

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
*MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEPAE: limites e  
possibilidades na construção da cidadania**

**Jean Jones Freire Viana de Oliveira**

Goiânia  
2000

**JEAN JONES FREIRE VIANA DE OLIVEIRA**

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEPAE: LIMITES E  
POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
em Educação Brasileira da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Goiás  
como requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre sob a orientação do Prof. Dr. Luiz  
Fernandes Dourado.**

**GOIÂNIA – 2000**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEPAE: limites e possibilidades na construção da cidadania**

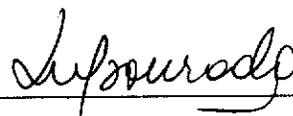
Aluno: **Jean Jones Freire Viana de Oliveira**

Orientador: **Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado**

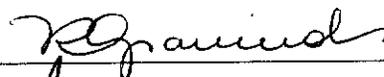
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da UFG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 24 de agosto de 2000

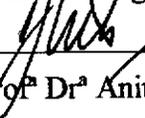
COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado



Prof. Dr. Regina Vinhaes Gracindo



Prof. Dr. Anita C. Azevedo Resende

Goiânia

2000

## **Meus Agradecimentos**

**À Deus, pelo fôlego, paciência e sustentação;**

**À Janaina, pela companhia sempre agradável, pelas longas conversas sobre a vida, sobre este trabalho e pela criteriosa revisão;**

**Ao professor Luiz Dourado, pela competente orientação, amizade e exemplo de pessoa humana;**

**Às professoras Anita Azevedo Resende e Regina Vinhaes Gracindo pelas preciosas contribuições a este trabalho quando do Exame de Qualificação;**

**À meus pais, Jones e Gasparina, pelo apoio sempre à postos;**

**Aos amigos Adriane (e Paulo), Rita e Sérgio, colegas de turma mais próximos, pelo incentivo e momentos de boa convivência;**

**Aos professores, professoras, coordenadoras, diretora, pais e alunos do CEPAE que contribuíram na realização deste trabalho, pela cordialidade e presteza ao longo da pesquisa;**

**Aos colegas e alunos da Universidade Estadual de Goiás, pela paciente espera enquanto terminava este trabalho;**

**À CAPES, pela bolsa parcial durante o cumprimento dos créditos das disciplinas.**

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar e discutir os limites e possibilidades com os quais o Centro de Pesquisa e Ensino Aplicada à Educação - CEPAE lida, mediado pelo seu projeto político-pedagógico, ao contribuir para formação de cidadãos.

Para tanto, discutiu-se a função social da escola, em termos genéricos, estabelecendo como categoria de análise o *trabalho*. Em seguida, fez-se uma revisão bibliográfica crítica sobre o projeto político-pedagógico procurando aclarar a compreensão do que ele *é* e do que pode *vir a ser*, suas dificuldades empíricas e princípios norteadores.

A partir do entendimento de que há uma vinculação necessária entre a educação escolar e a construção social da cidadania, discutiu-se os múltiplos sentidos que esta tem assumido na configuração atual do capitalismo, definindo qual o conceito de *cidadania* presente neste texto.

O *projeto político-pedagógico*, por sua vez, foi entendido como a forma geral de organização do trabalho escolar. Diante disso, identificou-se o projeto político-pedagógico do CEPAE por meio dos dados coletados nas entrevistas, observações de suas atividades e documentos normativos, analisando-os à luz das categorias desenvolvidas ao longo do texto.

Finalmente, pela compreensão de que as possibilidades não são naturais, mas construídas historicamente, verificou-se, como resultado da pesquisa, a existência ativa destas, em relação à formação de cidadãos participativos, no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola de referência.

## **ABSTRACT**

The purpose of this work is to identify and discuss the limits and possibilities that Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE – deals with, through its political and pedagogical project, contributing to the formation of citizens.

For such, the social function of the school is discussed, in generic terms, establishing as analysis category the work. Then, a critical bibliographical review is made on the political and pedagogical project, trying to clarify the comprehension of what it is and of what it can be, its empirical difficulties and guiding principles.

From the comprehension of that there is a necessary bond between scholarly education and the social construction of the citizenship, it is discussed the multiple senses that this citizenship has assumed in the current capitalism configuration, stating what definition of citizenship present in this text is.

The political and pedagogical project, for its turn, is understood as the general form of organisation of the scholarly work. After that, the political and pedagogical project is identified through collected data in the interviews, observations of its activities and regulation documents, analysing them based on the developed categories along the text.

Finally, through the comprehension that the possibilities are not natural, but historically constructed, as a result of the research, it is verified the living existence of these possibilities, in relation to the formation of active citizens, in the process of construction of the political and pedagogical project of the mentioned school.

## Í N D I C E

|  |         |
|--|---------|
| INTRODUÇÃO.....  | 10      |
| Procedimentos metodológicos.....   | 17      |
| <br>CAPÍTULO 1 – O Projeto Político-Pedagógico: Mediação entre escola e sociedade..... | <br>23  |
| Considerações sobre a Função Social da Escola.....                                     | 24      |
| O projeto político-pedagógico.....   | 36      |
| A Relação Teoria/ Prática.....   | 58      |
| <br>CAPÍTULO 2 – Educação Escolar e a Cidadania.....                                   | <br>66  |
| A construção histórica do conceito de Cidadania.....                                   | 74      |
| O Sujeito Coletivo e a construção da Cidadania.....                                    | 80      |
| O Trabalho Pedagógico e a Cidadania.....   | 101     |
| <br>CAPÍTULO 3 – O Projeto Político-Pedagógico: Dois Modelos de Construção.....        | <br>116 |
| Proposta Político-Pedagógica da Escola Candanga – DF .....                             | 116     |
| Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural – BH .....                               | 124     |
| <br>CAPÍTULO 4 – O projeto político-pedagógico do CEPAE.....                           | <br>133 |
| CEPAE: gênese e transformações.....  | 134     |
| Identificação e análise do projeto político-pedagógico do CEPAE.....                   | 148     |
| Considerações finais.....  | 186     |
| <br>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | <br>190 |
| ANEXOS .....   | 200     |

## RELAÇÃO DOS ANEXOS

|   |     |
|---|-----|
| Anexo nº 01 – Assembléia Geral do CEPAE (20/03/99).....                               | 203 |
| Anexo nº 02 – Relato da Reunião do Círculo de Pais e Mestres – CPM<br>(13/03/98)..... | 208 |
| Anexo nº 03 – Entrevista com Professora 1.....  | 210 |
| Anexo nº 04 – Entrevista com Professora 2.....  | 229 |
| Anexo nº 05 – Entrevista com Professor 3.....   | 242 |
| Anexo nº 06 – Entrevista com Diretora do CEPAE.....                                   | 261 |
| Anexo nº 07 – Entrevista com Presidente do CPM.....                                   | 272 |
| Anexo nº 08 – Relato do período de observação em sala de aula.....                    | 274 |
| Anexo nº 09 – Relato das reuniões de planejamento.....                                | 307 |

## INTRODUÇÃO

O texto que ora se apresenta surgiu como resultado de estudos sobre a natureza, finalidades e relevância do projeto político-pedagógico, em relação aos seus limites e possibilidades para a construção da cidadania, a partir da análise da proposta pedagógica de uma escola de ensino regular – CEPAE.

O CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) é uma escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio vinculada administrativamente à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás e, pedagogicamente, ao Fórum de Licenciatura<sup>1</sup> – UFG.

Estabelece-se, neste texto, uma relação direta entre as formas de organização do trabalho pedagógico realizado na escola e seu poder de intervenção nos processos de construção da cidadania, evidenciando, desta forma, a íntima vinculação que há entre os processos didático-pedagógicos e suas finalidades sociais. Esta vinculação ganha importância pelo fato de que, dependendo da forma que assumir na escola, aponta para o tipo de inserção social que o trabalho escolar proporciona àqueles que dele participam diariamente – agentes educacionais<sup>2</sup>, pais e alunos.

Diante disso, estabelece-se aqui o problema mais geral desta pesquisa: Quais os limites e possibilidades com os quais a escola lida, ao efetivar sua contribuição

---

<sup>1</sup> O Fórum de Licenciatura é presidido pelo Pró-Reitor de Graduação, e é composto pelo Coordenadores de todos os cursos de Licenciatura, pelo Chefe do Departamento de Fundamentos e Práticas de Ensino da Faculdade de Educação e pelo Diretor do CEPAE.

<sup>2</sup> Este termo se refere aos professores, coordenadores e demais funcionários administrativos da escola. Entende-se que apesar de estes não serem os únicos que participam do processo educativo realizado na escola, eles têm uma posição de protagonistas, pois são os que acabam dirigindo o trabalho pedagógico-escolar. Além dos agentes educacionais, os pais também têm uma participação importante, além dos próprios alunos. Desta forma, a educação é entendida como um processo dialético de participação, no qual todos os envolvidos assumem posição simultânea de sujeito e objeto.

no processo de construção da cidadania e qual o papel que o seu projeto político-pedagógico desempenha nesta relação?

O interesse por este estudo se explica pela necessidade de se compreender os limites e possibilidades da escola no cumprimento de sua função social e de intervenção efetiva nos processos de formação da superestrutura sócio-cultural na qual está inserida. Esta compreensão passa, conforme se entendeu neste texto, pela identificação do tipo de postura social que a escola ajuda a formar, em todos aqueles que com ela têm contato, no que concerne aos assuntos da vida social, econômica, política e cultural. Aqui está uma concepção de que a escola deve educar para a vida e não para ela mesma. Deve educar de tal forma que contribua efetivamente para a inserção social, proporcionando instrumentos para o exercício da cidadania. Mas não de qualquer cidadania, fala-se aqui de uma cidadania consciente, participativa, crítica e que incorpore modelos claros de uma sociedade mais justa, democrática e que tenha como prioridade a promoção humana em detrimento dos interesses mercadológicos.

A origem do problema de estudo se deu pela necessidade de se discutir o papel da educação escolar<sup>3</sup> na sociedade, sob o ponto de vista específico dos limites e possibilidades da sua contribuição no processo de construção da cidadania de alunos, agentes educacionais e pais. Assim, esta pesquisa propõe o estudo da relação entre ensino escolar e cidadania através da mediação do projeto político-pedagógico, destacando a forma como estes aspectos se articulam entre si.

A discussão desta relação, central na pesquisa, entretanto, é derivada de outra mais abrangente, a saber: aquela que diz respeito à função social da escola. Desta

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar, logo de início, que a escola está sendo concebida aqui como um dos locais em que a educação pode ser desenvolvida na sociedade, posto que a escolarização representa apenas uma das formas em que o processo educativo se apresenta. Portanto, a escola se configura como um dos mais importantes *locus* de práticas pedagógicas.

forma, para que fosse possível discutir adequadamente a questão central desta pesquisa, fez-se necessário, antes, considerar questões concernentes à própria função social da escola, perguntando-se quais as possibilidades desta em termos de intervenção na sociedade. Cabe à escola o papel de reprodução da ordem político-econômica vigente, ou à ela cabe um papel de resistir a esta ordem, propondo alternativas? A escola tem força suficiente para resistir aos valores que permeiam o “*status quo*”? Ou seria papel da escola adaptar os indivíduos à sociedade fazendo com que sejam cada vez mais eficientes em suas funções sociais e, mais especificamente, no mercado de trabalho? Em que perspectiva a escola deve contribuir para a formação do cidadão? Quais os limites e possibilidades da escola na construção da cidadania? Assim, as análises referentes à função social da escola foram realizadas tendo como direção estas perguntas, no sentido de discuti-las.

Entretanto, para uma melhor compreensão da relação ensino escolar – projeto político-pedagógico – cidadania, foi necessário que se desenvolvessem categorias de análise eficazes neste sentido. Estas categorias tiveram a finalidade de permitir maior acuidade na visão da forma como a escola articula sua função social, mediada pelo seu projeto político-pedagógico, em termos dos limites e possibilidades da sua contribuição no processo de construção da cidadania.

Foi diante dessa necessidade, e para satisfazê-la parcialmente, que se passou a estudar o projeto político-pedagógico em duas perspectivas: num primeiro momento foi estudado do ponto de vista lógico, como uma categoria de análise, e, posteriormente, estudado do ponto de vista histórico, como objeto de estudo desta pesquisa.

Como categoria de análise, foi entendido como um instrumento importante *na e para* a organização da escola, e que traduz, de forma mais ou menos clara,

dependendo de cada realidade escolar, os embates, manifestos ou não, existentes nesta, decorrentes dos interesses político-econômicos antagônicos, contraditórios e conflituosos existentes na sociedade, pois os mesmos interesses que se expressam na sociedade também se manifestam na escola.

Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica crítica sobre o tema. Esta revisão teve como finalidade, a identificação das bases sobre as quais a discussão do projeto político-pedagógico têm sido estabelecidas, em outras abordagens. Assim, esta revisão permitiu considerações críticas que aclararam as questões sobre o que o projeto político-pedagógico *é* e o que ele pode *vir a ser* no contexto da organização do trabalho escolar, seus princípios norteadores, as dificuldades para sua concepção e execução e seu papel de mediador entre a escola e a sociedade.

Permitiu aclarar também algumas questões oriundas de uma relação fundamental: a do processo de sua concepção e execução com a dicotomia teoria/ prática. Esta discussão foi realizada à luz de algumas considerações com respeito ao conceito de práxis. Ainda neste primeiro momento, realizou-se um resumo de outros estudos com respeito ao projeto político-pedagógico que enfocam aspectos particulares a ele relacionados.

O estudo do projeto político-pedagógico se deu, num segundo momento, com o objetivo de construí-lo do ponto de vista histórico<sup>4</sup>, como objeto de estudo. Para tanto realizou-se uma história do CEPAE, identificando sua gênese e pontuando-se as principais transformações estruturais sofridas por esta escola ao longo de sua trajetória, as repercussões dessas transformações nas suas finalidades e na definição do seu projeto político-pedagógico. Logo em seguida, realizou-se uma análise de suas especificidades

---

<sup>4</sup> Este ponto de vista histórico não está sendo entendido aqui apenas como *história* no sentido cronológico do termo (lógica formal), mas, além disso, no sentido dialógico, ou seja, da constituição singular do objeto através das múltiplas e mútuas determinações entre ele mesmo e a realidade na qual está inserido (lógica dialética).

atuais, decorrentes de sua inserção no contexto do CEPAE, à luz das discussões anteriores, incorporando críticas.

Foi necessário que se construísse também, como categorias de análise, a de *trabalho* e a de *cidadania*, objetivando uma discussão mais acurada da questão central da pesquisa. A categoria *trabalho* foi delineada quando da discussão sobre a função social da escola. A categoria *cidadania* foi construída a partir da discussão da relação entre cidadania e educação escolar.

A necessidade de delimitação do estudo, no sentido de trabalhar com uma realidade escolar específica, deu-se primeiramente, por se compreender que as relações entre educação escolar, sua função social e seu papel na construção da cidadania, constituem-se como extremamente complexas, pois envolvem mediações entre importantes categorias que se constituem e se expressam no contexto escolar. Daí a importância de que o estudo tenha sido localizado numa realidade sócio-escolar concreta e bem definida, cumprindo com o objetivo de limitar o contexto em que a pesquisa foi realizada.

A delimitação do local para o estudo, entretanto, não significa a perda da totalidade nas abordagens que serão realizadas, pelo contrário, este ambiente específico apenas se torna relevante se estiver situado historicamente de tal forma que permita a compreensão da maneira como a escola se insere socialmente. Neste sentido, o projeto político-pedagógico situado no ambiente escolar do CEPAE não pode ser considerado como *tudo* o que há para ser estudado e analisado no que concerne a pesquisa proposta, mas deve significar o *tudo* das relações em questão, como uma realidade, que em si mesma, representa uma totalidade significativa.

Assim, ao se estudar uma dada realidade escolar não se deixa de estudar também as relações sociais mais amplas que se expressam ali. Portanto, o ambiente específico de realização da pesquisa representa, por um lado, uma delimitação para o estudo, e por outro, compreende uma totalidade significativa na qual as complexas relações entre educação e sociedade se expressam.

Foi precisamente a partir dessa discussão que o projeto político-pedagógico do CEPAE se tornou relevante como objeto de estudo da pesquisa, visto que ele também é determinado pelas relações que vigoram no contexto escolar, sendo expressão mesma da escola. Portanto, compreender o projeto político-pedagógico da escola é compreender a própria escola, pois nele, ela se expressa.

É importante destacar, entretanto, que não se ignorou que a expressão concreta do projeto político-pedagógico no contexto da escola não se dá de forma aparential, na superfície, mas de maneira contraditória. Este cunho contraditório se dá, por sua vez, pelo fato desta expressão concreta não ser absoluta nem exata, abrindo “brechas” que são ocupadas por suas próprias contradições. Desta forma, estabelece-se uma relação de mútuas determinações também entre o contexto da escola e o projeto político-pedagógico, daí ter-se podido reconhecer neste, um objeto de estudo significativo (singular e universal, simultaneamente).

É importante registrar também que, além de haver uma aproximação entre cidadania e projeto político-pedagógico, do ponto de vista lógico, esta aproximação também se dá em termos legais, como se vê:

*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do*

*educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso) Art. 2º, Lei 9.394/96.*

Com a referência do texto legal acima, indica-se a preocupação do legislador em que a educação esteja afinada com uma formação humana que se expresse no exercício da cidadania, como um dos seus objetivos principais. Resta saber como a escola participa neste processo de formação para a cidadania e em qual perspectiva esta é compreendida.

Ademais, fazendo ainda referência à nova LDB, encontra-se no seu Art. 12, Inciso I o seguinte preceito:

*Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica; (grifo nosso)*

Assim, tanto com respeito ao papel da escola no que se refere à formação dos alunos para o exercício da cidadania, quanto em relação à tarefa dos estabelecimentos de ensino de elaborarem sua própria proposta pedagógica, há uma referência legal, demonstrando a importância e a desejabilidade da relação entre esses princípios. Resta todavia a realização de um estudo que se ocupe em relacionar esses fatores, discutindo os limites e possibilidades de uma formação para a cidadania através da escola, tendo em vista, e tomando como referência, a forma como o projeto político-pedagógico é concebido e executado no cotidiano escolar.

Dito isso, chegamos portanto à formulação do problema específico da pesquisa: Quais os limites e possibilidades com os quais o CEPAE lida, mediado pelo seu projeto político-pedagógico, ao efetivar sua contribuição no processo de construção da cidadania?

### Procedimentos metodológicos

Para a consecução do estudo, coletou-se dados referentes à realidade do CEPAE de três formas distintas: análise documental; observação do cotidiano da escola; e, entrevistas com agentes educacionais da escola (professores, diretora e representante do CPM).

