas do que se entende por normalidade. (MOLLENHAUER, 1994, p. 134).

Precisamos perceber e compreender, uma vez mais, que a educação social é a prática da Pedagogia Social, e em torno dessa práxis socioeducativa emergem outras experiências, outros saberes, metodologias alternativas de trabalho, como por exemplo, o trabalho em rede de atendimento, onde a área social, de saúde e de educação encontra-se integradas, buscando com isso prover maior qualidade no trabalho, tanto na área da educação social como da assistência social.

Isso justifica o fato das mesmas ser denominadas de atividades ou instituições socioeducativas.⁶

Assim, para definir resumidamente a atual concepção de Pedagogia Social, utilizaremos de Caliman (2009, p. 889)

a pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática

⁶ Como sugestão ampliada de leitura ver CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador -Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/ SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010 p. 341-368

sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais.

Portanto, para melhor compreendermos a Pedagogia Social podemos a identificar neste prisma, como sendo uma atividade da educação social, tendo esta como sua práxis.

Não podemos delimitar a Pedagogia Social como exclusividade brasileira, até porque ela teve suas raízes em outros países, mas podemos sim, exemplificar nosso contexto nacional pelas necessidades que há muito tempo afligem nossa sociedade, além de que existem muitas formas de manifestação da mesma nos espaços sociais educativos.

Em suma, os escritos deste espaço trazem à tona a historização da Pedagogia Social em articulação com as demais áreas, pois geralmente seu trabalho não ocorre de forma isolada, e no caso brasileiro, parte de um contexto de necessidade social, de uma demanda previamente estabelecida, porém, é importante salientar que não existe um receituário pronto e acabado em relação à esfera social, pois o trabalho prático da Pedagogia social vai desde a prevenção de outros agravantes bem como se relaciona com atuar junto daqueles que já tiveram seus direitos violados, tais como crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco.

Assim, não podemos limitar a atuação nesta área ao simples fato de algumas atividades isoladas em determinados programas sociais, apesar de existirem autores que defendem a ideia de que a Pedagogia social precisa ocorrer inclusive dentro do ambiente escolar, mas sim, estudar e reconhecer a área da Pedagogia Social

como importante atrelada ao cenário educacional.

Pedagogia Hospitalar

Uma outra maneira de atuação pedagógica em outros espaços é a Pedagogia Hospitalar.

Considerada ainda polêmica para muitos, esta forma de atendimento vem sendo muito observada e valorizada em nosso meio educacional.

A Pedagogia Hospitalar teve seu início em 1935, quando Henri Sellier (1935) inaugurou a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris.

Na sociedade portuguesa, infelizmente a sociedade considerava a valorização do corpo perfeito, sendo que caso nascessem crianças deficientes, seriam sacrificadas. Com o surgimento da Idade Média, não se matavam mais os deficientes, mas o mesmo era marginalizado, pois para a Igreja estes cristãos era fruto do pecado. Sendo assim, surgiram as Santas Casas de Misericórdia, onde foi criado o primeiro atendimento escolar à pessoa deficiente.

A partir do século XX, as pessoas deficientes já podiam contar com algumas conquistas, ainda que mínimas, tais como possibilidade e necessidade de prevenção, integração ao meio social e por fim educação, a partir de quando surgem as primeiras classes hospitalares.

A partir de então, o Ministério da Educação elaborou junto à Secretaria de Educação Especial um documento que serviria para orientar a promoção do atendimento pedagógico em classes hospitalares.

Segundo Santos (1999), neste documento, ressalta que criança e o adolescente precisavam sentir que o ambiente hospitalar era diferenciado, pois o desenvolvimento de ações educativas vinham para complementar sua ausência em sala de aula, sendo um ambiente

acolhedor, com atividades visuais e lúdicas, preenchendo, assim, a lacuna da privação do convívio escolar e familiar, pois a falta dessa relação podia acarretar prejuízos à criança e ao adolescente hospitalizado.

A legislação brasileira já reconhece a necessidade de criação de classes hospitalares, como um direito às crianças e adolescentes hospitalizados.

O Brasil reconheceu a legislação por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, a Resolução nº. 41 de outubro de 1995, no item 9, o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 17/10/95 - Seção I, p.163/9-16320 - Brasília - Distrito Federal.

Pouco tempo depois, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), na qual inseriu o termo “classes hospitalares”, atribuindo importância à responsabilidade da execução do direito das crianças e adolescentes hospitalizados no que pertence à educação. Ainda, criou-se a Resolução n. 41/95 (BRASIL, 1995), que relata especificamente sobre os Direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados, dentre eles o direito à educação com destaque ao acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar.

Posteriormente, por meio da Resolução do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2001), instituiu-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesta resolução, reaparece a preocupação com as classes hospitalares bem como se cita o atendimento domiciliar de forma mais sistemática.

Em específico, no artigo 13 dessa Lei, salienta-se a necessidade da integração entre escola e sistemas de saúde de maneira a ter continuidade no processo de aprendizagem, fato este que muito contribuiu quando do retorno da criança ou do adolescente à escola,

certos de que o currículo neste momento será flexibilizado.

Em 2002, é promulgado um documento oficial intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, publicado pelo MEC (BRASIL, 2002), com objetivo específico de estruturar ações, políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

Na atualidade, o atendimento pedagógico é ampliado a todas as crianças e adolescentes que apresentem algum problema de saúde ou esteja hospitalizado, e este atendimento está reconhecido por Lei por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1999), e assim, terão o direito e a liberdade de usufruir de todas as atividades e programas de educação e saúde que os acompanhem durante sua permanência no hospital ou no tratamento ambulatorial.

De acordo com Matos e Mugiatti (2007), a criança hospitalizada pode sofrer grande alteração no seu desenvolvimento infantil com o afastamento das suas atividades escolares, uma vez que restringe as relações de convivência com sua família, de sua casa, de seus amigos e também de sua escola. Outra situação agravante é que os pais geralmente não dão atenção à continuidade dos estudos dos filhos que estão hospitalizados, mesmo durante o tratamento e, às vezes, muitos pais nem conhecem as leis que as ampara.

Em consonância da nomenclatura do MEC- Ministério da Educação e Cultura (2001), a Classe Hospitalar é o atendimento pedagógico educacional de alunos que, em razão de uma enfermidade, estejam hospitalizados.

A Classe Pedagógica hospitalar não é, de forma alguma, uma sala de aula comum, mas sim, um atendimento pedagógico especializado, na qual atende crianças e adolescentes internados.

Tal ambiente precisa ser diferenciado, precisa ser acolhedor, com estímulos visuais, brinquedos e jogos, para ser um local alegre

e muito aconchegante.

O pedagogo atuará nesse ambiente com essas crianças e adolescentes, e não se pode deixar de estabelecer um elo entre a realidade hospitalar e a vida cotidiana da criança ou do adolescente. Daí a necessidade de uma formação continuada para os profissionais de maneira a lhes proporcionar o desenvolvimento de muitas habilidades para enfrentar essas demandas.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução Nº. 1 de 15 de maio de 2006 no artigo 5º parágrafo IV, afirma que o profissional egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a atuar em espaços escolares e não escolares, de forma que se promova a aprendizagem dos sujeitos em diversas fases de seu desenvolvimento, nos mais variados níveis e modalidades do processo educativo, tais como empresas, movimentos sociais organizados, dentre outros.

A Pedagogia Hospitalar necessita de uma parceria entre os educadores, profissionais da área da saúde, bem como necessita do envolvimento da família e da escola, somente assim poderemos contribuir com a melhora daqueles que poderão ser atendidos por profissionais na Pedagogia Hospitalar.

Para Fonseca (2003, p. 58), a sala de aula do hospital é a janela por onde a criança e o adolescente se conectam com o mundo.

Assim, é papel dos pedagogos o atendimento às dificuldades das crianças e dos adolescentes, propondo a realização do processo educativo, levando para tal ambiente atividades diversificadas que envolvam a escrita, leitura, matemática, além de todo tipo de material lúdico que garanta o desenvolvimento intelectual e acompanhamento escolar.

No documento que regulamenta o funcionamento das Classes Hospitalares (2002), há a crença de que no trabalho com as classes hospitalares precisam ser disponibilizados diversos recursos audiovisuais, focados num planejamento prévio e numa constante

avaliação do trabalho pedagógico, e devem estar presentes desde o planejamento até a execução das atividades.

Da mesma forma, a disponibilidade desses recursos propiciarão as condições mínimas para que o educando mantenha contato com colegas e professores de sua escola, quando for o caso.