A análise documental baseou-se na Proposta de Anteprojeto de Regimento Escolar que, embora em processo de formulação, ofereceu importantes informações sobre a escola. Esta análise também se realizou através de outros documentos, dentre os quais se destacam: Proposta Preliminar para o Ensino de 1ª fase do CEPAE, Coleta de Dados para Diagnóstico da Escola-Campo: CEPAE – Campus Samambaia, Breve Histórico do CEPAE, Revista “Solta a Voz” (Periódico organizado pelos professores da escola), dentre outros.

Estes documentos analisados, com exceção da revista mencionada, constituem um material não publicado e que integram o arquivo do próprio CEPAE. São produções de professores, da escola ou não, e outros pesquisadores, como alunos dos cursos de licenciatura, que cumprem a finalidade de subsidiar as discussões com relação às pesquisas que são realizadas rotineiramente no CEPAE. Cumpre assinalar ainda que este material foi disponibilizado pelos professores, coordenadores e pela diretora, à medida que iam sendo contatados ao longo da pesquisa.

A observação do cotidiano da escola se deu primeiramente pelo registro da reunião do Círculo e Pais e Mestres ocorrida em 18 de março de 1998. Deu-se também pela registro da Assembléia Geral ocorrida em 20 de março de 1999, ocasião em que diversos assuntos da organização pedagógica e administrativa da escola foram discutidos com representantes de todos os segmentos que a compõem. A observação destes eventos teve sentido pelo fato de que neles estavam presentes, em discussão entre si, todos os segmentos da escola, sendo uma oportunidade importante para captar que tipo de relações, de poder por exemplo, dentre outras, caracterizam o relacionamento entre esses segmentos.

Foi observada ainda a rotina de sala de aula no período de 22 de março a 22 de abril de 1999, o que gerou um relatório que consta dos anexos deste texto. Esta observação ocorreu em cinco turmas da 1ª Fase do Ensino Fundamental, sendo uma turma de cada série, a saber: na 1ª série "A", 2ª série "B", 3ª Série "A", 4ª Série "B" e na turma de Pré-Alfabetização "B"<sup>5</sup>.

A observação também se deu, finalmente, pelo registro das reuniões semanais de planejamento, bem como pelo registro das reuniões de sub-áreas nas quais as professores se agrupam por campos do conhecimento (por exemplo, ciências: matemática e noções de biologia; comunicação e expressão: língua portuguesa, inglês, educação física e artes; e estudos sociais: história e geografia), conforme registros em anexo.

O objetivo principal da observação desses eventos foi o de perceber a dinâmica das relações entre os sujeitos envolvidos. Por exemplo: que tipo de relações de poder eram travadas na convivência entre eles? Qual a forma de participação que se dava em seus encontros? Dentre outros.

---

<sup>5</sup> Estas turmas constituem a metade das turmas existentes na 1ª Fase do Ensino Fundamental do CEPAE, visto que há duas turmas para cada série. O critério para escolha dessas turmas foi aleatório, tendo sido feito um sorteio na reunião pedagógica realizada no dia 18/03/99 na presença das professoras que atuam nessas séries.

Estas observações foram feitas de forma não-participante. O pesquisador comparecia às reuniões e às aulas munido de lápis e papel e anotava os fatos, as falas e as impressões do ambiente no qual se encontrava, procurando, ao máximo, não interferir no desenrolar das atividades em questão. Vale ressaltar, entretanto, que apesar da intenção de não interferir, o próprio fato de o pesquisador estar presente no ambiente no qual se dava a observação, por si só, já representava um certo tipo de interferência. Todavia, observou-se também que, no desenvolvimento das observações, esta interferência ia sendo minimizada à medida que os agentes educacionais, alunos e pais se acostumavam com a presença do pesquisador no ambiente.

Além da coleta de dados ter sido feita pela análise documental e observação do cotidiano da escola, conforme descrito acima, buscou-se ainda relacionar dados com respeito à caracterização dos aspectos pedagógicos e administrativos da escola através de entrevistas realizadas com professores que atuam na fase pesquisada e com a diretora da escola.<sup>6</sup> Os professores foram selecionados por sorteio, cumprindo o critério prévio de ser um professor de cada série pesquisada.<sup>7</sup>

Estas entrevistas foram realizadas com o auxílio de um gravador no qual as falas iam sendo registradas em fitas magnéticas do tipo cassete. As entrevistas foram organizadas através de perguntas semi-abertas. O pesquisador não elaborou perguntas propriamente ditas, mas assuntos que deveriam ser abordados no diálogo com o entrevistado, e, ao longo da conversa, as perguntas iam sendo elaboradas, ampliadas ou não, dependendo das respostas formuladas pelos entrevistados.

---

<sup>6</sup> Segue em anexo a transcrição das entrevistas realizadas.

<sup>7</sup> Em cada série atuam de 5 a 7 professores que assumem as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Física, Artes (Plásticas e/ou Música). A variação no número de professores se dá pelo fato de que em algumas turmas existem professores que acumulam mais de área sob sua responsabilidade.

Faz-se necessário ainda, nesta introdução, que se explicita por que a pesquisa foi realizada segundo os moldes da modalidade de um *estudo de caso*. A definição deste tipo de abordagem se deu pela identificação das características do problema estudado e pela verificação das indicações metodológicas desta modalidade de pesquisa.

Dentre as especificações metodológicas que caracterizam o *estudo de caso*, podemos citar o fato desta modalidade de pesquisa visar a identificação de novos elementos no objeto de estudo, partindo de alguns pressupostos teóricos iniciais mas estando porém aberta ao surgimento de novos elementos no decorrer da pesquisa, que poderão redimensionar o próprio objeto de estudo (André e Lüdke, 1986:18).

Além disso o estudo de caso é caracterizado pelo fato de que se utiliza, necessariamente, de uma variedade de fontes de informação "*coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes*" (André e Lüdke, 1986:19), geralmente com a combinação entre análise documental, entrevistas e observações. De fato, esta variedade de fontes de informação demonstrou ser, ao longo da pesquisa, uma abordagem bastante apropriada para a realização do estudo, o que confirma a utilização adequada desta modalidade de pesquisa tendo em vista o objeto de estudo em questão.

Por último, ainda caracterizando esta modalidade de pesquisa e apontando sua compatibilidade com o objeto deste estudo, destaca-se o fato de que o *estudo de caso* procura representar os diferentes, e às vezes os conflitantes, pontos-de-vista presentes no caso pesquisado, dando ao usuário da pesquisa a oportunidade de refletir sobre as considerações realizadas com um espaço para tirar suas próprias conclusões (André e Lüdke, 1986:20).

Assim, apresentar-se-á este texto da seguinte forma. No primeiro capítulo, intitulado “*Projeto Político-Pedagógico: entre a escola e a sociedade*” far-se-á um estudo procurando definir o que o projeto político-pedagógico é o e que *pode ser* no contexto da escola. Para tanto, far-se-á algumas considerações com respeito à função social da escola, discutindo-a à luz da relação de mútuas determinações entre educação e sociedade. Nesta discussão, procurar-se-á ressaltar a centralidade da categoria *trabalho* para as análises propostas pela pesquisa. Neste capítulo, apontar-se-á os fundamentos sobre os quais a discussão do projeto político-pedagógico tem sido estabelecida, em outros estudos, realizando considerações críticas a respeito. Discutir-se-á também algumas dificuldades empíricas no processo de sua concepção e execução, destacando questões relacionadas à dicotomia entre teoria e prática.

No segundo capítulo intitulado, “*Educação Escolar e Cidadania*”, far-se-á algumas considerações com relação aos sentidos e aos usos do discurso da cidadania na sociedade atual, apontando a vinculação entre cidadania e educação. Nestas considerações, definir-se-á o sentido preciso de *cidadania* que será utilizado no texto. Num momento posterior far-se-á uma construção histórica do conceito de cidadania. Em seguida, discutir-se-á questões relativas ao processo de construção da cidadania tendo em vista o papel dos sujeitos sociais, especialmente dos *sujeitos coletivos*. Por fim, neste capítulo, realizar-se-á uma discussão com respeito às relações entre o trabalho pedagógico escolar e o processo de construção da cidadania.

No terceiro capítulo, intitulado, “*O projeto político-pedagógico: dois modelos de construção*”, far-se-á uma análise das propostas político-pedagógicas da *Escola Candanga* – DF e da *Escola Plural* – BH, com o objetivo de fertilizar a discussão sobre as possibilidades da escola na construção da cidadania através da organização de seu trabalho pedagógico, visando, especialmente, o estabelecimento de parâmetros para às análises do projeto político-pedagógico do CEPAE.

No quarto capítulo, denominado “*O Projeto político-pedagógico do CEPAE*”, historiar-se-á, num primeiro momento, a escola de referência através da identificação de sua gênese e transformações estruturais ocorridas ao longo de sua trajetória. Em seguida, far-se-á uma identificação e análise do projeto político-pedagógico do CEPAE, discutindo os impasses e as perspectivas presentes no contexto da escola, procurando entender a maneira pela qual estes influenciam no papel do projeto político-pedagógico como mediador da função social da escola.

Finalmente, em termos de considerações finais, apresentar-se-á uma retomada da discussão deste trabalho, pontuando como se dá o papel do projeto político-pedagógico do CEPAE no processo de construção da cidadania.

## CAPÍTULO 1

### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE

Neste estudo sobre o projeto político-pedagógico, objetiva-se compreendê-lo melhor do ponto de vista lógico. Para tanto, focar-se-á seu conceito em linhas gerais, discutindo possíveis distorções. Apontar-se-á eixos fundamentais que norteiam seu processo de construção e execução, discutindo alguns problemas empíricos que dificultam uma compreensão adequada do *é* do que *pode ser* na escola. Num momento posterior, realizar-se-á uma discussão com respeito às implicações da dicotomia entre teoria e prática e seus possíveis desdobramentos no processo de concepção e execução do projeto político-pedagógico.

Assim, este estudo tem como finalidade uma compreensão mais clara do que seja projeto político-pedagógico, e através disso, fornecer parâmetros para a análise da relação ensino escolar – projeto político-pedagógico – cidadania, e de como ela se dá no CEPAE. Esta discussão tem como horizonte a questão de se entender quais os limites e possibilidades da escola no processo de construção da cidadania, e qual o papel do projeto político-pedagógico nesta relação.

Todavia há uma discussão mais abrangente, e que serve como pano-de-fundo para as discussões acima anunciadas, a saber: a discussão sobre a função social da escola. Portanto, antes de nos debruçarmos naquelas discussões, serão tecidas algumas considerações acerca da função social da escola.

## Considerações sobre a Função Social da Escola

O debate em torno da importância da educação e da escola diante dos processos históricos é um debate que, apesar de recorrente, localiza-se no cerne da discussão sobre o sentido, a relevância, os limites e as possibilidades da educação e da escola na vida em sociedade; daí a sua importância e extrema relevância para as discussões educacionais de forma geral, tanto para aquelas que se restringem aos aspectos didático-pedagógicos, quanto para outras que relacionam a educação com aspectos mais abrangentes da vida social (cultura, política e economia).

Embora a educação não se restrinja apenas aos âmbitos escolares<sup>8</sup>, a discussão, aqui iniciada, toma a circunscrição da educação que se realiza na escola. A educação escolar é, conforme o que dita a lei 9.394/96 no seu Art. 1º, § 2º, a que “*se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias*”, e como tal será entendida no decorrer do texto. É importante que se diga porém, que a educação escolar não é aqui entendida como um fim em si mesma, embora ocorra dentro dos limites físicos e institucionais do sistema de ensino, mas é compreendida como um processo político-pedagógico que tem implicações na vida em sociedade e em função desta constrói o seu sentido.

A questão do tipo de inserção da escola na vida social tem sido bastante discutida na literatura educacional brasileira nos últimos anos. Esta discussão, por um

---

<sup>8</sup> Entende-se que a educação é um processo muito mais abrangente do que o ensino escolar. Isso é constatado na história da educação, de uma forma geral, onde se verifica que os processos de formação humana, ao longo da história da civilização, deu-se na dinâmica da vida social, nos debates públicos, no relacionamento entre Estado e sociedade, nas iniciativas político-econômicas que sempre expressaram os interesses ora dos dirigentes ora dos dirigidos, etc. Podemos utilizar como um dos exemplos desta questão o que reza a lei 9.394/96, no seu Art. 1º, quando se refere a esta matéria. O artigo supra citado não ignora o princípio da abrangência dos processos educativos, como vemos a seguir: “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”

lado, assume posições que consideram a escola como tendo um papel central na sociedade, inclusive nos processos de transformações históricas, já que é a instituição na qual o indivíduo, em formação, passa grande parte da sua vida, quando cumpre os anos de escolaridade previstos na legislação educacional em vigor.

Por outro lado, essa mesma discussão assume outras posições em decorrência de concepções que vêem a escola como uma instituição que não tem um papel central na sociedade embora tenha um papel importante. Os que defendem esta perspectiva, relativizam o papel da escola, advogando que ela é mais um espaço social importante assim como a família, as associações nas quais a sociedade civil se organiza, o partido político, os movimentos sociais, empresas, etc.

A rigor, esta é uma discussão que, além de tentar mensurar a importância efetiva da educação escolar nos processos históricos, ocupa-se também de compreender e explicar como e por quê a educação escolar reproduz a ordem vigente na qual está inserida, por um lado, e tenta verificar suas possibilidades de resistência aos valores e formas de organização do sistema capitalista do qual faz parte, por outro.

Para exemplificar essas posições citamos, dentre muitas, a de Saviani (1991), e a de Arroyo (1987). As posições defendidas por esses autores, de certa forma, sintetizam as tendências mais difundidas no pensamento educacional no que se refere as relações entre escola e sociedade, e pelo fato de terem sido bastante lidas, discutidas e terem obtido grande aceitação entre educadores brasileiros, é que se faz, a seguir, uma sistematização das posições de cada um deles com o objetivo de fertilizar a discussão com respeito a função social da educação escolar.

Saviani (1991), sistematiza e descreve algumas posições sobre essa questão agrupando tendências pedagógicas em teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas,

propondo, na conclusão do texto, uma síntese entre elas. Esta síntese é denominada pelo autor de teoria crítica da educação.

As teorias não-críticas<sup>9</sup>, segundo este autor, pecam na concepção de educação que veiculam pelo fato de supervalorizarem o papel da educação diante da sociedade. Esta concepção se fundamenta no ideal de 'educação para todos' defendido pela classe burguesa como forma de consolidar a democracia necessária à nova ordem social que se instaurava com o surgimento dessa classe emergente. A liberdade estava atrelada ao esclarecimento. Assim, o ensino tinha a tarefa de transformar os súditos em cidadãos e de emancipar os homens pela "iluminação do conhecimento". Esta concepção de educação acaba advogando que a escola teria um papel central nos processos de luta por avanços sociais e econômicos já que seria seu papel fundamental o de veicular valores culturais e que, como consequência, deveria influir qualitativamente na formação da cidadania dos alunos, de tal forma, que fosse agência de formação de uma nova mentalidade na qual a democracia e a justiça social ocupassem lugar central. Essa concepção vê a escola como *locus* privilegiado no processo de lutas e conquistas sócio-econômicas. Estas teorias consideram apenas a ação da escola sobre a sociedade, num movimento linear e unidirecional, pelo fato de desconhecerem as determinações sociais do fenômeno educativo (Saviani, 1991:27).

Já as teorias crítico-reprodutivistas<sup>10</sup> são assim denominadas pelo autor pelo fato de reconhecerem a força das determinações político-econômicas da sociedade sobre o fenômeno educativo pois postulam "*não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais*" (Idem). Entretanto, essas teorias acabam chegando

<sup>9</sup> Esta é a expressão usada por Saviani para classificar a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnista. Cf. Saviani, 1991:17-27.

<sup>10</sup> Expressão usada por Saviani para designar as tendências pedagógicas influenciadas pelo pensamento de Bourdieu e Passeron (A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino), pelo pensamento de Althusser (Escola como aparelho ideológico do Estado) e de Baudelot e Establet exposto no livro *L'Ecole capitaliste en France*. Cf. Saviani, 199:27-40

à conclusão de que o papel da educação consiste na reprodução da ordem vigente na sociedade, advogando uma dependência cabal dos processos educativos à realidade social, daí serem denominadas de reprodutivistas.

O autor prossegue na caracterização dessas e daquelas teorias e propõe uma síntese em que seriam admitidas as duas concepções e, num movimento dialético de síntese por incorporação, anuncia uma teoria crítica da educação. Esta teoria crítica da educação admite uma relação simultânea das determinações entre escola e sociedade e toma para si a tarefa de superar tanto o poder ilusório da educação (teorias não-críticas) como sua impotência (teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores *“uma arma capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”* (Idem:41). Porém, apesar da tentativa de relativização da escola, o autor ainda imputa a ela um peso excessivo nos processos de avanços sociais e econômicos, como lemos no seguinte trecho:

*“O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta (garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais), de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”* (Ibidem:42)

O trecho acima citado é esclarecedor para se entender a forma como o autor articula a relação educação/sociedade. É como se a educação de qualidade garantida aos trabalhadores fosse pressuposto suficiente para sua emancipação, ou seja, é uma posição ainda fundada na idéia da “libertação pelo esclarecimento”.

Uma outra posição, entretanto, desenvolve uma linha teórica no esforço de relativizar o papel da escola, negando que sua importância seja central nos processos (históricos) de conquistas sociais e econômicas (Arroyo, 1987). Esta posição afirma, inicialmente, que a educação escolar somente poderá contribuir nas lutas por melhorias sócio-econômicas se estiver afinada com os movimentos sociais, pois, nesta perspectiva, a escola não possui força transformadora em si mesma. Este autor advoga, ainda, que o papel da escola nas lutas por avanços sociais e econômicos somente é efetivo se estiver aberta à dinâmica da vida social, ao mundo do trabalho, ao dia-a-dia da política, pois se, ao contrário, mantiver uma postura de isolamento do real e de distanciamento da vida social, seu papel será o de reproduzir a ordem sócio-econômica vigente. Arroyo, quanto a isso afirma que *"a garantia do direito do povo à educação basicamente não passou, na história moderna, pelo sistema escolar"* (1987:18). Este autor prossegue argumentando que não se pode superestimar a contribuição da escola no processo de socialização e instrumentalização dos trabalhadores para a inserção no mundo moderno pelo fato de que *"o movimento de constituição do sistema escolar nasce contrário aos interesses dos setores populares"* (Idem:19).

Arroyo aponta, também, para a realidade de que a escola, nos sistemas de ensino sob o capitalismo, separa-se da produção, o que propicia a separação da criança, pelo maior tempo possível, do real, infantilizando assim ainda mais a criança e até o adulto (Ibidem:19). Aponta, ainda, que a lógica da escola, além de se manter separada do real, está fundada na separação entre teoria e prática, o que não permite a instrumentalização dos alunos, enquanto parte integrante da classe trabalhadora, para uma efetiva participação da vida político-econômica na qual estão inseridos, já que permanecem alheios ao movimento concreto e real da constituição e manutenção do capitalismo. Portanto, é uma posição que embora relativize a importância da escola nas lutas por avanços sociais, não nega sua relevância nessa questão. O que se afirma é a impossibilidade da escola sob o capitalismo, quando isolada da sociedade, de contribuir

efetivamente nos processos de avanços sócio-econômicos do ponto de vista da classe trabalhadora.

Por estas razões é que Arroyo indica a necessidade de se relativizar o papel da escola nos processos de avanços sociais, apontando que a escola por si só não tem esta força, a não ser que se alie aos movimentos sociais e esteja pronta para trazer a realidade concreta de constituição do real para dentro de si mesma. Assim, esta posição articula as relações entre a escola e a sociedade, indicando que aquela não tem autonomia diante desta, embora reconheça as possibilidades de participação do ensino escolar na construção da história, a partir do momento que a escola se abre para a discussão, no seu trabalho diário, sobre as determinações das condições materiais e relações de produção nas quais está envolvida.

Essa discussão é atual e importante dado o fato de que se está diante de imensos desafios educacionais, sociais e econômicos na sociedade brasileira. Esses desafios são evidenciados pela política de sucateamento das instituições públicas de ensino superior com a implementação progressiva da privatização das universidades mantidas pelo Estado; pela ausência de remuneração digna ao trabalhador em educação; pela falta de incentivo à pesquisa por parte do poder público; pela precariedade da qualificação dos agentes educacionais que atuam na educação básica e superior; pelas condições desfavoráveis de trabalho nas escolas; pelo problema do acesso e permanência dos alunos no sistema de ensino, para citar apenas alguns desses desafios. Note-se aqui que, por um lado, estes desafios estão relacionados com o cenário político-econômico do país, por outro, com a realidade atual do sistema de ensino e das escolas brasileiras.

Esta relação entre as esferas micro e macro é importante de ser mencionada porque a escola existe com o objetivo central de preparar o aluno para a vida, e esta se expressa no campo da sociabilidade humana. É para a vida política, econômica e cultural

que a escola deve preparar o aluno. Mas afirmar isso não basta. O mais importante é identificar sob que perspectiva a escola prepara o aluno para viver essa vida que se concretiza na convivência social.

De qualquer forma é necessário afirmar que a escola é um espaço no qual os interesses político-econômicos existentes na vida social se expressam. Essa é uma afirmação central na discussão que aqui se realiza, já que o interesse fundamental é de compreender os limites e possibilidades da escola, e mais precisamente de seu projeto político-pedagógico, no processo de construção da cidadania. A perspectiva que adotamos aqui é a de que os interesses existentes na vida social, são, de um lado, os interesses do capital, e de outro, os interesses do trabalho.

Essa contradição está presente na escola e cabe aos educadores que nela atuam estar cientes de sua existência e importância, a fim de se posicionarem quanto aos desdobramentos dessa realidade no trabalho pedagógico específico que realizam.

Na escola estes interesses se expressam de diversas formas pela contribuição de todos os que estão envolvidos no processo educativo-escolar: alunos, professores e pais, sendo necessário porém que se esteja atento a como esse processo se dá. Este processo, pelo qual os interesses antagônicos do capital e do trabalho se expressam na realidade escolar, é apreendido através de um movimento de elaboração que incorpore, ao mesmo tempo, os aspectos formais da escola, sua organização, bem como a vivência informal de seu cotidiano. Para que isso seja possível é que se aborda o processo de constituição e operacionalização do projeto político-pedagógico; este entendido enquanto componente que manifesta aspectos importantes da identidade da escola. É necessário portanto que se defina o que se entende por projeto político pedagógico, quais suas características, sua natureza, as formas que se tem proposto para sua elaboração, possíveis

distorções sob determinados pontos-de-vista e aspectos dificultadores no processo de sua construção.

Frigotto (1996) oferece uma importante contribuição, ainda para discussão com respeito à função social da escola, ao discutir as relações entre o processo produtivo e os processos educativos quando afirma que historicamente sempre houve uma tendência em se manter uma educação dualista, ou seja, uma de boa qualidade para os alunos pertencentes a classe dominante, e outra de má qualidade para alunos da classe subalterna. Argumenta que um ponto central nessa relação, entre os processos de formação humana e os processos produtivos, que evidencia a tendência da escola dualista, é a Teoria do Capital Humano, a partir da qual se poderá compreender melhor a manifestação do jogo de interesses antagônicos e contraditórios no interior da escola.

A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida para explicar a questão de quais seriam os fatores, para além dos mais usuais, responsáveis pelas variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. No esforço de sintetizar a idéia geral desta teoria, Frigotto assim se expressa:

*A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (1996:41)*

A rigor, as relações entre a educação e o processo produtivo são abordadas desde a escola clássica, mas é apenas após a Segunda Guerra é que se delineia um *corpus* teórico que define a educação como fator de produção, especificando o seu papel no processo de desenvolvimento. No Brasil esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico. A disseminação desta teoria como solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, bem como entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo por intermédio dos organismos internacionais de financiamento, representantes do Grande Capital, tais como: FMI, BIRD, BID, OIT, UNESCO, UNICEF.

Essa concepção tem como desdobramento algumas iniciativas educacionais equivocadas, tanto do ponto de vista teórico quanto do político, contendo no seu eixo central de discussões a vinculação direta entre educação e desenvolvimento econômico. Estas iniciativas ao invés de incentivarem o conflito de classes como forma de compreensão e tratamento dos impasses político-econômicos que geram desigualdades sociais, advogam como “solução” a erradicação dessas desigualdades pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação, como se esses fatores, em si mesmos, fossem suficientes. Além disso, Frigotto identifica dois aspectos fundamentais que caracterizam essa abordagem educacional, evidenciando assim o tipo de aproximação que se faz entre educação e desenvolvimento econômico. O primeiro é a tentativa de se mensurar, do ponto de vista macro e micro econômico, o impacto da educação sobre o desenvolvimento. O segundo é o pressuposto de que a educação é produtora da capacidade de trabalho.

A questão que aqui se depreende é a de que o *trabalho*<sup>11</sup> portanto, constitui-se como categoria central<sup>12</sup>, a partir da qual se consegue, efetivamente, compreender ou formular determinada concepção educacional com seus respectivos desdobramentos quanto a função social da escola. A categoria *trabalho* é central tanto para as perspectivas economicistas, instrumentalistas e moralizantes da educação, quanto para as perspectivas que tentam conduzi-la de forma sintonizada com os interesses da classe trabalhadora.

Para as perspectivas mais instrumentalistas da educação o que interessa é que a educação se encarregue de desenvolver conhecimentos e habilidades técnicas específicas que se vinculam mais ao que se convencionou chamar de “conteudismo”; tendência que privilegia o conteúdo nos processos de formação e qualificação humanas, como forma de promover uma adaptação do aluno à lógica e aos espaços existentes no mercado de trabalho.

Para as perspectivas que vêem a educação mais afinada com os interesses da classe trabalhadora, o ensino escolar deve se encarregar de desenvolver determinados

---

<sup>11</sup> Entende-se por trabalho, conforme Marx (1996, p. 27-28), como sendo o processo pelo qual o homem *produz* sua existência material e ideológica, constituindo-se a si mesmo neste processo. Daqui decorre uma questão metodológica importante, pois este conceito de trabalho transcende às concepções que o concebem como mera atividade (labor), ou como ação humana de transformação da natureza em busca da satisfação de suas necessidades (Hegel). Este conceito é fruto de uma síntese que incorpora estes sentidos anteriores, e aponta para um terceiro, acrescentando que o homem também se transforma ao transformar a natureza através da maneira como produz sua existência, constituindo a si mesmo neste processo. Nas palavras do próprio Marx: “(...) *Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos homens. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção*” (Marx, 1996:27-28).

<sup>12</sup> Aqui se torna necessário a ressalva de que existem formulações teóricas que relativizam a centralidade da categoria *trabalho* como eficaz para análise e compreensão da realidade. Esta questão será discutida a seguir, quando nos debruçaremos em delinear o conceito de cidadania, aproximando essa discussão do processo de constituição de sujeitos coletivos.

valores e atitudes funcionais relativos ao mundo da produção que se refira ao desenvolvimento de posturas com relação ao mundo do trabalho.

Delineando ainda a importância da categoria *trabalho* para a discussão em torno da função social da escola, registra-se que as concepções educacionais que atrelam a educação escolar às leis de mercado, assim o fazem na perspectiva de tentar uma eternização do instrumentalismo, dualismo, da concepção fragmentária, imediatista e interesseira da formação humana. Por outro lado as concepções que entendem a educação como um processo através do qual seja possível promover menos desigualdades sociais, ou seja, que questionam a lógica excludente e dogmática do mercado de trabalho, adotam o conceito de escola única e politecnicidade como paradigma de organização escolar, assumindo dessa forma o trabalho como princípio educativo.

Este debate crítico quanto a função social e a perspectiva de formação humana da escola, emerge do terreno das contradições do capitalismo deste final de século. Ao tomar *trabalho* como categoria central para a compreensão, explicação e formulação dos processos educativo-escolares, estabelece-se um vínculo entre os processos produtivos e educacionais, fazendo com que a realidade escolar deixe de ser vista como realidade circunscrita aos limites institucionais da própria escola e permita que o ensino escolar passe a ser visto como uma prática social entranhada nas relações sociais de uma forma geral, sendo ao mesmo tempo constituída e constituinte das mesmas.

Este debate está na base da definição da função social da escola e é um debate que, tanto no plano teórico como no prático-político, discute a função social da escola no conjunto das lutas pela efetiva democratização da sociedade brasileira. Vale lembrar todavia que a questão central nesse debate não é, como querem alguns, a de mostrar se a escola se situa ou não como espaço privilegiado da produção de mais valia (vínculo linear reprodutivista), ou ainda de defender a tese de que o capital prescinde da

escola, mas a questão central, numa perspectiva de pensar a educação em consonância com os interesses dos trabalhadores, como também advoga Frigotto (1996), é a de discutir a escola como

*uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros (Frigotto, 1996:44)*

Daí a afirmação de que a escola se constitui como campo social de disputa hegemônica, no qual os interesses do capital e do trabalho se expressam, de diversas formas, e onde as lutas entre concepções de mundo, práticas e atitudes didático-pedagógicas, vinculadas a este ou aquele interesse de classe, manifestam-se no cotidiano escolar.

Pode-se dizer que a função social da escola não se dá de forma monolítica, posto que a sociedade também não *é* nem *existe* desta forma. Aqui, a função social da escola é entendida, de tal forma, que se admite a possibilidade de que assuma diversas matizes, dependendo a que interesses de classe está vinculada e comprometida. Vale dizer, portanto, que a função social da escola oscila entre duas perspectivas fundamentais.

Uma é a de preparar o aluno tecnicamente para a inserção e adaptação às leis do mercado de trabalho, através da ênfase exacerbada a questão do domínio do conteúdo curricular, muitas vezes com uma abordagem acríica e dogmática. Esta perspectiva geralmente se caracteriza pela aproximação da escola aos interesses do capital, via absolutização da lógica do mercado na sociedade.

Outra perspectiva é a de que a escola, além de capacitar para a competição no mercado, prepara os alunos para que sejam capazes de pensar criticamente sua realidade, numa perspectiva histórico-crítica, identificando as contradições do sistema no qual estão inseridos, de tal forma, que não admitam a lógica do mercado como uma realidade única e absoluta.

Assim, o que de fato está em jogo, quanto a função social da educação, é a discussão a respeito de quais são os principais interesses de classe que movem a educação escolar, se satisfazem os interesses do capital ou os do trabalho, ou ainda, mais especificamente, do capitalista ou do trabalhador.

### O projeto político-pedagógico

Uma vez que se discutiu a função social da escola, faz-se necessário que se estude o projeto político-pedagógico, construindo-o de forma lógica, como categoria de análise, no sentido de compor o quadro teórico através do qual o projeto político-pedagógico do CEPAE será analisado.

O Projeto Político-Pedagógico tem uma importância central na forma como o trabalho pedagógico se organiza na escola. Não apenas isso, é importante também porque é nele que estão impressas as concepções que norteiam o processo educativo ali executado.

Entretanto, a despeito de que o projeto político-pedagógico esteja sendo uma matéria bastante discutida em virtude da exigência de sua elaboração nas escolas de alguns sistemas de ensino<sup>13</sup>, com a tendência de se generalizar, como condição importante

---

<sup>13</sup> Como é o caso das escolas que compõem o Sistema de Ensino Municipal de Goiânia, Sistema de Ensino Municipal de Belo Horizonte, Sistema de Ensino do Distrito Federal, dentre outros.

para uma organização do trabalho pedagógico que favoreça uma educação de qualidade, este é um termo que carece de definições mais precisas, tanto do ponto de vista conceitual quanto do prático.

Isto acontece por algumas razões, quais sejam: o uso recente desta terminologia para designar a ação intencional de organização do trabalho pedagógico; a falta de amadurecimento do conceito de educação escolar enquanto ato político; a cultura de fragmentação do trabalho escolar (dicotomia entre concepção e execução) impulsionada pela lógica de organização social proposta pelo sistema capitalista e pelo neoliberalismo, dentre outras.

Uma discussão atenta com respeito ao conceito de projeto político-pedagógico é importante e necessária pelo fato de que este é um elemento da realidade escolar que influencia, em grande medida, a função social da escola.

A palavra *projeto*, no sentido etimológico, vem do latim “*projectu*”, e significa lançar para frente, plano, desígnio, empresa, empreendimento, redação provisória de lei, plano geral de edificação (Veiga, 1997:12).

Nesse sentido quando se usa esta palavra para designar a forma de organização da escola, entende-se que esta é um ato intencional, explícito ou não, para por em movimento de realização os objetivos educacionais daqueles que executam o trabalho pedagógico na escola.

Quanto à manutenção do binômio “político-pedagógico”, a rigor, entende-se aqui como uma expressão absolutamente necessária, visto que toda iniciativa pedagógico-educacional é um ato político. Isto se dá pelo fato de que esta expressão ainda não

alcançou o amadurecimento e consistência necessários nos ambientes acadêmicos, daí a necessidade de mantê-la.

O fato é que os dois termos – político e pedagógico – têm sido mantidos como adjetivos do projeto pelo receio de que haja uma ação pedagógica destituída de um cunho político (como se isso fosse possível), ou, por outro lado, pelo medo de que se faça de um determinado projeto instrumento de mera militância política, e que portanto viesse a ofuscar o pedagógico (Demo, 1998:20) (Parênteses nossos).

Todavia, o que ocorre de fato é que, pedagógico e político, são facetas indissociáveis de uma mesma realidade, quer se queira ou não, bastando se referir a um para gerar a implicação do outro, já que a educação é concebida aqui, como um ato político em si mesma.

Assim, o projeto político-pedagógico se apresenta com um potencial importante para que, por sua mediação, o trabalho pedagógico seja organizado em função do núcleo político da educação, ou seja, é um instrumento que pode racionalizar o trabalho técnico não como um fim em si mesmo, mas apontando para a perspectiva da *efetividade social*<sup>14</sup> da escola, rompendo dessa maneira com o que pode ser chamado de “didatismo ensimesmado”. Este didatismo ensimesmado se faz presente na realidade escolar a partir do momento que a didática é pensada e efetivada para dentro de si e não como uma estratégia para o alcance dos fins sócio-políticos da educação.

---

<sup>14</sup> Este é um conceito desenvolvido por Dourado (1998) para ampliar a idéia de eficiência e eficácia na educação. O autor argumenta que não basta que a escola seja eficiente e eficaz, é necessário, além disso, que tenha efetividade social, pois este conceito indica a capacidade político-administrativa da escola em responder as demandas sociais. O autor assim se expressa: “os critérios técnicos e instrumentais de eficiência e eficácia da administração tradicional são submetidos pelo critério político de efetividade, que recupera, na centralidade da dimensão humana, o construto da participação cidadã. (...) eficiência, entendida como racionalidade econômica efetivada por meio da defesa da maximização dos resultados, a partir do vetor produtividade; eficácia, capacidade administrativa e, portanto, institucional, objetivando alcançar os resultados propostos; efetividade, indicando a capacidade político-administrativa de respostas às demandas sociais e a participação (...).” (Dourado, 1998:81-82)

Um primeiro problema que deve ser enfrentado na definição do PPP<sup>15</sup> é quanto ao aspecto da sua sistematização. Para começar a discussão a partir deste ponto, pergunta-se: O fato de uma determinada escola não ter um documento sistematizado que trate, globalmente, de sua organização pedagógico-administrativa, significa que esta escola não tenha o seu Projeto Político-Pedagógico?

Uma primeira resposta poderia ser dada dizendo que sim. Esta resposta poderia ter como base o seguinte argumento: Se projeto significa avançar, ação intencional de planejamento para realização de algo, e se a escola não tem um documento que registre a natureza e as características de suas intenções educacionais, essa escola não teria um projeto político-pedagógico.

Por outro lado, se se considera o PPP como "*a própria organização do trabalho pedagógico como um todo*" (Veiga, 1997:13), a resposta pode ser negativa. Esta definição de Veiga remete ao raciocínio de que toda escola teria seu PPP mesmo que não o soubesse como tal. Afinal, toda escola tem um tipo de organização de seu trabalho pedagógico. A questão aqui seria de adjetivar o PPP, podendo ser portanto caótico, fragmentado, implícito, conservador, ineficiente, ou por outro lado, orgânico, intencional, explícito, progressista, inovador, construído coletivamente, e assim por diante, de acordo com a realidade específica de cada unidade escolar. Desta forma, resta a tarefa de caracterizá-lo, para que possa ser adjetivado, e assim dar indicações que permitam a compreensão de suas potencialidades e limitações no que concerne a construção da cidadania.