Outra questão de extrema importância para o trabalho no hospital é a possibilidade de se organizar e estruturar uma brinquedoteca, visto que o brincar é de suma importância para o desenvolvimento da criança e suas habilidades sobre si mesma.

A atividade lúdica é de extrema importância, pois as crianças e adolescentes internados se encontram em situação bastante fragilizada e necessitam de uma motivação maior para superar o trauma.

De acordo com Montessori (1994), um determinado jogo pode atender de tal forma a uma necessidade interior da criança, polarizando sua atenção que, ao largar o jogo, está mais calma e relaxada, podendo até passar a ter comportamento mais equilibrado. Ou seja, nesse ambiente a criança continua aprendendo e se desenvolvendo, interagindo e submetendo-se a novas experiências, mas brincando.

Desta forma, é importante que o pedagogo assuma seu senso crítico para analisar a aplicação das atividades planejadas para atender crianças e adolescentes em processo de hospitalização.

O atendimento da Pedagogia Hospitalar se dá, tanto em classes hospitalares como em atendimento domiciliar, de acordo com o caso em específico e a enfermidade.

De forma bastante resumida, podemos dizer que a Pedagogia Hospitalar tem sido bastante difundida junto à Pedagogia, demonstrando que a atuação do pedagogo não se restringe apenas ao espaço escolar formal, mas em todas as áreas do conhecimento. Por isso, é indispensável que haja também nessa área de atuação formação continuada do profissional que atua, culminando numa



prática consolidada em ética e conhecimento.

Considerações Finais

Na sociedade europeia, até o século XVIII, a escola institucionalizada, tinha como característica principal a formação de intelectuais letrados, eruditos, enfim, dos homens do saber ou das artes. A educação desvencilha da economia e da produção, estava destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, sem se preocupar com a formação do cidadão, do trabalhador ou mesmo do caráter.

A primeira referência para a modificação desse cenário foi o desenvolvimento do capitalismo como modo de produção que pressupôs não somente mudanças estritamente, no plano da produção material, como no desenvolvimento de um ideário de liberdade e igualdade. As mudanças na esfera sócio-econômica, juntamente com as mudanças de cunho ideológico, o desenvolvimento das ciências naturais e de novas tecnologias,

produziram mudanças tão expressivas que não deixaram de abalar a concepção de mundo até então existente. A cidade tornou-se o local onde essas mudanças se assentaram, produzindo novas formas de sociabilidade e interação social. Os deslocamentos migratórios, alteraram a relação tradicional entre cidade e campo e a divisão social do trabalho, com novas regras e características, alteraram as estruturas sociais e ambientais.

Estas circunstâncias geraram muitas dúvidas no terreno das mentalidades e dos costumes, colocando o homem diante da necessidade de encontrar novas explicações, capazes de satisfazê-las. Destruídas as antigas formulações e superados os dogmas, velhos hábitos e crenças foram abandonadas, instaurando-se novos modos de ver e interpretar o mundo e um novo saber fundamentado no poder da razão ganhou corpo e, com ele, uma nova concepção de mundo.

A educação moderna nasceu como um processo de preparação dos sujeitos para um mundo que se organizava a partir desses novos paradigmas de produção de riqueza e saberes. Assim, a escolarização dos indivíduos e dos conhecimentos, definindo aquilo que seria importante transmitir, em que momento, de que maneira e para que público, foi imprescindível para o sucesso da modernização europeia em termos de urbanização e industrialização. O crescimento das cidades trouxe novos desafios para a modernidade, que prontamente respondeu com políticas sociais, dentre as quais, a política educacional, que inventava artefatos, cada vez mais sofisticados, para que a educação fosse um sucesso na preparação dos sujeitos para o mundo moderno. A educação moderna tomou para si a tarefa de preparar e adaptar os sujeitos para o mundo do trabalho e da reprodução social.

Nos dias em que vivemos, deparamo-nos com um período marcado pela globalização da economia que aglutina os países, diminui as distâncias, dilui as fronteiras nacionais antes bem

demarcadas, integra as regiões do mundo, sobrepondo-se, muitas vezes, irregularmente, a características locais. Modifica-se o conceito de nação e fronteira. Os meios de comunicação em massa revolucionam na quantidade e circulação de informações, editando e transmitindo imagens públicas conforme uma nova ética que estimulam a solidificação da chamada sociedade de consumo. As teorias regidas pela ordem e razão ao longo dos últimos séculos se rompem e o caos se infiltra na cultura, economia, nos afazeres e saberes humanos. Emergem e se firmam novas teorias que investigam a ordem a partir do caos e da complexidade.