Um segundo problema na definição do PPP é quanto à tendência de se tomar a parte pelo todo. Há uma tendência de considerar, por exemplo, o conjunto dos planos didáticos, o agrupamento de atividades diversas, o regimento escolar, como sendo

---

<sup>15</sup> A partir deste momento no texto usaremos a sigla PPP para designar Projeto Político-Pedagógico.

o próprio PPP. Este pode receber ainda a conotação de uma carta de intenções políticas a serem desenvolvidas na escola. O PPP pode e deve conter esses elementos, porém ele é mais que isso, pois essa postura em si não é suficiente para que se tenha um PPP afinado com uma educação de qualidade social<sup>16</sup>. Não é suficiente porque esse entendimento de que o PPP contém diversas dimensões, não garante sua organicidade, sua construção coletiva, seu caráter progressista. A rigor, um determinado PPP pode contemplar, referindo-se, em sua sistematização, às várias dimensões da escola, mas pode organizar essas dimensões de forma justaposta, conservando a fragmentação do trabalho na escola.

Quanto a isso Veiga (1997) mostra a necessidade de que o PPP seja organizado levando em consideração dois níveis: a organização da escola como um todo e a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato. Esta autora alerta para o fato de que o PPP "*busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade*". (1997:14). Este raciocínio entra em consonância com o alerta que se fez quanto ao risco de se tomar a parte pelo todo na concepção e, como desdobramento, na construção do PPP, com a intenção de garantir seu caráter de totalidade.

Entretanto este fato não deve significar, automaticamente, que o planejamento, ou a organização do trabalho pedagógico, seja considerado como democrático e progressista, pois além do aspecto de ser participativo há de se questionar a perspectiva na qual as correlações de forças se manifestam no interior do próprio grupo, já que as linhas teóricas que estiverem melhor fundamentadas e defendidas com mais competência por elementos do grupo tenderão a se tornarem hegemônicas. A questão é que o PPP é um campo vastíssimo de possibilidades, não podendo ser atrelado a uma

---

<sup>16</sup> Usamos aqui este termo "qualidade social" para deixar claro a perspectiva de qualidade que nos referimos: uma qualidade a serviço do homem, da solidariedade, da formação política crítica que aponta para o desenvolvimento de uma cidadania participativa, que subordina a lógica do mercado aos valores humanísticos, e para contrapor um outro conceito de qualidade, o de "qualidade total", que está numa perspectiva diametralmente oposta a que descrevemos acima.

perspectiva democrática ou progressista necessariamente, sob o risco de se mascarar suas reais intenções, sua real caracterização, e os embates de correlação de forças no ambiente escolar.

Uma outra questão que se coloca na caracterização do PPP é quanto ao seu aspecto de dinamicidade. O PPP pode ter a conotação de um documento pronto e acabado, de um documento elaborado por burocratas antes do ano letivo para então ser cumprido à risca, no decorrer do período letivo em questão. Porém, ao contrário dessa perspectiva, o PPP pode ser entendido como uma articulação constante entre os agentes educacionais, no sentido de dar concretude, organicidade e objetividade às finalidades e aos meios mais apropriados para o trabalho na escola, constituindo-se, desta maneira, num processo contínuo de planejamento, apontando portanto para um PPP que se identifique com o conceito de 'devenir'.

Um outro aspecto da concepção e execução do PPP é a sua relação com o contexto da escola. Ele pode emergir do contexto específico e mais imediato da realidade escolar, ou não, dependendo de como for entendido e dos compromissos políticos daqueles que estão envolvidos em seu processo de construção. Aqui, chama-se a atenção novamente para a tendência de se atrelar a existência do PPP a uma perspectiva democrática e progressista, como se essa proximidade fosse condição necessária para sua existência. Na verdade isto é desejável se se tem a perspectiva de uma ação educativo-pedagógica emancipatória. Nesse sentido a construção do PPP deve surgir a partir do contexto local de cada escola, como nos diz Veiga (1997):

*As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com o apoio dos professores e*

*pesquisadores. Não poderão ser inventados por alguém, longe da escola e da luta da escola (Veiga, 1997:14-15).*

Todavia, esta não é a única perspectiva quanto à relação da construção do PPP com o contexto da escola. Na verdade, um certo PPP também pode ser construído burocraticamente por um órgão central e adotado nesta ou naquela escola, desconsiderando-se as necessidades e realidades locais. Nesta perspectiva, o PPP estaria reforçando a divisão do trabalho e dificultando o processo de autonomia das unidades escolares.

Outro aspecto importante a ser considerado quanto ao processo de construção do PPP e entendimento do que é, refere-se a questão da fundamentação teórica. Todo PPP tem uma certa fundamentação teórica, mesmo que fragmentada, não explícita, frágil. Geralmente quando não se tem clareza de uma fundamentação teórica, a tendência é a assimilação das correntes teóricas em voga, dos modismos que permeiam a prática pedagógica em determinado momento histórico, salvo as exceções<sup>17</sup>, sendo desejável que no processo de construção do PPP haja uma sustentação teórica que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola (Veiga, 1997:14).

Portanto, no que concerne à conceituação do PPP, é necessário que se compreenda o seu sentido etimológico, como se viu. É necessário também que se

<sup>17</sup> Este raciocínio é derivado das postulações de Gramsci quando se refere à necessidade de se fazer uma constante crítica das concepções de mundo que norteiam a vida de um grupo, sob pena de que sua visão de mundo seja apenas uma reprodução fragmentada daquilo que estrutura a realidade no seu nível mais superficial. Assim Gramsci se expressa: "*Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, (...) nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas (...), Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa, torná-la unitária e coerente, elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. (...) O início da elaboração da crítica é a consciência daquilo que realmente somos, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido (...).*" (Gramsci, 1991:12).

compreenda sua perspectiva maleável em termos das conotações pedagógicas e políticas que pode assumir. Essas conotações podem ser identificadas pela forma como o PPP é organizado, se sistematizado ou não, pela forma como articula ou não o sentido de totalidade da escola, pela forma como se organiza em termos de considerar sua dinamicidade e flexibilidade ou não, pela forma como considera ou não a realidade concreta na qual a escola está inserida, e pelo tipo de fundamentação teórica que adota para subsidiar as ações propostas, inclusive se esta fundamentação teórica é explícita ou não.

Ademais, existem outros aspectos que, se analisados, podem contribuir para que se tenha uma visão bastante clara do que é, e do que não é o PPP, a fim de que não se cometa imprecisões, ambigüidades e abusos no uso deste termo. Estes outros aspectos que ajudam na definição do que é PPP são exatamente as dificuldades empíricas para que o PPP seja organizado de forma consciente, com participação coletiva e que tenha uma utilidade para a melhoria da qualidade do ensino numa perspectiva de educação emancipatória.

Dentre essas dificuldades, pode-se citar a de se desenvolver satisfatoriamente e genuinamente o trabalho em grupo, os conflitos de concepções de mundo, a "inércia ativa", a lógica das relações de poder, a formalidade burocrática impregnada no imaginário do funcionário público, os desníveis de competência das pessoas que compõem o grupo, o que dificulta uma interlocução interna equilibrada, dentre outros.

Estas dificuldades são reais e não podem ser desconsideradas porque ressaltam um aspecto essencial do projeto político-pedagógico: o de que seu amadurecimento é uma conquista histórica, é um processo de conquista lento e necessário, como toda construção sólida o requer.

A dificuldade do trabalho em grupo<sup>18</sup>, uma vez que prevaleça, representa um forte impedimento para que o projeto escolar seja elaborado de forma participativa. Esta dificuldade está fundada na própria lógica da sociedade moderna, e em especial na mentalidade neoliberal, que a todo instante aponta para a inevitabilidade de soluções cada vez mais individuais, em detrimento de soluções construídas coletivamente.

A lógica interna de organização das instituições determina, em grande medida, a sua função social. Ou seja, se a forma como o projeto pedagógico da escola é elaborado, caracteriza-se pela fragmentação do trabalho, por exemplo, é muito provável que o trabalho realizado em sala de aula acabe assumindo essa mesma característica, redundando num desdobramento de que a educação realizada, nesta perspectiva, cumpra uma finalidade de reprodução da ordem vigente, inclusive e principalmente na forma de organizar o pensamento, caracterizando assim a função social daquele fazer pedagógico, e este fato é decorrente da sociedade capitalista ser constituída sob a lógica da divisão do trabalho.

A construção de um projeto político-pedagógico, que aponte para mudanças qualitativas na escola, esbarra também na dificuldade de se romper com a reprodução do *status quo*. Cada vez mais, as concepções de mundo se generalizam, uniformizam-se em torno do estabelecido, do que aí está, sob o argumento de que não há como romper com a realidade. Diz-se, a todo momento e de diversas formas, que é necessário aderir à realidade como ela é, mesmo que em níveis distintos de adesão, dependendo dos interesses implicados. Essa é outra evidência de que a existência sustentável e consistente de um projeto político-pedagógico, nos parâmetros mencionados, aponta para uma conquista histórica na escola, pois este está implicado em questões sociais mais amplas,

---

<sup>18</sup> Vale ressaltar que o trabalho em grupo, dentre outros fatores, se constitui pela capacidade de escutar (não apenas de ouvir) o outro, pela tolerância mútua e pela argumentação embasada cientificamente.

como se vê, já que a questão das concepções de mundo hegemônicas, do pensamento único, da tensão entre estrutura e indivíduo, além de nunca terem sido resolvidas satisfatoriamente, sempre apontam para questões macro estruturais da sociedade que dependem de condições históricas bem específicas para se modificarem.

Outra dificuldade importante a ser considerada no processo de construção do projeto político-pedagógico na escola é o que se chama de “inércia ativa”. Este termo é utilizado por Silva (1997:16) ao se referir à postura do funcionário que, imerso no formalismo burocrático, valoriza mais a conformidade com as normas do que os objetivos da ação. Concretamente, quando se fala de inércia ativa, o que está em questão é a postura de realizar um planejamento apenas sob uma ótica de obrigação formal, de mero formalismo burocrático, sem admitir sua necessidade real para que o trabalho escolar ganhe em qualidade.

Há que se considerar também que o processo de elaboração do projeto político-pedagógico, nos parâmetros que se vem apontando no texto, mexe na lógica das relações de poder na escola. Sua construção implica a revisitação dessa lógica pois pode alterar a estrutura burocrática que, por não ser flexível na maioria das vezes, impõe um certo mando impessoal nos processos decisórios da escola. Um outro aspecto similar nessa discussão é que a construção coletiva do projeto político-pedagógico permite o questionamento da lógica do comando sem mérito, atingindo assim as bases da estrutura hierárquica imposta. Dependendo de como o PPP for construído na escola, ele aponta para uma lógica em que as relações de poder se fundamentam no princípio da representatividade, da delegação de autoridade a alguém pelo grupo, para que este conduza as deliberações coletivas.

O PPP também pressupõe o exercício da democracia. Democracia está sendo entendida aqui como a prevalência da vontade da maioria sobre a vontade da

minoria. Não apenas isso, mas um regime no qual a minoria vencida não sabote a execução do projeto sob o comando da maioria vencedora. Nesse ponto se coloca o amadurecimento do projeto político-pedagógico na escola, outra vez, como uma conquista histórica, pois está relacionada ao desenvolvimento e ao aprendizado da democracia na sociedade de forma geral.

Uma outra questão que se coloca é a da competência, ou da qualificação profissional, de quem atua na escola. Se o projeto escolar para se efetivar necessita de um 'norte' teórico, aqueles que o têm argumentarão com mais facilidade em prol de suas concepções, as quais tenderão a ser hegemônicas no interior do grupo. Aqui se aponta a necessidade da formação continuada, da qualificação dos profissionais da educação, no sentido de que tenham cada vez mais condições de fundamentar teoricamente suas práticas, melhorando assim o nível das discussões em torno da construção do projeto político-pedagógico nas escolas. A formação acadêmica insuficiente dos profissionais da educação e a ausência de iniciativas que visem a formação continuada, são fatores que dificultam a construção de um projeto eficaz na melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, após ter sido feita a caracterização de alguns fatores que dificultam a construção do projeto político-pedagógico, faz-se necessária a ressalva de que o PPP, como instrumento, terá maior ou menor importância e eficácia na organização do trabalho na escola, dependendo de como os agentes educacionais lidam com as dificuldades acima pontuadas.

Ademais, afirmar o caráter de instrumentalidade do projeto político-pedagógico é importante porque cumpre a finalidade de minar a tendência de ser visto como um fim em si mesmo. Portanto, entender o PPP como instrumento de trabalho é necessário porque dificulta que ele seja esvaziado justamente de sua potencialidade

enquanto projeto. É uma afirmação que traz um conteúdo óbvio: um projeto sempre existe em função de algo para além de si, existe em função da construção de algo externo a ele.

Porém, apesar de ser óbvia esta afirmação, ela é necessária, porque há a tendência de se fazer do projeto uma estrutura fechada em si mesma pela sua burocratização, fazendo com que as finalidades percam importância no processo de sua constituição. É necessário além disso, que se entenda que a qualidade da construção de um determinado projeto dependerá essencialmente da clareza dos seus fins. Isso tem a ver com o tipo de sociedade e de homem que se quer construir.

Ainda na tarefa de definir *o que é*, e para sintetizar o que se tem entendido por PPP, valer-se-á da contribuição de Veiga (1997:16-22), em cuja sistematização aponta cinco princípios norteadores para a constituição do projeto político-pedagógico, a saber: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Esta autora parte de uma abordagem em que esses princípios, aos quais se discutirá brevemente a seguir, devam ser pensados em função da construção de uma escola democrática, pública e gratuita.

O primeiro princípio apontado por Veiga é a *igualdade*. A autora retoma a afirmação de Saviani quando este alerta para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida no sistema escolar (condições de acesso e permanência na escola entre os alunos pertencentes a classes antagônicas), mas que a igualdade no ponto de chegada (educação de qualidade acessível a todos) deve ser garantida pela mediação da escola (Saviani, 1991:87). Para ela e para ele, a escola é promotora de igualdade de oportunidades desde que garanta educação com qualidade para todos.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Aqui transcrevemos um trecho do artigo de Veiga que evidencia essa posição: "*Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...) Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção da qualidade*" (1997:16)

Dessa forma, não basta que se enuncie a igualdade para caracterizar o PPP, é necessário que os agentes educacionais tenham definido em que perspectiva esta igualdade norteia o processo do PPP.

Outro princípio norteador do PPP é a gestão democrática. Este princípio implica a compreensão em profundidade das questões suscitadas pelo trabalho pedagógico no que se refere a superação da dicotomia entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Implica, por conseguinte, na questão das relações de poder, tanto internas quanto externas à escola e, ainda, nos desdobramentos dessas relações de poder nas questões da divisão do trabalho entre os agentes educacionais.

As relações de poder que se expressam no interior da escola estão ligadas ao relacionamento entre diretores, coordenadores, professores, funcionários de apoio, alunos e pais, no sentido da lógica hierarquizada e burocratizada, ou não, que permeia a convivência entre esses sujeitos.

As relações de poder que se expressam externamente à escola têm a ver com o relacionamento da escola com as instâncias superiores do sistema de ensino. Estes dois níveis das relações de poder que caracterizam a realidade escolar em termos de gestão, são, ao nosso ver, interdependentes, no sentido de que a gestão democrática no interior da escola é pressuposto para sua conquista nos âmbitos da relação escola/sistema de ensino e vice-versa.

Veiga (1997), quanto a isso, advoga que é necessário que se repense a estrutura de poder da escola e que se instaure a participação coletiva na maneira de gerir as atividades escolares:

*A socialização do poder propicia a participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (Veiga, 1997:18)*

Quanto à necessidade da participação coletiva nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, Marques assim escreve:

*A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (Marques, 1990:21)*

A questão da gestão democrática, ressaltada por Veiga, de fato é importante quando das discussões referentes à construção do PPP na escola. Por isso, merece mais aprofundamento de suas discussões, chamando-se atenção para o fato de que, além dos aspectos citados anteriormente, a gestão democrática na escola somente será discutida de forma relevante se levar em conta as relações complexas mais abrangentes nas quais está inserida, como nos alerta Dourado (1998:78):

*As discussões sobre a democratização da gestão escolar não podem negligenciar esses marcos. (...) resgatar a discussão sobre esse aspecto traz à luz as concepções*

*norteadoras dos embates cuja complexidade implica o questionamento quanto ao papel e função social da educação e da escolarização e, particularmente, da gestão da educação, bem como ao alcance dos limites interpostos a estas na sociedade atual, em decorrência das profundas transformações vivenciadas pelo mundo do trabalho e da produção, resultantes das macropolíticas estabelecidas mundialmente em conseqüência, dentre outras causas, do redimensionamento, automação e modernização do processo produtivo que, contraditoriamente, tem resultado na redução de postos de trabalho, na exigência de qualificação e formação continuada, cuja implicação mais severa tem sido a tendência mundial de desemprego estrutural. (Dourado, 1998:78-79)*

Este mesmo autor prossegue alertando para o fato de que hoje se convive com uma gama de interpretações e formulações reveladoras de diferentes concepções da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização de participação, o que determina “*desde posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã.*” (Dourado, 1998:79)

Assim, é necessário considerar estas determinações político-econômicas oriundas das transformações intensas do mundo da produção capitalista, se se quiser compreender adequadamente os limites e possibilidades de uma gestão democrática na escola.

Como decorrência de se considerar nesta perspectiva a questão da gestão democrática na escola, esta passa a ser entendida aqui, conforme Dourado (Idem:79):

*A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.*

Gestão democrática, portanto, é a participação crítica na construção do PPP a partir do redimensionamento das estruturas de poder dentro e fora da escola, de forma que dêem ensejo a novas formas de operacionalização da atividade escolar no sentido de combater a realidade da exclusão e da não-permanência do aluno em sala de aula. Enfim, uma gestão que esteja posicionada claramente contra a marginalização das classes populares. Uma outra gestão na qual não estejam contemplados esses quesitos não poderá, nesta perspectiva, ser denominada de democrática, embora possa integrar a constituição de um determinado PPP.

Na seqüência da discussão dos princípios norteadores do PPP apontados por Veiga, referiremo-nos ao da *liberdade*. A autora chama a atenção para a necessidade de se resgatar o sentido de liberdade no ato pedagógico, advogando que a liberdade se constrói num contexto relacional: "*somos livres com os outros, não, apesar dos outros*" ( Rios, 1982:19). Essa liberdade necessária à construção do PPP se expressa na relação entre os

agentes educacionais, entre os alunos e seus pais, quando todos esses assumem coletivamente a responsabilidade de desenvolvê-la e vivenciá-la com os olhos fitos em outros modelos de escola e de sociedade, nos quais haja mais dignidade para os homens.

No entanto, este princípio de liberdade também está estreitamente relacionado ao de autonomia, tanto dos indivíduos, quanto da escola em relação a estrutura burocrática que a abarca, em termos do sistema de ensino.