Profundas mudanças nos modos de viver, pensar, produzir e reproduzir conhecimento são facilitadas pelo uso e difusão intensivos da informação e informatização dos sistemas e na tecnologia não cessa de se aprimorar. Uma nova maneira de compreender o mundo invade todos os setores de atividade, ciências, artes, economia, religião, enfim influi na cultura como um todo. Em termos globais, o impacto do progresso tecnológico, da globalização, da urbanização, das polarizações e do novo papel do Estado, leva a uma sociedade marcada por uma maior complexidade, diversidade, desigualdade, na qual o ritmo de transformações extremamente rápido, passam a exigir respostas mais flexíveis e mecanismos participativos que envolvam todas as forças da sociedade.

Tal revolução acarreta um aumento significativo de complexidade, exige modificações profundas em nossa percepção, intelecto e sensibilidade e institui novos espaços para um saber humano que proporcione outro perfil de homem, cidadão e trabalhador, mais consentâneo com a realidade mutante em que nos movemos.

Todas essas demandas impõem uma enorme pauta de inovações para a escola atual. Os processos de ensino deverão sofrer profundas transformações. O aprendizado será cada vez mais ativo, fazendo com que os alunos assumam responsabilidades, tenham

mais iniciativa, redefinem constantemente a forma de criar valores e aperfeiçoem suas habilidades e conhecimentos. A metodologia do ensino terá de transformar alunos “pacientes” em “aprendizes”. O aprendizado ativo combina com uma concepção abrangente de educação, que passa a não ser vista apenas como transferência de conhecimento (como se o conhecimento fosse uma mercadoria) mas, sobretudo, como uma construção compartilhada e coletiva do conhecimento, na qual se reconhece que o aluno tem um papel ativo.

A escola não apenas instrumentalizará o seu aluno a participar ativamente da sociedade, fornecendo um conteúdo que possa ser utilizado no mundo fora da escola, mas dará condições para que estes possa cumprir sua função social dentro da própria escola, participando e colaborando com sua gestão, visando a construção de uma nova escola. Uma escola aberta à participação e à transformação.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser considerada como um fenômeno cultural e, portanto, humano, que não pode e não deve estar regida por leis deterministas, pois o aluno, o professor e todos os agentes educacionais são indivíduos, pensantes, agentes, imprevisíveis, sistemas abertos e aprendentes, que podem instaurar no processo ensino aprendizagem o ruído, o caos, de certo modo e em certa medida, a partir de um processo de desadaptação, através do reconhecimento e da crítica dos processos totalizadores e de homogeneização que ocorrem na instituição escolar, e, conseqüentemente, na busca de ações educativas que tenham como pressuposto a noção de alteridade. Nesse viés, a escola e o ensino longe de serem um lugar do apagamento da diferença, são pensados enquanto uma ação realizada por sujeitos distintos, dirigindo-se a uma multiplicidade de sujeitos que necessitam serem olhados a partir de sua diferença. Se assim for, todos os caminhos estão a indicar que a escola atual, seus métodos e objetivos, pedagogias

e didáticas, teorias e políticas educacionais, enfim, todo o suporte físico e científico, que embasam seus procedimentos, têm que ser repensados urgentemente.

A possibilidade de uma educação, com esse traço de emancipação, só será possível se os conceitos de cidadania, autonomia, justiça, democracia, entre outros estiveram permeando toda a prática administrativa e pedagógica da escola. Para isso, não podem e não devem estar esvaziados dos significados histórico-políticos que os constituíram. Nesse sentido, concordamos com Rossi (1980), quanto à necessidade de uma profunda reflexão em relação aos discursos que nos apresentam, para que possamos perceber que, na maioria das vezes, há diferença entre o discurso oficialmente legalizado e o discurso dos educadores interessados em promover uma educação emancipatória. Há muitos momentos em que o emprego destes conceitos pelos órgãos oficiais vêm justamente no sentido de apagar os significados inscritos nas lutas políticas e ideológica importantes do campo social. Tal discurso pedagógico pode não trazer consigo uma ação de transformação da instituição escolar, mas ser justamente mantenedor do funcionamento da mesma, pois uma transformação da escola somente poderá ocorrer se houver uma ruptura com a ordem previamente instituída. Se tais conceitos estão imbricados com as orientações das instituições de fomento da educação, que, em última instância, são provedoras das orientações para a política educacional, devemos ficar atentos pois esses organismos, ao retirar-lhes o significado histórico-político, instauram uma faceta prescritiva e pacificadora, ao processo pedagógico e, também expressam claramente, a tentativa de pacificação da diferença e de administração do conflito no âmbito da educação, sem que haja confronto entre as muitas alteridades. Com efeito, esse processo de pacificação, relacionado à totalidade dos discursos hegemônicos e continuamente aplicado ao discurso escolar, encobre situações conflituosas e dissipa as perguntas

verdadeiras que poderiam trazer alguma diferença para o universo escolar.

Assim, a ruptura com a ordem escolar instituída somente poderá acontecer a partir de um trabalho de politização dos conceitos presentes no discurso pedagógico e no imaginário educacional, ou seja, preenchendo-os com a história de sua gênese e das lutas que marcam a afirmação do seu significado.

Aí, o ato de desfazer, desmontar ou desconstruir, toma uma dimensão benjaminiana, ou seja, não constitui uma ação de destruição, é primeiramente um desfazer daquilo que foi construído previamente, separando todas as partes que formam um sistema ordenado para que possa compreender os mecanismos que compõe este sistema, encontrar as brechas que apresentam possibilidade de reconstruí-lo em outra base de compreensão e com a possibilidade de escovar a história a contrapelo.

É assim que entendemos a educação e a escola articulada pela ação do diretor que assume o compromisso com a sua tarefa educativa, que toma para si, mas não o faz em um ato solitário, o papel político de promover a crescente participação da comunidade escolar e da comunidade externa, na discussão das políticas educacionais implantadas, das possibilidades de intervenção social, do conhecimento da legislação, no incentivo aos debates sobre os problemas inerentes à escola, às famílias e à comunidade e, principalmente, concretizando tomadas de decisões coletivas. Este percurso exige mudanças, que invariavelmente, vêm acompanhadas de tensões, e é neste movimento que a escola configura-se como um espaço onde sua prática organizacional transforma-se em elemento constitutivo de cidadania, e em que é possível construir a sua identidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 9.ed. São Paulo: Papirus, 2006.

ANTUNES, A. Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar, in: Guia da Escola Cidadã, vol. 8. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2002

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In GENTILI, P e FRIGOTTO, G. (Orgs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

ARROYO, M. G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola, um reexame. Idéias, São Paulo: FDE, nº 16, 1993

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1998.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (entrevista). Revista TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, no 22, março/abril, 2002.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

2001.

BRANCO, Sandra. Educação Ambiental: Metodologia e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, Vol. I, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Rua de mão única. Obras escolhidas, Vol. II, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BERMAN, M. Tudo que é sólido se desmancha no ar – a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei 9394, de 20/12/96. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

CAIMI, C. Conhecimento e imagem no pensamento de Walter Benjamin. Disponível: [URL:<http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/simp10.htm>]. Acesso em maio/2005.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador -Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010 p. 341-368

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália).In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, Anais eletrônicos do evento. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://>

www.proceedings.scielo Acesso em: 04/11/2013.

CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Josué. A educação social no Brasil. I Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo:USP, Anais eletrônicos do Evento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo> Acesso em: 07/12/2013.

DEMO, P. Participação é conquista. São Paulo: Cortez, 1999.

ELIAS, N. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENGUITA, M. F. Educar em tempos incertos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, L. M. Pensadores Sociais e História da Educação. São Paulo: Autêntica, 2005.

FERRETTI, C. J. et ali. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1986.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: Histórias da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRAGO, A. V. e ESCOLANO, AQ. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: BRASIL. MEC. SEED. *Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília, DF, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ssp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em 03/12/2013

GAGNEBIN, J. M. *Infância e pensamento*. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GARCIA, Pedro B. *Saber popular e Educação Popular*. Cadernos de Educação Popular. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983

GENTILI, P e FRIGOTTO, G. (Orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, argentina]: CLACSO, 2002.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Unesp, 1991.