Quanto a este aspecto, embora se registre como importante a contribuição de Veiga quando ressalta a liberdade como princípio norteador da construção do PPP, entende-se que esta discussão encontra maior proximidade com o presente estudo se discutida à luz da questão da autonomia. Esta questão aparece aqui pelo fato de se entender que há uma relação de dependência entre liberdade e autonomia, onde esta depende daquela, ou seja: para a realização da autonomia há a necessidade da liberdade.

A autonomia da escola aqui está sendo discutida de duas maneiras: primeiramente do ponto de vista do trabalho autônomo que seus agentes educacionais poderão realizar, trabalho que se constitui pela *práxis* (unidade entre teoria e prática, mediada pela reflexão) possibilitando o encurtamento das dicotomias entre concepção/execução do trabalho.

Em segundo lugar, está sendo discutida também do ponto de vista do espaço que a escola tem para definir suas próprias políticas em termos de organização do trabalho pedagógico diante dos órgãos gestores intermediários no sistema de ensino (secretarias e delegacias estaduais de educação).

Esta autonomia da escola, em ambas as perspectivas mencionadas acima, somente tem sentido se for discutida à luz da autonomia de seus agentes educacionais, pois são estes que fazem a escola funcionar e dão o 'tom' do trabalho ali realizado. Aliás,

a questão da autonomia está relacionada com a natureza mesma da educação, pois se se considerar educação como sendo um processo dialético pelo qual o homem, através do auto-conhecimento e do conhecimento da sociedade na qual está inserido, toma consciência do seu lugar no mundo para produzir o seu *viver bem*<sup>20</sup> (Paro, 1999:5), estabelecer-se-á uma íntima relação entre educação e autonomia, onde aquela somente poderá existir, nesta perspectiva, se houver a presença desta.

Esta autonomia<sup>21</sup> é entendida aqui como um processo de humanização do homem, indo, por conseguinte no sentido contrário do sentido da reificação humana produzida pelo trabalho alienado (no qual o homem não se reconhece, ou seja, permanece alienado de si mesmo). Portanto autonomia é uma realidade humana que se constitui e se desenvolve a partir do trabalho autônomo que o homem realiza.

Assim, quando se pensa a autonomia como princípio norteador da construção do PPP, o que está em questão é o grau de autonomia existente no trabalho realizado pelos agentes educacionais que atuam na escola, pois o grau de autonomia que a escola terá diante dos órgãos intermediários gestores do ensino dependerá do grau de autonomia no trabalho realizado na escola no que se refere à organização do trabalho pedagógico e administrativo.

Dessa forma, o princípio da autonomia se constitui como um importante aspecto a ser discutido no processo de concepção/ execução do PPP, pois guarda vinculações estreitas e importantes com o processo de formação da cidadania através da escola, e isto precisamente pelo fato de colocar em foco as possibilidades e os limites do trabalho autônomo de seus agentes educacionais.

---

<sup>20</sup> Esta expressão, *viver bem*, é utilizada por Paro, designando a finalidade última do trabalho humano, quando discute as relações entre a escola e o trabalho num texto mimeografo: "Parem de preparar para o trabalho".

<sup>21</sup> Entende-se que a autonomia humana não se dá de forma absoluta, ela é sempre relativa e gradativa (graus de autonomia), valendo-se ressaltar que o que está em questão aqui é uma relação de prevalência do trabalho humano: se mais autônomo que alienado ou vice-versa.

Por último, com respeito aos princípios norteadores apontados por Veiga para a construção do PPP, tem-se a *valorização do magistério*. A qualidade do ensino, no sentido de se formar cidadãos capazes de implementarem uma participação de qualidade com respeito aos assuntos da vida socioeconômica, política e cultural, depende de alguns fatores no tocante a valorização do magistério: a) formação inicial e continuada dos educadores; b) condições de trabalho no que se refere a recursos didáticos, físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos por sala, etc.; c) remuneração. (Veiga, 1997:19-20). Para esta autora, a educação continuada dos educadores, como importante elemento para a valorização do magistério, deve estar centrada na escola e deve constar do PPP procurando discutir a questão da cidadania, da gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias, entre outras, de tal forma, que os programas curriculares de formação continuada se estendam e discutam, além das questões internas da escola, suas relações com a sociedade.

A formação continuada é, portanto, para Veiga, indispensável para o processo de valorização do magistério, já que está estreitamente relacionada à autonomia da escola, desde que esta assuma um papel predominante na formação dos profissionais, podendo, desta forma, deixar de lado sua função de mera “repetidora” de programas de “treinamento” e conquistar relativa autonomia. Além disso, esta autora acrescenta que a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola. Argumentando quanto a importância da formação continuada e quanto a necessidade de estar contemplada no PPP da escola, a autora assim escreve:

*não só possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência, também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento*

*profissional articulado com as escolas e seus projetos*  
(Veiga, 1997:20)

O PPP, portanto, articulado a partir desses princípios, poderá trazer contribuições relevantes para a compreensão dos limites e possibilidades da educação e dos agentes educacionais na contribuição que têm a dar na construção da cidadania através do processo de escolarização.

Convém lembrar, contudo, que embora tenhamos apontados esses cinco princípios como norteadores do PPP em consonância com a perspectiva central da pesquisa, nossa tarefa será a de analisar o PPP como um todo, conforme é operacionalizado na escola indicada, pela análise documental, entrevistas e observação das atividades da escola.

Dando prosseguimento à construção lógica do objeto de estudo em questão, ainda, é necessário que se aborde em que perspectivas o PPP tem sido estudado. Alguns autores têm aprofundado aspectos particulares do PPP relacionando-o à realidade escolar brasileira e situando-o nas discussões mais recentes com respeito a esta mesma realidade, como no caso de Bussmann (1997:37-52) que enfoca a relação entre o PPP e a gestão da escola. A autora caracteriza a escola como organização e discute as implicações dessa caracterização na administração da educação, referindo-se à questão dos meios e dos fins no processo decisório e ao papel dos agentes organizacionais como pessoas que, pelo aspecto específico de serem pessoas, são os únicos componentes da organização capazes de gerar outros recursos e resultados. A partir desse pressuposto a autora tece comentários a respeito do decorrente conflito organizacional e seus desdobramentos na gestão da escola. (Idem:50).

É o caso também de outro estudo que enfoca o PPP segundo a relação paradigma/relações de poder. Resende (1997:53-94) discute a questão da mudança de paradigmas e sua repercussão na realidade escolar, apontando e discutindo o aspecto particular do problema da identidade da escola, nesse contexto teórico, realizando algumas pontes argumentativas com a questão das relações de poder. Essas relações de poder discutidas pela autora, constituem, segundo ela, elemento central no processo de elaboração e operacionalização do PPP. Essas articulações resultam de uma pesquisa realizada em uma escola de 1º Grau, pesquisa esta tipificada, pela própria autora, como estudo de caso, em que, pela observação do cotidiano escolar, procurou-se compreender essa relação PPP/mudança de paradigmas/relações de poder na escola.

Outra abordagem realizada a partir de uma questão específica e relacionada ao PPP, é a de Neves (1997:95-129), em seu artigo Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. Esta autora discute os impasses da autonomia da escola pública num enfoque de políticas públicas educacionais, em que aprofunda algumas questões no tocante ao relacionamento escola/sistema de ensino. A autonomia relativa da escola pública é afirmada pela autora como

*A categoria por meio da qual a escola insere-se na totalidade do sistema educacional ao mesmo tempo em que o transcende para, por intermédio de seu projeto político-pedagógico, servir cada vez melhor a seus alunos, realçando o papel mediador e transformador da educação. (Neves, 1997:127)*

Registra-se ainda o estudo de Falkembach (1997:131-141) no qual enfoca a relação entre o PPP e o planejamento participativo na escola. A autora postula que as bases de um PPP que seja capaz de recuperar e construir a identidade da escola e dos

sujeitos que dela fazem parte estão fundadas num processo de planejamento participativo no qual se mantenha firmemente a intencionalidade de uma educação emancipatória. Discute, ainda, as questões que circundam o processo de passagem das intenções às ações educativas apontando como elemento catalisador desse processo, o próprio PPP da escola. Por fim, nesse artigo, a autora sugere, quanto aos procedimentos de passagem das intenções às ações educativas que

*sejam pautados pela utopia do humano-genérico, trabalhando educadores e educandos, pais e mães, pois está aí a síntese do poder criar do ser solidário, da democracia, da possibilidade, da liberdade. Ainda faz parte de nossas "verdades" acreditar que só agüentam encher-se de humanidade aqueles que têm os pés na sua cultura e respaldo organizativo. (Falkemback, 1997:140)*

Por último, nesta revisão teórica do tema, considera-se uma outra abordagem do PPP que está presente no artigo intitulado *Projeto Político-Pedagógico da Escola: desafio à organização dos educadores* (Santiago, 1997:157-178). A autora caracteriza os educadores como cidadãos de uma época na qual se têm novos apelos por mudanças e aponta a necessidade da clarificação dos objetivos, que definem a intencionalidade dos educadores e que dão a dimensão das transformações que deverão ocorrer nas escolas, a fim de que não se restrinja ação educativa apenas à legitimação de programas oficiais, ou a meras inovações metodológicas no interior da sala de aula, sem que se esteja atento "ao inevitável comprometimento de qualquer prática pedagógica com um projeto político" (Santiago, 1997:162). A autora postula ainda que a escola poderá contribuir na construção da autonomia intelectual e moral dos sujeitos, tornando-os aptos para participar e criar, exercendo sua cidadania, se os educadores que nela atuam se organizarem e interagirem com os elementos ético-normativos, subjetivos e culturais do

mundo concreto a partir de um PPP, de tal forma, que por ele sejam instrumentalizados à construir explicações, generalizações e teorias para os fatos, fenômenos da realidade e para os valores característicos de uma cultura. (Idem:176)

A exemplo desses autores, que enfocaram aspectos particulares no estudo do PPP, o aspecto específico a ser focado por esta pesquisa é a relação que há entre uma determinada operacionalização do PPP e a possibilidade da construção de uma cidadania participativa através do trabalho dos agentes educacionais na escola.

Porém, não basta que se articule o PPP na escola, nos moldes que explicitamos acima, é necessário além disso, que ele seja executado e que a partir de sua execução se supere, portanto, a dicotomia entre teoria e prática. Esta relação teoria/prática é o outro elemento fundamental da pesquisa tendo em vista que este é um tema que ainda, apesar dos avanços obtidos, não se encontra devidamente equacionado na realidade escolar brasileira.

#### A relação teoria/ prática

A relação teoria/prática tem assumido na história do pensamento científico, segundo Rays (1996:36), acepções diferentes que podem ser sintetizadas, grosso modo, em acepções negativas e positivas.

A acepção negativa da relação teoria/prática pode ser representada, de forma esquemática da seguinte maneira: PRÁTICA → TEORIA (em que a teoria submete-se à prática) e TEORIA → PRÁTICA (em que a prática submete-se à teoria). Assim, nessa acepção o binômio teoria/prática assume significados excludentes entre seus elementos, já que a teoria pode ser entendida como não-prática e vice-versa. Isolar, portanto, a prática

da teoria e a teoria da prática é impedir ao homem o desenvolvimento de sua capacidade de agir consciente e historicamente.

Na acepção positiva dessa relação, ao contrário da anterior, podemos representá-la graficamente assim: TEORIA ↔ PRÁTICA (em que teoria e prática constituem-se reciprocamente). Nessa acepção a reciprocidade teoria/prática passa pela reciprocidade sujeito-objeto, representando uma compreensão dialética do processo de constituição do conhecimento humano e da forma como ele produz sua história. Teoria e prática são, portanto, partes integrantes de um todo único e onilateral<sup>22</sup>, constituem-se na correta dinâmica da atividade humana na sociedade.

Essa onilateralidade, como postula Manacorda (1991:81), é o fator que propicia ao homem conhecer corretamente a essência mesma da cultura e do mundo da natureza, instrumentalizando-o a buscar o conjunto de elementos inerentes às relações entre as partes e o todo de uma realidade concreta, pois é através da atividade teórico-prática que o homem se motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e em si próprio. A separação entre a teoria e a prática no processo formativo escolarizado, por sua vez, subtrai ao educador e ao educando a possibilidade de desenvolvimento integral de suas potencialidades. Essa separação, em última instância, pode significar a mutilação do homem, atingindo sua integridade sócio-histórica e biofísica.

Assim, o trabalho pedagógico realizado com base na perspectiva da onilateralidade, torna-se um trabalho em permanente construção, sendo feito e desfeito num tempo e num espaço específicos, pela mediação da teoria e da prática. Porém, para

---

<sup>22</sup> "A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidade produtiva e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho". (Manacorda, 1991:81)

que isso aconteça efetivamente, o trabalho docente tem que assumir as características de uma construção histórica partindo da apreensão das inúmeras conexões que representam o ambiente pedagógico, ou seja, conexões políticas, sociais, econômicas e pedagógicas (Rays, 1991:40).

Por isso, a unidade da teoria e da prática, na atividade escolar, somente ocorrerá no momento em que a prática pedagógica transformar-se numa prática pedagógica concreta, ou seja, não estabelecendo rupturas entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática), tanto na produção em si, como no processo de transformação do real.

Dessa forma é que se aborda a relação teoria/prática, na perspectiva de compreender os elementos que constituem a prática educativa e que dificultam, muitas vezes, a operacionalização de princípios advogados na teoria e no discurso, mas que não tomam corpo no concreto, não se efetivam na prática, no dia-a-dia da escola. Essa realidade, talvez, seja um dos fatores que propiciem um terreno favorável aos modismos educacionais, pois, não raras vezes, há uma sensação, no contexto escolar, de que faltaria uma abordagem teórica mais apropriada que desse conta da tarefa educacional, tomando-a mais eficaz e eficiente. Na falta dessa suposta abordagem, abre-se espaço para a proliferação de modismos pedagógicos. Estes, por sua vez, estão fundados justamente nesta dicotomia teoria/prática.

Na verdade, quando o processo educativo-escolar se caracteriza pela dicotomia entre teoria e prática o conhecimento supostamente socializado e/ou produzido ali, de fato, torna-se um pseudo-conhecimento, já que a teoria isolada não transforma o homem, não o faz evoluir, aprender, romper seus limites, resultando num processo de "malabarismos mentais" sem, contudo, estabelecer as conexões necessárias com o mundo concreto dos homens. Esta é uma posição extremada em que se supervaloriza a teoria em detrimento da prática. Por outro lado, há uma posição que desequilibra em direção

contrária, dando origem ao que se tem chamado de ativismo, pragmatismo, utilitarismo, posição que valoriza o fazer, minimizando a reflexão, a teorização, sobre os fatos da sociedade, da ciência, da tecnologia, enfim da história.

Quanto ao necessário equilíbrio entre teoria e prática, Vázquez em sua *Filosofia da Práxis* assim se expressa:

*A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Vazquez, 1990:206-207).*

Dessa forma pode-se dizer que a relação teoria/prática é central nos processos educativos realizados na escola e, especialmente, na questão do PPP, posto que não basta que tenhamos a teoria, como diz Vazquez, há a necessidade de sua efetivação prática por meio de mediações.

Essas mediações que possibilitam o rompimento da dicotomia entre teoria e prática, uma vez que sejam entendidas nesta perspectiva, não devem ser concebidas como mediações que se caracterizem pela linearidade, como mecanismos que atuam unidirecionalmente, mas devem ser compreendidas como sendo as próprias mediações que possibilitam unidade entre o mundo da teoria e da prática, que somente se constituem enquanto tais se se dão dialeticamente, no movimento recíproco de constituição do real, onde nada existe estático, mas sempre num constante 'devenir'.

A escola e seu projeto político-pedagógico, entretanto, se entendidos como instâncias nas quais o processo educativo se dá, e, portanto, como mediadores em potencial para romper a dicotomia entre o mundo da prática e da teoria, passam a ter um papel fundamental nas relações sociais que dão sustentação ao sistema capitalista. Dependendo da forma como a escola trabalha a relação teoria/prática no processo de concepção/execução de seu projeto político-pedagógico, cumpre um papel ou de reprodução (pela manutenção da dicotomia teoria/prática própria do capitalismo), ou de resistência e crítica a ordem sócio-econômica vigente (pela superação desta dicotomia).

Na esteira dessa discussão é que se entende o projeto político-pedagógico escolar como uma importante categoria que medeia as relações entre a escola e a sociedade, já que é um instrumento com potencial para organizar o trabalho escolar, e isto pode acontecer, como já se explicou, de diversas maneiras e perspectivas.

Pelo fato desta mediação ser contraditória, ela determina a não reprodução exata das relações político-econômicas que sustentam o capitalismo no interior da escola. O embate real que se dá, expresso pela dicotomia teoria/prática, é entre os interesses, estes também dicotômicos, entre capital e trabalho. Este embate, presente na escola, ora às claras, ora mascarado por artificios ideológicos, aparece repleto de sutilezas, pois há o risco de se tomar o imediato, a realidade fenomênica, ou a imediaticidade no plano

burocrático e ideológico, como sendo a própria realidade concreta. Este artil esconde a armadilha de se confundir os processos históricos que mudam, a divisão e o conteúdo do trabalho, com as transformações fundamentais que mudam e alteram a natureza destas relações.

Um outro aspecto que evidencia a centralidade desta relação nos processos educativos na escola pode ser justificado também pelo fato de que

*As grandes descobertas da ciência e as múltiplas transformações ocorridas até hoje sempre foram resultado da ação consciente do homem – ação crítica – de conjugar a unidade da teoria e da prática em sua atividade sociocultural. (Rays, 1996:33).*

Assim, a história dos homens é decorrente de como eles conjugam teoria e prática sobre o mundo da cultura, da natureza, da realidade concreta em que vivem. O homem transforma o mundo pelo trabalho e este trabalho humano é articulado a partir do binômio teoria/prática, de variadas formas.

No trabalho pedagógico, entretanto, não podia ser diferente. Os agentes educacionais, ao realizarem seu trabalho diário no âmbito do pedagógico, valem-se, necessariamente, dos elementos teóricos, tentando materializá-los através de inúmeras estratégias, às vezes de forma apropriada, às vezes não.

Gramsci também contribui com a discussão sobre a unidade da teoria e da prática, tomando a afirmação de S. Tomás de Aquino e da escolástica: *Intellectus speculatiuus fit praticus* – a teoria, por simples extensão, faz-se prática – isto é, afirmação da necessária conexão entre a ordem das idéias e da ação. Porém, para Gramsci (1991),

essa questão não se resolve numa tautologia e ele procura esclarecer a questão com o seguinte argumento:

*Se o problema de identificar teoria e prática se coloca, coloca-se nesse sentido: construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, e mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é, potenciando-se ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático, indispensável para se pôr em funcionamento. A identificação de teoria e prática é um ato criativo, pelo qual a prática é denominada como racional e necessária, ou a teoria, como realista e racional. (Gramsci, 1991:56)*

Assim, no momento em que a teoria se identifica com uma certa prática, coincidindo em seus fundamentos, essa prática se torna mais homogênea, mais coerente, e sobretudo mais eficiente, acelerando o processo histórico em curso, o que nos leva a supor, por inferência, que o contrário tem um efeito dificultador do movimento histórico na sociedade e nas instituições, cumprindo a finalidade de mera reprodução da ordem vigente, já que é uma prática fragmentada, heterogênea, sem uma intencionalidade histórica definida.

Portanto um desafio se coloca ante aos educadores, a saber: o desafio de transformar a prática pedagógica em trabalho autônomo, através da resistência e/ou superação da dicotomia teoria/ prática, com vistas a que o papel da escola, e dos próprios

agentes educacionais que nela atuam, mediados pelo projeto político-pedagógico, seja potencializado no sentido de sua contribuição nos processos de transformações históricas pelo avanço e pela assimilação (crítica) do conhecimento.

Dito isso e uma vez que se reconheça a importância de se dar atenção a relação teoria/prática, é necessário que se caracterize como os educadores articulam efetivamente esta relação, e como buscam a superação da recorrente dicotomia que a caracteriza, tarefa a ser realizada pela observação do cotidiano e pela análise documental dos registros da estrutura didático-pedagógica e administrativa da escola em questão.

Antes porém, é necessário que se discuta a relação entre a educação escolar e a cidadania, objetivando uma definição do significado de *cidadania* através do qual analisar-se-á suas próprias manifestações no contexto das relações escolares existentes na escola de referência.

## CAPÍTULO 2

### A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CIDADANIA

O tema da cidadania é cada vez mais, no mundo contemporâneo, um tema em pauta. É um tema que está presente em todos os setores da sociedade e goza de uma inusitada unanimidade. Todos defendem a cidadania. É unanimidade entre os que detêm o poder político e econômico, e também o é entre os trabalhadores e sociedade civil organizada de uma forma geral. A tarefa de identificar, portanto, qual o significado que cidadania assume em cada um dos setores sociais, é necessária e carece de sistematizações mais elaboradas. É importante que se identifique, tendo em vista essa unanimidade em torno da defesa da cidadania, se os significados são os mesmos, se são diferentes, em quais aspectos, se são antagônicos, por quê, etc.

A cidadania é veiculada no discurso dos que detêm o poder político através das formulações das políticas oficiais do Estado e aparece na pauta dos interesses do capital por intermédio do discurso dos empresários que estão afinados com as transformações das forças produtivas e dos modos de produção do capitalismo contemporâneo.

Este tema também aparece na produção intelectual, nos meios de comunicação (rádio, jornal, TV), da mesma forma que está presente nas discussões promovidas pelos movimentos sociais junto às camadas populares da sociedade, junto aos trabalhadores. É um assunto, por certo, que permeia a sociedade contemporânea em todos os seus níveis, e por isso mesmo se constitui num tema interessante de se discutir e de se compreender adequadamente. É precisamente pelo fato de que é um tema bastante abordado que ele assume diversos significados, de acordo com os interesses imediatos do grupo que se apropria do termo.

A discussão com respeito à cidadania também está presente no discurso educacional. Isso pode ser facilmente constatado na legislação que regula os sistemas educacionais, como no caso da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em seu artigo 2º, como vê-se:

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

A discussão da possibilidade da construção de certa cidadania pela contribuição da escola também está presente nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como vemos a seguir:

*No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais (...), condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997:45) (grifo nosso).*

O texto que introduz os PCNs também se refere à importância da construção da cidadania pela contribuição da escola através de sua vinculação ao mundo do trabalho, enfatizando a importância de que a escola procure desenvolver nos seus alunos condições e alternativas de trabalho, de tal forma que os capacite a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos, apontando para uma visão crítica em relação ao mercado de trabalho. No texto dos PCNs, consta a noção de que uma educação que contemple esses quesitos acima citados, seria portanto uma educação de qualidade, como vemos a seguir:

*Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la (...) deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997:47).*

A presença da discussão da cidadania pode ser constatada também em algumas Resoluções do MEC como no caso da de Nº 2, de 7 de abril de 1998, estabelecida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Lemos no Art. 3º, inciso I, o seguinte:

*São as seguintes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do*

respeito à ordem democrática; c) *os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.* (grifo nosso)

Lemos ainda, no mesmo artigo, inciso IV, o seguinte:

*(...) A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. A saúde; 2. A sexualidade; 3. A vida familiar e social; 4. O meio ambiente; 5. O trabalho; 6. A ciência e a tecnologia; 7. A cultura; 8. As linguagens.* (grifo nosso)

A cidadania também está presente nos discursos dos gestores das instituições de ensino, quer sejam elas privadas, confessionais, comunitárias ou estatais. Para citar um exemplo, faz-se alusão à ênfase dada a relação educação e cidadania por parte do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME) por ocasião do VII Encontro Nacional Metodista de Educadores. Neste evento, ocorrido em novembro de 1995 na UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), várias palestras foram proferidas enfocando esta relação, dentre as quais citamos a de Assmann<sup>23</sup> (1996:39-44), quando proferiu a palestra intitulada: Educação, Cidadania e Modernidade. Assmann assim se expressa:

---

<sup>23</sup> Doutor em Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma, Professor de Pós-Graduação da UNIMEP, Piracicaba - SP)

*O discurso sobre a cidadania tornou-se uma estranha obrigatoriedade e, pior, uma estranhíssima unanimidade de direita, do centro e da esquerda no Brasil. (...) tornou-se urgente resgatar o discurso sobre a cidadania e seus aviltamentos. Para resgatá-lo talvez convenha uma trégua em sua utilização excessiva. Já não se pode ocultar que cidadania virou curinga de festejos verbais oportunistas. Serve para dizer muito ou não dizer praticamente nada. (Assmann, 1996:39).*

Registra-se esse trecho da palestra acima tendo em vista<sup>24</sup> dois objetivos: o primeiro é o de evidenciar que esta relação entre educação e cidadania também está presente nas discussões feitas por instituições privadas de ensino<sup>24</sup>. O segundo, para ressaltar a necessidade de se identificar qual o sentido que a palavra cidadania tem, considerando seu uso cada vez mais indiscriminado e, por vezes falacioso, dependendo do interesse em questão, da ocasião e do contexto em que é utilizada.

A palavra cidadania tem sido exposta exaustivamente nos meios de comunicação, tem sido matéria de lei, tem sido objeto de programas efetivos de organizações não-governamentais e também objeto de programas educacionais de políticas públicas. Daí surge a necessidade de algumas perguntas: o que se tem entendido como o núcleo conceitual dessa palavra? Quando se fala da relação entre educação e cidadania, o que se entende na verdade sobre as possíveis inter-relações entre essas categorias? Se perguntássemos a pessoas de diferentes grupos, invariavelmente ouviríamos respostas diferentes, com ênfases diferentes, de acordo com os interesses do grupo a que estão vinculadas. A resposta sempre seguirá a lógica do significado que se tiver de cada uma delas.

---

<sup>24</sup> Neste caso a instituição também é confessional.

Desta forma, se, para alguns, cidadão é aquele que tem ciência dos seus direitos e deveres enquanto elemento participe de um Estado, provavelmente a relação entre cidadania e educação seria entendida a partir do entendimento de que o papel da educação na formação do cidadão seria o de conscientizar as pessoas desses direitos e deveres, tornando-as pessoas esclarecidas, conscientes, portanto cidadãs.

Se para outros, cidadão é aquele que faz parte de um determinado Estado-Nação - o que leva à idéia de nacionalidade, daí os termos de cidadão brasileiro, inglês, francês e assim por diante - a educação talvez fosse vista principalmente como um instrumento de promoção da identidade nacional. Assim, variadas combinações poderiam ser feitas de acordo com os conceitos de cidadania e educação.

Todavia este é um exemplo da tendência de que os meios - nesse caso a educação e, mais especificamente, o projeto político-pedagógico da escola - são organizados e elaborados a partir de uma finalidade que se tenha em mente - no caso a cidadania.

Aprofundando um pouco mais o conceito de cidadania, Canivez (1991:15), enfatizando a tradição, a identidade e a continuidade da nação afirma que "*cidadania, e sobretudo o acesso à cidadania, depende então da adesão a uma certa maneira de viver, de pensar ou de crer*".

Esta relação de dependência entre o conceito de cidadania e a adesão a uma certa maneira de viver, pontuada acima pelo autor, é importante para esta discussão porque ressalta a vinculação da cidadania, e seu exercício, com certa postura social. Embora a contribuição deste autor seja reconhecida como válida, reconhece-se também

que não é suficiente, visto que omite a importância que tem nesta discussão a *maneira de produzir* dos homens.

Assim, o conceito de cidadania aqui, incorpora a discussão de que é através do *trabalho*, e das diversas formas que este assume nas relações sociais, que o homem constrói sua identidade social.

Disto decorre a compreensão de que dependendo *como* os homens trabalham, eles constroem sua própria existência, constituem-se. Constituindo-se, determinam parcialmente<sup>25</sup> sua forma de inserção e participação na sociedade, tanto do ponto de vista ideológico (superestrutural) como em relação a sua posição<sup>4</sup> diante dos modos de produção (base material).

O conceito de cidadania, com o qual se trabalha neste texto, está viceralmente ligado à idéia de processo, pois quando o homem produz sua existência de determinada maneira, ele *é* e *está sendo* ao mesmo tempo. Não há estaticidade na forma como os homens se constituem, por isso eles se constituem continuamente, fazendo-se e refazendo-se a todo instante.

Dai entender-se que a cidadania é também construída processualmente, como fruto da produção histórica do homem de sua própria existência, não havendo, dessa maneira, tipos determinados e estáticos de cidadãos, pois estes *estão sendo*, contraditoriamente, *mais* ou *menos* autônomos, *mais* ou *menos* críticos<sup>26</sup>, identificados

<sup>25</sup> Afirma-se que os homens definem parcialmente sua forma de inserção social porque a realidade concreta na qual estão inseridos é contraditória, dialética, pois ao mesmo tempo em que determinam suas posturas sociais, estas são determinadas pela realidade social, havendo aqui uma relação de determinações recíprocas e parciais.

<sup>26</sup> Os adjetivos *participativo* e *crítico* serão utilizados para cidadania como forma de sintetizar as conotações do termo assumidas no texto, acrescidas das expressões *mais* ou *menos*, indicando a relação de prevalência presente na questão, tendo em vista que as discussões que se fez sobre o PPP privilegiaram os aspectos da participação, do trabalho coletivo, da democracia e da crítica/autocrítica como meio de superação da dicotomia teoria/prática (Cf. Gramsci, 1991: 12,59 ), possibilitando estabelecer-se uma relação entre tipos de PPP e sua contribuição na construção da cidadania.

com seus próprios interesses, ou conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais, e assim por diante.

Desta maneira, *cidadania* é aqui entendida como um processo de emancipação humana cuja expressão na realidade concreta determina certo espaço social<sup>27</sup> para a garantia e o exercício dos direitos e deveres formulados pelo Estado<sup>28</sup>.

Assim, a medida em que os homens se emancipam *mais* ou *menos* pelo trabalho que realizam, eles constroem instrumentos, igualmente eficazes, de participação social conquistando assim, de acordo com esta mesma relação de prevalência, uma cidadania que expressa sua própria constituição, enquanto homem.

A cidadania, nesta perspectiva, está subordinada ao horizonte de sociedade que se tenha, pois é de acordo com a visão de mundo que os homens têm, em termos do tipo de sociedade na qual desejam viver, que eles passam a construir seus instrumentos, *mais* ou *menos* adequados dependendo da forma como produzem sua existência, no sentido da conquista deste horizonte em termos de direitos e deveres sociais.

Com isso se retoma a discussão sobre as relações entre meios e fins, afirmando-se que os meios, numa perspectiva ético-política na qual os interesses coletivos prevaleçam aos particulares, estão subordinados aos fins<sup>29</sup>. Dependendo de onde se queira chegar, os instrumentos mais adequados serão providenciados tendo em vista o percurso e o destino. A educação portanto se subordina ao conceito de sociedade e de homem que se tenha como pressuposto. O projeto político-pedagógico da escola assumirá as matizes que

---

<sup>27</sup> A garantia deste espaço social como desdobramento do processo de emancipação humana é entendido aqui tanto do ponto de vista quantitativo quanto da ótica qualitativa.

<sup>28</sup> É necessário registrar que o conceito de Estado, aqui, está sendo entendido do ponto de vista gramsciano (ampliado), sendo, portanto, o resultado das ações político-econômicas tanto da sociedade política (burocracia estatal) quanto da sociedade civil (instituições nas quais os homens se organizam socialmente).

<sup>29</sup> Inversamente, se numa postura ético-política o que prevalece são os interesses privados em detrimento dos coletivos, os fins são subordinados aos meios.

a finalidade do trabalho educativo-escolar indicar. A cidadania daqueles que estão envolvidos no contexto da escola será construída de acordo com as concepções de homem, sociedade e educação que aí prevalecerem.

Na esteira dessa discussão, torna-se necessário admitir que a relação entre ensino escolar e cidadania supõe um relacionamento direto entre educação e política, pois, apresenta-se, neste encadeamento, o fato da educação ser, substancialmente, um *ato político*.

Assim, a discussão política da relação entre cidadania e educação apresenta a necessidade de se tecer considerações sobre a construção histórica do conceito de cidadania, pois dependendo da forma como esta for entendida, os agentes educacionais que atuam na escola pautarão suas posturas em termos de limites e possibilidades para a construção da cidadania.

### A Construção Histórica do Conceito de Cidadania

Para que haja uma apropriação mais consistente do significado de cidadania, faz-se necessário a realização de um percurso histórico pela semântica desta palavra, numa perspectiva de que o conceito das palavras estão subordinados ao contexto sócio-histórico específico (econômico, político e cultural) no qual são veiculadas. Pode-se afirmar portanto, a partir desse entendimento, que o conceito de cidadania não é um conceito natural na história do pensamento e da ação humana (na História da humanidade), mas é um conceito que tem sua construção histórica, sendo determinado pelas condições concretas de existência humana em cada momento histórico definido, vale dizer, assume os significados possíveis que a realidade político-econômica de cada conjuntura lhe possibilitam.

Primeiramente, na tarefa de identificar o processo de construção histórica dos significados que a cidadania assume, afirma-se que a noção de cidadania está visceralmente ligada à noção de direitos. Desde o direito primitivo, no qual as normas de regulação social tinham um cunho eminentemente carismático, pois dependiam da figura do profeta ou do místico para que existisse socialmente, até o direito moderno, influenciado pelos ideais rousseauianos de liberdade e igualdade, para citar dois exemplos, já havia uma estreita ligação entre a noção de direito e cidadania (Vieira, 1997: 15-21)

Em seguida, pode-se fazer referência ao direito primitivo no qual não existe ainda o conceito de normas objetivas. As normas, na concepção deste Direito, existem independente das ações dos homens, já que são resultado da revelação profética ou mística dos sacerdotes e líderes espirituais de cada época. Portanto o direito assumia uma caracterização fortemente carismática.

Esta forma de organização sócio-jurídica manifesta a organização político-econômica das sociedades primitivas, onde a propriedade era vista como dom natural, dádiva divina aos que alcançavam a graça de obtê-las. Cidadania aqui toma uma conotação dadivosa, já que apenas os aquinhoados com algum dote material tinham *status* de cidadãos (Grécia e Roma). (Vieira, 1997:15).

Já no direito tradicional aparece a idéia de lei, como uma norma mais ou menos geral, para regular a vida social. Esta lei, entretanto é imposta por poderes seculares ou teocráticos. As ações são julgadas à luz das normas legais tradicionais, porém ainda com forte cunho particularista, sem o peso de princípios legais universais. Como desdobramento, a idéia que se tinha de cidadania ainda era uma idéia de participação social outorgada, neste caso, por aqueles que personificavam o poder secular ou teocrático. (Idem:17)

Na seqüência da História, percebe-se o surgimento do direito natural ou moderno. Este é impulsionado pelas idéias de Rousseau, especialmente no *Contrato Social*. É um direito baseado em princípios, na lei e na administração especializada da justiça tendo como elemento mediador e privilegiado as instituições jurídicas. Agora já não se trata de interpretar ou reconhecer tradições mas de expressar a vontade do legislativo que regula as relações sociais. O desdobramento desse entendimento no conceito de cidadania se dá pelo aparecimento da noção de direitos universais que contemplam as necessidades e os interesses gerais, sem contudo privilegiar as particularidades dos indivíduos. É uma cidadania que admite a existência de direitos comuns a todos. É uma cidadania que assume a idéia, mesmo que ainda insipiente, da igualdade entre todos os homens.

Pode-se dizer, entretanto, que o direito moderno, com seus desdobramentos no entendimento de cidadania, tem como principal fundamento o Contrato Social de Rousseau, "*mediante o qual os indivíduos, em princípio livres e iguais, estabelecem por contrato um determinado modelo de elaboração e justificação das normas legais*" (Idem:16). Foi este Direito Moderno que inspirou as Revoluções Burguesas, notadamente a Revolução Francesa, pois, nesta concepção, o ser humano passou a ser visto como portador de direitos universais, os quais antecederiam a instituição do Estado (Ibidem:17). As bases que constituíam este Direito tem uma dimensão histórica importante já que concebia que, antes do Estado, teria existido um estado de natureza onde os homens eram livres e iguais.

Estes são alguns exemplos que nos permitem afirmar que a cidadania não tem um significado dado, acabado, universal, mas é fruto das determinações históricas (políticas, econômicas e culturais) e das sistematizações teóricas delas decorrentes, em cada momento histórico.

Ainda para mencionar a vinculação entre a noção de cidadania e a noção de direitos, verifica-se a contribuição de Marshall (1967:23), que, sem pretensões de universalidade, sistematizou a noção de direitos, a partir da realidade da Inglaterra. Marshall classifica os direitos em três gerações.

A primeira geração de direitos seriam os direitos civis e políticos. Os direitos civis poderiam ser enumerados pelo direito individual de liberdade, igualdade, propriedade, de ir e vir, à vida, segurança, etc. São direitos decorrentes das conquistas sociais do século XVIII e constituem a base da concepção liberal clássica. Os direitos políticos, por sua vez, podem ser enumerados como sendo o direito a liberdade de associação e reunião, de organização política e sindical, participação política e eleitoral, sufrágio universal. São direitos individuais exercidos coletivamente e que se constituíram como resultado das conquistas sociais do século XIX (Marshall, 1967:22).