GIROUX, H. A. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1987.

GOHN, M.G . Educação não formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor. São Paulo: Cortez, 1999

HOLTZ, Maria Luiza M. .Lições de pedagogia empresarial .. MH Assessoria Empresarial Ltda., Sorocaba SP. Disponível em <<http://www.mh.etc.br/documentos/> Acesso em: 12/11/2013.

KOHAN, W. O. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonha na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

MACHADO, Evelcy M. Pedagogia e Pedagogia Social: Educação Não Formal. Disponível em <http://www.boaaula.com.br>. Acesso em 07/10/2013.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar. Curitiba: Champagnat, 2001.

_____. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando

educação e saúde. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MEDEL, C. R. M. A. Projeto Político Pedagógico: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MIZUKAMI, M. das G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

NUDLER, T. B. A educação e os mecanismos ocultos da alienação. Revista de Ciências de la Educación. Rosário, 1975, n^o 4, 1^a parte, pp. 89-109. Tradução de Elsa Gonçalves Avancini.

PACHECO, J. Escola dos sonhos existe há 25 anos. In: ALVES, R. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

PADILHA, P. R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULA, Ercília. M. A. T.; MACHADO, Erico. A Pedagogia Social na Educação: Análise de Perspectivas de Formação e Atuação dos Educadores no Brasil. Revista Ciências da Educação UNISAL-Americana/SP, Ano X, N 18, 1 semestre/2008, p. 123-150

PARO, V. H. Eleição de diretores de escola pública: avanços e limites da prática. Trabalho apresentado na 19^a Reunião Anual da ANPED, 1996. Caxambu. Texto mimeografado.

PARO, V. H. Estrutura da escola e prática educacional democrática. Disponível em <http://www.Anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT05>.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

PETTITAT, A. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001

PIRES, E. D. P. B. Projeto pedagógico e política educacional: um estudo em escolas da rede estadual de ensino da Bahia. Campinas, SP: UNICAMP, 2011, Tese de Doutorado. Faculdade de Educação.

PORTAL DA PEDAGOGIA SOCIAL. Disponível em <http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/>. Acesso em 22/12/2013.

REHEM, C. O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos? Disponível em WWW.senac.br/informativo/BTS311/boltec311d.htm. Acesso em outubro/2007.

RESENDE, L. M. M. Relações de poder no cotidiano escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

RIBEIRO, A. A. A gestão democrática do projeto político pedagógico na escola pública da educação básica. Dissertação de Mestrado. Curitiba, Paraná: PUC/PR, 2002.

ROSSI, V. L. S. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. Campinas, Caderno CEDES, 1980. p. 319-337.

SANTOS FILHO, J. C. dos e MORAES, Silvia E. (org.) Escola e universidade na pós-modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (coord.) Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. Política educacional. 3. ed., São Paulo: DP&A, 2004.

SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa/Portugal: Moraes, 1981.

SOUSA, J. V de e CORRÊA, J. Projeto Pedagógico: autonomia construída no cotidiano da escola. In: DAVIS, C...[et al.]; VIEIRA, S. L. Gestão da escola: desafios a enfrentar, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, S. J. e. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7.ed. Campinas:2003.

SUCHODOLSKI, B. Teoria Marxista da Educação. Lisboa: Estampa, 1976. v. I.

SUCHODOLSKI, B. A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas.

2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. (org.) Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VASCONCELOS, Celso do Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. Reflexões sobre a Escola da Ponte. Revista da Educação AEC, Brasília, v. 35, nº 141, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. SP. Papirus, 2005.

VEIGA-NETO, A. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. Março/2005. Disponível em www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi.br. Acesso em julho/2007.

WOJNAR, I. Bogdan Suchodolski (1903-1992). In: Wojnar, I; Ferreira Mafra, J. (org.). Bogdan Suchodolski Coleção Educadores MEC. Recife: Massangana, 2010, p.11-31. *Ocultum inatio, num intin tam iam me etius.*

Ihicus consimante octum ad Catis reo, tum, quam consi esin num publiamqua re conius mantem quasdam tum ine egeriss enterfecon vivenat uastari oculabes adhuitus oc, Cas bonvendea verenique o efacrites? Olii in rem priam nis. Arendam horbis fuem endem re iam Romnerc enihilia sessultorus C. Ris nossultore,