Segundo Marshall, teria havido uma Segunda geração de direitos – os direitos sociais, econômicos ou de crédito. São os direitos ao trabalho, saúde, educação, aposentadoria, seguro desemprego, ou seja, direitos que constituem garantia dos meios de vida e bem-estar social. Estes direitos vieram à reboque das conquistas do movimento operário e sindical na primeira metade do século XX. Tais direitos tornam reais os direitos formais. (Idem:22).

Em seguida, segundo Marshall, haveria os direitos de Terceira geração. Estes direitos já não dizem respeito aos indivíduos mas a grupos humanos como o povo, a nação, coletividades étnicas ou, ampliando o conceito, a humanidade como um todo. Estes direitos são: direito a auto-determinação dos povos, à paz, ao meio ambiente sadio. Estes direitos poderiam ser também, na perspectiva dos movimentos sociais, os direitos

relativos aos interesses difusos, tais como: os interesses do consumidores, das mulheres, das crianças, das minorias étnicas, dos jovens, dos anciãos, etc. (Ibidem:23).

Esta sistematização dos direitos de Marshall tem seus desdobramentos na noção de cidadania e assume a idéia de que a cidadania é conquistada pelos agentes sociais em cada contexto sócio-histórico específico no qual estão inseridos, visto que em cada conjuntura as necessidades e perspectivas sociais se dão de forma peculiar.

Outra contribuição importante para a discussão do significado de cidadania é a de Turner. Este autor classifica a cidadania em passiva e ativa. Para ele cidadania passiva significa uma cidadania que ocorre 'de cima para baixo', via Estado, na qual os indivíduos seriam meros receptáculos dos direitos instituídos pelas organizações oficiais do Estado. (Turner in Vieira,1997:24)

Cidadania ativa, por sua vez, é uma cidadania que se operacionaliza 'de baixo para cima', ou seja, a partir das instituições autônomas. Para este autor ainda há uma relação de correspondência entre cidadania passiva, conservadora e privada, e entre cidadania ativa, revolucionária e pública. Os termos de cada grupo citado acima, para ele, são correspondentes.

É importante ainda registrar que a noção de cívico e de civil, nessa discussão, é fundamental. A tradição cívica está mais para o ponto de vista do Estado do que para o do cidadão. No extremo dessa idéia, como no caso de Esparta, a virtude do civismo chega a negar os direitos individuais. Esta noção pode ser exemplificada pela postura do indivíduo que é capaz de dar a vida pela nação em detrimento dos seus interesses familiares ou de determinado grupo mais restrito no qual está inserido.

Por outro lado a noção de civilidade é justamente o inverso. É uma noção que se aproxima muito mais do ponto de vista do indivíduo do que do da nação. É uma noção que serviu como substrato para o individualismo e pragmatismo anglo-saxão, ou ainda para os princípios genuinamente liberais, patrocinados pela burguesia do início do século XIX.

Vieira (1997) afirma que a atitude contemporânea com relação a este binômio civil/ cívico, é uma atitude que procura combinar os direitos individuais (o civil) dos deveres para com o Estado, responsável pelo bem público (o cívico). No dizer de Benjamim Constant, é uma postura que procura aproximar a “liberdade dos antigos”, entendendo-se esta<sup>A</sup>, como a participação política do homem público, da “liberdade dos modernos”, sendo esta entendida como os direitos individuais do homem privado. (Vieira, 1997:25).

Entretanto para que isso seja possível, Vieira também afirma que há a necessidade de que haja um elemento aglutinador, um certo sentimento de comunidade ou identidade coletiva. Esta idéia poderia ser entendida pelos antigos como o pertencimento a uma cidade. Já para os modernos poderia ser um pertencimento a uma nação. De qualquer forma aqui está delineado a noção de que a cidadania supõe um certo equilíbrio entre as esferas do público e do privado, que se desenrola no âmbito da relação que há entre o sujeito e as estruturas, vale dizer, entre o indivíduo e o Estado. Quanto a isso Vieira (1997:26) escreve, citando Carvalho: *“A construção de uma cidadania plena exige um sábio equilíbrio entre os dois espaços – o público e o privado – pois o predomínio de um pólo pode inviabilizar o outro”*.

Neste ponto, insere-se a discussão da possibilidade da existência de um cidadão autônomo, que seja capaz de sintetizar as esferas do público e do privado, do cívico e do civil, que enfim exerça uma cidadania ativa e participante no sentido de

garantir seus direitos e ampliá-los, de acordo com suas necessidades, na sua relação com o Estado.

Essa discussão se torna mais pertinente ainda considerando a forma pela qual a sociedade contemporânea está organizada. Os processos de globalização econômica e a minimização da política na vida social são características da sociedade contemporânea que se tornam cada vez mais evidentes. Mesmo que não se admita essa realidade como única, não há como ignorá-la. É nesse contexto que as possibilidades da contribuição da escola na construção da cidadania devem ser pensadas.

Diante desta realidade pergunta-se: que tipo de cidadão é possível existir? Aquele vinculado à noção de Estado-Nação, ou de forma diferente, deve-se se pensar em cidadão globalizado, pertencente a cultura mundial? É possível existir um cidadão que incorpore a idéia de sujeito autônomo e como tal realize uma interlocução eficiente com o Estado na garantia e ampliação de seus direitos? Ou se deve pensar em um tipo de cidadão que constitua sua identidade, necessariamente, pela noção de sujeito coletivo?

É diante dessas perguntas que se fará uma discussão a respeito das possibilidades da formação de um sujeito capaz de promover ações conscientes na escola que tenham desdobramentos sociais a partir do tipo de organização do trabalho pedagógico que realiza.

### O sujeito coletivo e a construção da cidadania

Quando se pensa na realidade escolar e nas implicações práticas de se construir um projeto político-pedagógico, depara-se com uma situação, na maioria das vezes, caracterizada por uma dificuldade enorme de mobilização dos segmentos que

compõem a própria escola – pais, alunos e agentes educacionais – no sentido de se engajarem num processo de participação para a organização do trabalho na escola.

Entretanto, com base na observação do cotidiano do CEPAE e nas falas de professores captadas através de entrevistas, observou-se a necessidade de um processo pelo qual os agentes educacionais, pais e alunos sejam envolvidos na tarefa de pensar sua própria contribuição no que se refere à organização do trabalho pedagógico da escola.

Este é um dado que se constata na realidade do CEPAE quando se observa, através do depoimento de uma professora, que a tarefa de envolver, por exemplo, a participação dos pais na escola, é uma tarefa extremamente difícil. A professora assim se expressa quando perguntada sobre a participação dos pais nas atividades do CEPAE:

*Eu acho muito pouca (a participação), eu acho que a família deveria estar mais dentro da escola de fato. (...) Para isso melhorar eu acho que deveria haver um processo de conscientização (...) que deveria envolver toda a escola. (...) A gente tentou fortalecer um pouco mais a questão do CPM, mas eu acho que foi insuficiente (...). Se esses círculos de palestras que falavam sobre sexo, drogas, reprodução, a questão da disciplina do aluno na escola, que era como a gente estava planejando, eu acho que a gente iria conseguir estar trazendo mais os pais para dentro da sala de aula. Só que é tudo muito difícil. (Anexo nº 04) (Parênteses nossos)*

Assim, pergunta-se: qual a melhor maneira de envolver a todos num processo de construção do projeto político-pedagógico da escola? Seria necessário a orientação de uma comissão que coordenasse os trabalhos, desempenhando um papel diretivo neste processo? Ou será que o melhor a ser feito fosse contar com a participação espontânea de quem quisesse contribuir nesse processo, sob pena de se desencadear uma “participação burocrática”, apenas formal?

É neste contexto da discussão que se faz necessário fazer algumas considerações com respeito à noção de sujeito coletivo, relacionando-a com o conceito de cidadania, com o objetivo de fertilizar a compreensão desses processos cotidianos na escola.

A noção de sujeito coletivo é importante pelo fato de que, no âmbito dos temas abordados pela pesquisa, há um movimento de constituição recíproca entre a sociedade e educação. Parte-se então do suposto de que essa movimentação somente é possível pela ação de um sujeito, de um agente, de um cidadão, que se expresse na arena social publicizando seus interesses, concepções e valores, de acordo com suas possibilidades.

A partir desse entendimento podemos perguntar: Como é esse cidadão que torna possível o movimento de constituição do real? Como ele se forma? Quais as condições concretas de sua existência na história? É possível que se construa esse tipo de cidadão pelo processo de formação humana através da escola? Este cidadão pode ser entendido como pessoa individual ou somente se forma, enquanto tal, a partir da inserção num determinado grupo?

Em linhas gerais, para que o sujeito se constitua é necessário que ele tenha a capacidade de interferir na realidade, no mundo do conhecimento ou da ação, vale dizer,

no mundo da teoria e da prática. Senão isso, pelo menos que tenha a capacidade de iniciativa no mundo, manifestando assim a intenção de interferir.

Essa primeira aproximação da idéia de sujeito, que o admite como capaz de iniciativa no mundo, pressupõe que este sujeito seja capaz, por inferência, de fazer sua história, realizando seus destinos e concretizando seus sonhos, conforme suas necessidades e interesses. Nesse ponto a clássica questão a respeito do 'motor' da história humana é suscitada: haverá sujeitos que produzem a história ou será que esta é quem produz os sujeitos? Quanto a isso é interessante o comentário que faz Silva (1996), quando discute as possibilidades da re-humanização da escola pela via necessária da afirmação da existência de um sujeito, e de sua relativa autonomia.

Este autor, fundamentado na contribuição de Thompson<sup>30</sup> (1981) através de sua obra *A miséria da Teoria*, afirma que, na origem da realidade humana, social, política, econômica e cultural, há a presença de um sujeito humano, que constrói essa realidade e é, simultaneamente, influenciado por ela (Silva, 1996:78).

Assim, a perspectiva adotada por este autor, como neste texto, é a de que a história existe, e se constitui, a medida que homens e mulheres, na circunscrição dos conflitos sociais determinados historicamente, ou seja, no campo da sociabilidade

---

<sup>30</sup> O argumento de Thompson (1981) ao qual Silva (1996) se refere é precisamente o de quando aquele autor defende a existência do sujeito como aquele que move a história. Para tanto, Thompson critica interpretações enviesadas de Marx citando como exemplo disso o determinismo estrutural de Althusser. Thompson assim se expressa: "*Disto resulta que, se tanto Marx como Althusser dizem que a luta de classes é o "motor" da história (...) estão dizendo coisas diferentes: Marx está pensando vagamente num processo (ideológico?) de luta e realização, e Althusser concebeu rigorosamente um planetário estrutural (...). O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: "experiência humana". É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de "empirismo". Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua "consciência" e sua "cultura" (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez sobre sua situação determinada.* (Thompson, 198:121,182)

humana, agem, produzindo, em alguma medida, suas condições concretas de existência, embora tenhamos que admitir com Marx que os homens fazem a história, mas não a fazem como querem, fazem-na como podem.

Um outro aspecto a ser mencionado para o estabelecimento dos parâmetros da discussão é de se reconhecer que, quando se menciona a noção de sujeito, para efeito de tratamento teórico, a primeira tendência que surge é considerá-lo enquanto pessoa individual. Mas considerar o sujeito dessa maneira não é suficiente, nem apropriado, embora se reconheça que o homem é dotado de alma e corpo, podendo conhecer, decidir e responsabilizar-se, sendo dotado dessa forma de certa individualidade. Entretanto o que entra em questão, com mais relevância, é que a pessoa não existe em si e por ela mesma, ela existe enquanto se relaciona com os outros, ou seja, *“a pessoa é uma totalidade aberta a outras totalidades ou, em outras palavras, um ser relacional”* (Silva, 1996:82). Sujeito então passa a ser entendido não como o sujeito psicológico, como elemento individual, mas aquele que se constitui enquanto coletividade.

Dessa maneira a pessoa, para existir, vive uma constante tensão entre ela mesma e o grupo social do qual faz parte, constituindo-se necessariamente, enquanto tal, nessa tensão. Disto decorre que o termo sujeito coletivo, conforme tratado neste texto, ganha uma necessária caracterização: a de que é sempre um coletivo de pessoas, um ser genérico.

Nesse sentido, esse ser genérico se constitui necessariamente a partir do compartilhamento de condições similares de existência. Além disso, para se constituir, acredita e faz experiências dos mesmos valores a partir dos quais constrói a sua unidade e a sua atuação na sociedade. Sujeito coletivo, ainda, pode ser caracterizado pelo necessário reconhecimento, entre os indivíduos que o compõem, das raízes culturais e religiosas

comuns, bem como da meta política e social comum a ser alcançada. Isso é o que também nos diz Petrini:

*O sujeito coletivo popular qualifica uma agregação de pessoas enquanto não são absorvidas no anonimato da massa mas formam uma realidade social que vive uma experiência de unidade e de solidariedade, dotada de identidade própria e capaz de iniciativa no seio da sociedade civil, no interior da qual vai elaborando as etapas sucessivas do projeto comum para uma nova convivência social. (1984:90)*

Resta, portanto, que se identifique quais os elementos constituidores desse sujeito coletivo e como ele se forma, procurando identificar as suas possibilidades concretas de existência diante dos limites e complexidades que o cenário político-econômico atual tem apresentado. Antes porém, é necessário que se mencione que essa discussão se insere em uma outra, mais abrangente, que é a relação entre estrutura e sujeito.

Esta relação vem sendo discutida exaustivamente ao longo da História e, apesar disso, longe se encontra de uma resolução tranqüila. Embora seja uma matéria recorrente em muitos estudos, poucas certezas se tem a respeito dela, ao contrário do que poderia parecer, pois a medida que o mundo sofre suas transformações, esta é uma questão cada dia mais em pauta, e que instiga a todos quantos dela se dão conta.

É uma discussão extremamente pertinente pois está na base da compreensão de como se dá o movimento da história, de como os homens se formam enquanto tais e como se dá a relação entre história e razão. Embora não seja este o eixo principal do

texto, é importante que o mencionemos, dada a centralidade que ocupa na discussão em pauta, e sua relevância para a compreensão do processo de formação do cidadão, agora considerado na perspectiva de sujeito coletivo.

Uma primeira perspectiva que se delineia na discussão das possibilidades de formação e existência do sujeito coletivo, é a perspectiva marxiana. Pode-se dizer que sujeito coletivo para Marx é a classe social, dado o fato de que a luta de classes, no âmbito de sua sistematização, constitui-se como o motor da História. Esta perspectiva enfatiza a noção de que a classe social, assim como todas as categorias de análise e compreensão da realidade, sofre transformações em seu significado e manifestação social de acordo com as condições históricas – aspectos políticos e econômicos – próprios de determinada conjuntura.

Pelo fato de o trabalho humano ter sido estabelecido como categoria central de análise, tanto da constituição da própria sociedade, como da natureza mesma do sujeito em questão, a classe se constitui como sujeito privilegiado de transformação histórica, já que para Marx o proletariado se coloca como *“a idéia no próprio real, uma nova força política engajada em uma luta pela emancipação”* (Bottomore, 1988:61).

Para Marx<sup>31</sup>, o trabalho é visto como elemento constituidor do homem, pois este seria o elemento capaz de proporcionar a inserção humana nas condições concretas de sociabilidade. O homem, para ele, vem ao mundo como portador de necessidades e ao procurar satisfazê-las, produz novas necessidades, valendo-se do trabalho para perpetuar sua existência na tentativa de minimizar a sensação de falta que lhe é própria.

<sup>31</sup> Diferentemente da concepção de outros pensadores com relação ao trabalho, como no caso de Hegel, que discutia o trabalho como trabalho em geral, como elemento de mera transformação da natureza física, sem necessariamente relacioná-lo aos processos de constituição da natureza humana.

A partir desse entendimento e pela aproximação das noções de sujeito coletivo e cidadão, pode-se inferir que a categoria de classe social, central para Marx, é determinante para a construção de uma cidadania participativa, que se manifestaria pela publicização dos interesses classistas. Cidadão ativo, nesta perspectiva, seria aquele vinculado às necessidades e aos interesses de determinada classe. Esta seria a condição básica para a existência e a formação de cidadãos com identidade bem definida e participativos socialmente.

Assim, nesta perspectiva, para que a escola obtenha sucesso no envolvimento satisfatório de agentes educacionais, pais e alunos, na tarefa de construção do projeto político-pedagógico e da construção da cidadania, seria necessário que os interesses de classe estivessem implicados nas discussões concernentes à sua construção. Esses interesses poderiam ser relativos, por exemplo, aos agentes educacionais, enquanto trabalhadores em educação, no que se refere à luta por melhores salários, melhores condições de trabalho, valorização do magistério, etc. Quanto aos pais, deveria se considerar os interesses que mais os movimentaria de acordo com sua inserção de classe. O mesmo poderia acontecer com os alunos, como por exemplo, contemplar na discussão do PPP seus interesses de meia entrada em atividades culturais, preço diferenciado nas tarifas de transporte coletivo, e assim por diante.

Esta também é a perspectiva que defende Paro (1997) quando se refere às implicações da gestão democrática na escola. Para este autor a escola somente poderá se organizar

*democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores) (...) se se organizar para atender os interesses (embora nem sempre conscientes)*

*das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras. (Paro, 1997:12)*

Este autor defende ainda, na perspectiva de privilegiar a condição de classe para garantir a *efetividade social* (Dourado, 1999) da escola e condições favoráveis para o envolvimento de todos que a compõem na organização de seu trabalho político-pedagógico, que a escola deva se constituir em um *núcleo de pressão* diante do Estado para garantia de direitos. (Paro, 1997:13).

Este núcleo de pressão deve se constituir, necessariamente, com o envolvimento, o mais amplo possível, com associações<sup>6</sup> educativas e outras entidades da sociedade civil. Paro assim se expressa:

*Seu próprio caráter de reivindicação de direitos (a escola como núcleo de pressão diante do Estado) que são comuns a amplas camadas da população deve conferir-lhe uma tendência a relacionar-se e a agir em sintonia com um elenco cada vez maior de entidades reivindicativas (Ibid Ibidem) (parênteses nossos)*

Para dar mais consistência a este argumento, cita-se ainda uma sugestão concebida por Paro no sentido de garantir o poder de pressão da escola diante do Estado como forma de envolver pais, alunos e agentes educacionais na organização do trabalho pedagógico. Este autor argumenta que é necessário, para que haja uma participação efetiva de todos, que se garanta as condições materiais propiciadoras dessa participação. Assim, Paro sugere que se lute para que seja implantado um dispositivo constitucional

*que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. Tal dispositivo poderia ser imaginado, a princípio, na forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos, nos dias em que tivesse que comparecer à escola para participar de assembleias ou tratar de problemas relacionados à escolarização do filho. Estabelecido o princípio, a matéria seria depois regulamentada por meio de lei complementar.* (Paro, 1997:13-14).

Esta é uma perspectiva que favorece a organização do trabalho escolar em consonância com a dinâmica da vida social, na luta pela garantia e conquista de direitos, de acordo com os interesses de classe implicados. Isto favorece também o envolvimento de todos que compõem a escola na organização de seu trabalho e ao mesmo tempo, favorece uma educação que forme para o exercício da cidadania.

Assim, esta perspectiva de se considerar a classe como categoria fundamental para a formação de sujeitos coletivos cumpre a finalidade de favorecer uma construção coletiva do PPP escolar que tenha em vista uma educação que forme para um certo tipo de cidadania, uma cidadania participativa e que aponte para a emancipação do homem.

Uma vez que se apontou alguns motivos pelos quais a classe é considerada, em Marx, como o sujeito privilegiado da História, e sujeito coletivo, posto que a classe congrega necessariamente uma gama numerosa de trabalhadores que se caracterizam,

enquanto tais, precisamente pelo fato de nela estarem inseridos, algumas críticas a essa perspectiva serão apontadas em seguida.

A primeira delas que se registra aqui, é a de Calderón e Jèlin (1987:76), que em seus estudos com respeito aos movimentos sociais na América Latina apontam para a relativização da classe como elemento privilegiado na formação de sujeitos coletivos que atuem eficazmente na sociedade. Para eles o peso da determinação do fator-classe na constituição de sujeitos coletivos é dividido em grande medida por outros fatores, tais como os de gênero, questões étnicas, culturais, formas orgânicas de ação social tendo em vista a luta pelo controle político e cultural, modos de participação cotidiana, dentre outros.

Assim, eles afirmam que o fator-classe não pode ser considerado como o principal fator na constituição de sujeitos coletivos posto que, mesmo a classe, não pode ser definida por sua vinculação estrita à base material, mas também é formada por elementos outros que não se relacionam diretamente à atividade profissional a qual está vinculada. Vale dizer ainda que, para eles, não existe classe social pura, daí não poder ser critério privilegiado para a caracterização de sujeitos coletivos.

Na seqüência de suas argumentações, no sentido de relativizar a centralidade das classes sociais na formação de sujeitos coletivos, estes autores apontam outros aspectos constituintes de sujeitos coletivos. Esta tarefa é cumprida por eles dentro do contexto de análise dos movimentos sociais na América Latina.

Em primeiro lugar salientam que os movimentos sociais são constituídos por uma estrutura participativa em consequência de seu próprio objeto e experiência de organização e de luta. Em seguida apontam para o fato de que os movimentos sociais têm sua própria temporalidade, definida por sua ação frente ao sistema de relações históricas

que combinam o tempo diacrônico e sincrônico, sendo dotados, por isso, de continuidade histórica própria.

Outro aspecto pontuado é o de que os movimentos sociais se desenvolvem de forma multilateral, heterogênea no espaço, em decorrência do desenvolvimento desigual da consciência, da organização e da economia de uma localidade, daí terem características distintas em cada região determinada. E, por último, apontam o fato desses sujeitos (movimentos sociais) exercerem efeitos sociais específicos sobre relações sociais e sobre a sociedade como produto de um campo de conflito em que os atores envolvidos na ação modificam-se no processo de alcance de uma meta. Para eles, esses aspectos extrapolam o conceito de classe social, daí sua relativização.

Assim, considerando a possibilidade da correlação do conceito de sujeito coletivo com o de cidadão, e a partir da crítica que fazem Calderón e Jèlin quanto à relativização da categoria de classe como elemento fundamental para a constituição de sujeitos coletivos, a formação de cidadãos, enquanto agentes sociais efetivos, não se daria a partir da identidade de classe, mas de outros fatores, apontados por estes autores.

A segunda crítica que aqui se registra quanto à relativização da categoria de classe para a formação de sujeitos coletivos é a de Castoriadis (1985:64). Este autor rejeita a noção de predeterminação da classe pela sua condição nas relações de produção. Afirma, que nessa perspectiva, a classe é um instrumento cego de uma razão histórica, com racionalidade pré-definida, da mesma forma como um ator recita um texto dado previamente.

No sentido de aprofundarmos um pouco mais a discussão suscitada por este autor, citamos Canesin (1993) quando tece alguns comentários sobre o argumento do autor em questão:

*Castoriadis considera que o marxismo (mecanicista) ao designar o proletariado (a classe por excelência nos processos de transformação histórica) como depositário da missão revolucionária, por situar-se em condições objetivas e subjetivas de captar a totalidade e a direção da História, parte para a mistificação. Ao pôr a classe como portadora de uma racionalidade que precede a ação, chama a atenção para novos sujeitos que emergem da vida social e a incapacidade dos paradigmas clássicos de compreendê-los. (1993:27) (parêntese nossos)*

Para Castoriadis não há sujeito preconcebido, ele parte do pressuposto de que a atividade humana, a história e o projeto revolucionário não são frutos de um saber prévio ou de uma teoria pronta, mas de *"um fazer no qual o outro e os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial de sua própria autonomia"* (Castoriadis, 1982:94)

Outra crítica que se registra, na mesma direção, é a de Laclau (1986:43). Este autor argumenta que o marxismo, ao privilegiar a classe como constituição do sujeito coletivo, pressupunha a existência de um sujeito homogêneo e unificado pelo vínculo com as relações de produção no trabalho. Aponta também para o fato de que as transformações capitalistas do século XX minimizaram as experiências dos trabalhadores nos locais de trabalho multiplicando experiências significativas, e também constituídas em outras esferas da vida social. Estas novas formas de ação coletiva ensejaram o rompimento com a perspectiva de entender o sujeito a partir de sua inserção nas relações sociais de produção.

Este autor argumenta, ainda, que a forma mais apropriada para a compreensão do sujeito coletivo se constitui pela admissão de seu caráter de 'destotalidade' ou descentralização. Essa noção de sujeito descentralizado, destotalizado, é concebida por ele como uma pluralidade resultante da inserção do sujeito em diferentes lugares no interior da estrutura. O sujeito não é mais visto como fonte capaz de fornecer significado do mundo pela sua inserção nas relações de produção, mas é constituído pelas suas posições quanto ao local de residência, aparatos institucionais, formas de subordinação cultural, raça e sexo que se tornaram pontos de conflito e movimentação política, daí ser o sujeito um ente descentralizado, destotalizado. (Laclau, 1986, p.43)

Dessa forma, a exemplo de como se concluiu a respeito da crítica de Calderón e Jèlin quanto à aproximação entre os conceitos de sujeito coletivo e cidadão, pode-se dizer que dependendo dos elementos fundamentais de constituição de sujeitos coletivos, em cada perspectiva teórica, o conceito de cidadão poderá ser compreendido a partir desses mesmos elementos. Esta afirmação somente é válida na circunscrição das relações entre sujeito coletivo e cidadão, como ora se faz. Neste caso, os elementos fundamentais para a compreensão da formação de cidadãos, enquanto sujeitos coletivos, a partir da aproximação que se fez das considerações de Castoriadis e de Laclau, serão os mesmos enunciados acima, no registro de suas críticas.

Quanto a esta discussão, vale a pena citar uma experiência concreta no sentido de organizar a escola em função do preparo de seus alunos para o exercício da cidadania que leva em consideração essa perspectiva da não centralidade da categoria de classe para a formação de sujeitos coletivos. Esta experiência privilegia outros elementos tais como as questões de gênero, com a discussão do sexismo, raça, através de discussões de conflitos étnicos e culturais, na organização do trabalho pedagógico da escola.

Assim, cita-se a experiência da Secretaria de Educação do município de Porto Alegre – RS através do projeto da Escola Cidadã, com o objetivo de ilustrar essa questão. Registra-se aqui a perspectiva central do 5º Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, como amostra da perspectiva adotada pela Escola Cidadã, promovido por esta Secretaria, que teve como objetivo discutir, avaliar e redimensionar as ações desenvolvidas no sentido de promover a cidadania, através do trabalho escolar, no contexto da globalização. (Silva, 1998:9).

A perspectiva central deste Seminário é a de trazer para a discussão

*um amplo leque de perspectivas educacionais e culturais que, ao mesmo tempo que buscam questionar e problematizar as perspectivas dominantes, tentam também desenvolver alternativas ao projeto hegemônico.*  
(Silva, 1998:9) (grifo nosso)

Assim, a perspectiva central deste projeto de Escola (Escola Cidadã), no que se refere à organização de sua estrutura curricular, é deslocada de uma abordagem na qual a classe é central para a formação da cidadania, e passa a pautar-se por outros referenciais como vemos no seguinte texto:

*Reúnem-se aqui (no referido Seminário) contribuições que, contrariamente ao pensamento único, homogeneizador, mostram a multiplicidade, a riqueza, a variedade das perspectivas educacionais, pedagógicas, curriculares. Elas mostram também uma sintonia com temas atuais, urgentes, que, longe de serem apenas transversais estão no centro mesmo das revoluções*

*epistemológicas de nossos tempos. Discute-se aqui, sob uma nova ótica, é claro, velhos e persistentes temas, tais como as questões que afetam os diversos campos disciplinares, mas se introduzem também aquelas preocupações que estão no centro de nossas vidas cotidianas e das vidas de nossos/as jovens e crianças: violência, sexualidade, Aids, novas tecnologias, "verdade", identidade, subjetividade, gênero, raça, e etnia... (Silva, 1998:10) (parênteses e grifos nossos)*

Dessa forma, com o registro dessas perspectivas com respeito à centralidade da categoria de classe para a compreensão da realidade e para a formação de sujeitos coletivos que atuem na arena social, constata-se alguns desdobramentos na maneira como a escola, dependendo da perspectiva que adota, organiza seu trabalho interno e define seus objetivos sociais.

Prosseguindo com a discussão de que as categorias centrais de análise e compreensão da realidade têm importância fundamental para a forma como a escola organiza seu trabalho e define sua função social, faz-se referência às implicações que a perda da centralidade da *classe*, como elemento importante para a formação de sujeitos coletivos, têm na relativização da importância do *trabalho* como categoria explicativa dos processos de constituição do homem e de transformação histórica<sup>32</sup>.

Para dar cabo a esta discussão, primeiramente, registra-se a crítica que faz Offe (1984) quanto à perda da centralidade da categoria do trabalho. Este autor argumenta que nas pesquisas da sociologia industrial, abandonou-se o tema do trabalho, pois este se

<sup>32</sup> A perda da centralidade do trabalho, nessa discussão, tem desdobramentos óbvios na perda da centralidade da classe como constituinte privilegiada de sujeitos coletivos, posto que relativiza a importância da base econômica, dos modos e das relações sociais de produção.

reduziu “a uma variável dependente de políticas de humanização”. A questão central, nessas pesquisas, foi deslocada para as “bordas” da esfera do trabalho, para temas como o da família, papéis de sexo, saúde, etc. (1984:16). Este fato se dá, segundo ele, pela diminuição das atividades do setor secundário na economia, o que cedeu espaço para o crescimento do setor de serviços, inaugurando o que denomina de “sociedade pós-industrial de serviços”, onde a heterogeneidade é muito grande e não permite critérios similares de produtividade e racionalidade técnica, ensejando os seguintes desdobramentos na construção da consciência social, conforme argumenta:

*Se a consciência social não mais pode ser reconstruída como consciência de classe, a cultura cognitiva não mais pode ser referenciada ao desenvolvimento das forças produtivas, o sistema político não mais se atém às condições de produção e da superação de conflitos distributivos, e se a sociedade não mais problematiza através de indagações que possam ser respondidas pelas categorias de escassez e de ocupação, então surge evidentemente a necessidade de um sistema de coordenadas conceituais com o qual seria possível cartografar as esferas da realidade social não plenamente determinadas pelo âmbito do trabalho e da produção. (Offe:1984:34)*

Registra-se ainda que Offe (1984) definiu as categorias gerais substitutivas da categoria trabalho, fundando o objeto da sociologia não mais na perspectiva das contradições e conflitos, mas na teoria da ação comunicativa<sup>33</sup>. Estas categorias

<sup>33</sup> A teoria da ação comunicativa é um legado de Habermas do qual Offe se apropria sob o argumento de que esta teoria oferece um referencial que vai além do adotado pela Sociologia clássica, ou seja, vai além da esfera do trabalho, como se observa em seus próprios escritos: “Habermas apresenta em sua “teoria da ação comunicativa”.

substitutivas por ele enunciadas são *o espaço vital, o modo de vida e o cotidiano*. No plano mais concreto, estas categorias se explicitam em temáticas como a *"família, os papéis de sexo, o comportamento divergente, a interação da administração estatal com seus clientes, etc."* (Offe, 1984:18).

Ainda, referindo-se a crítica elaborada por Offe e seus desdobramentos na constituição de sujeitos coletivos que se caracterizam não mais pelo aspecto privilegiado da classe, citamos um outro argumento seu: o de que a diminuição do tempo que o trabalho ocupa na vida das pessoas, numa sociedade moderna, justifica o fato de o desconsiderarmos como fator primordial. Em suas próprias palavras:

*descontinuidade da biografia de trabalho e o declínio da parte do tempo de trabalho na vida de uma pessoa, podem reforçar a concepção do trabalho como um interesse entre outros e relativizar sua função como pedra de toque da identidade pessoal e social.* (Offe, 1989:186).

Como se vê, é farto o elenco de argumentações que se esforçam em desconstruir as categorias clássicas de *classe e trabalho* como fatores privilegiados para a compreensão e constituição do homem, da história, e, por conseguinte, dos sujeitos coletivos que atuam nas estruturas, instituições organizadas na sociedade, nas quais estão inseridas as escolas e seus agentes educacionais

---

*uma proposta teórica fundamentada na história da teoria social, e que satisfaz essas necessidades (de ir além da categoria trabalho). Afastando-se decidida e controversamente dos paradigmas da teoria dos conflitos, Habermas constrói a estrutura e a dinâmica das sociedades modernas não como um antagonismo auto-enraizado na esfera da produção, mas como a colisão entre "subsistemas da ação objetivamente racional, mediatizados pelo dinheiro e pelo poder, e um "espaço vital (lebenswelt) autodeterminado (eigensinni)" pelo outro lado.* (Offe, 1984:34) (parênteses nossos)

Entretanto, a despeito de todas essas argumentações citadas que vão no sentido de desconstruir a centralidade da categoria de classe como aspecto privilegiado na constituição de sujeitos coletivos, menciona-se aqui, algumas indicações que poderiam ser entendidas como crítica à crítica no que se refere a essa discussão.

Uma primeira indicação, nesse sentido, é a de que, se por um lado não há como negar que as ações coletivas não podem ser mais explicadas *exclusivamente* a partir da referência ao mundo do trabalho, por outro, é difícil ignorar a importância do papel dessa instância na configuração da pessoa enquanto ser social.

É plausível e aceitável que haja a preocupação em rejeitar os aspectos deterministas e economicistas, presentes nas diversas versões marxistas de classe social, constatada nas argumentações dos autores acima mencionados. Como eles identificaram, de fato existem versões enviesadas do pensamento marxiano, que aliás não são poucas, e que concebem a ação coletiva como decorrência de uma consciência homogênea, monolítica e aprisionada à estrutura econômica. Assim, esse pensamento marxista deformado, atribui posições bipolares predeterminadas para a sociedade capitalista, a saber: burguesia e proletariado.

Uma outra indicação que se enuncia no sentido de prosseguir no delineamento de uma crítica à crítica, acima mencionada, insere-se a contribuição de Touraine (1989) quando chama a atenção para a necessidade de se examinar as classes sociais enquanto sujeitos coletivos *não dados*, por um lado, mas não ignorar a necessidade de se estudar, por outro lado, os aspectos culturais e simbólicos que constituem esses sujeitos (Touraine, 1989:17). A necessidade de se estudar os aspectos culturais e simbólicos que constituem a classe social, aponta, em certa medida, para a afirmação da importância das classes na compreensão dos movimentos sociais (que é a discussão específica que o autor está fazendo ao argumentar dessa maneira), como

também na compreensão nos processos de constituição e desenvolvimento dos sujeitos coletivos de uma forma geral.

Nessa mesma direção estão os argumentos de Sader (1988) quando, apesar de se referir a outras categorias analíticas, pondera que não se deve abandonar a conceituação marxiana da existência objetivamente dada das classes sociais, desde que as pense como realidade virtual. Assim, para ele, os sujeitos coletivos não seriam derivados de classes previamente configuradas, nem manifestações de uma essência predeterminada, mas implicariam em formas particulares de elaboração de classe vivida e elaborada.

No sentido de desenvolver um pouco mais a argumentação desse autor, cita-se Canesin (1993), quando também faz referência ao postulado de Sader. Assim ela se expressa:

*O que se pode traduzir dessas inferências é que não se trata de priorizar a instância das condições objetivamente dadas ou a elaboração subjetiva dessas condições de existência pelos sujeitos implicados, mas de articulá-las enquanto dois momentos indissolúveis de um mesmo processo. (Canesin, 1993:32)*

De qualquer forma não há como negar que toda a trajetória pessoal, comunitária, dos sujeitos sociais, faz-se na dependência da reprodução da existência no espaço da divisão social de trabalho. O homem nasce e consome suas energias vitais, durante sua existência, circunscrito por sua inserção numa determinada estrutura de produção.

É importante que se esteja atento, na construção de uma crítica a crítica da relativização da classe como categoria primordial para a formação de sujeitos coletivos, para o fato de que o que está em questão, como bem registra Canesin (1993), é:

*a crise de paradigmas nas ciências sociais ou expressão da crise da própria razão histórica que conduz: por um lado, à rejeição das grandes sínteses ou das totalizações, a racionalidade pré-concebida, o sujeito como portador de verdades e, por outro lado, enfatiza o domínio da indeterminação e do sujeito que se institui".*  
(1993:30)

O desafio que se coloca, nessa discussão, é o de produzir um conhecimento que dê conta de qualificar esses sujeitos, os quais, diante da configuração econômico-política atual, apresentem-se com capacidade de reinventar as formas coletivas de ação. Ao reinventar as formas coletivas de ação, esses sujeitos não se enquadram nos paradigmas clássicos, havendo necessidade de se construir conceitos e de se formular teorias, ainda não dadas, que ofereçam novos paradigmas, a fim de que se torne possível a identificação desses sujeitos coletivos e sua finalidade histórica.

De qualquer forma, a perspectiva adotada aqui quanto à definição de sujeitos coletivos, diante das discussões anteriores e na ausência de outros paradigmas mais consistentes, é a de que a *classe*, conforme concebida por Marx, continua sendo eficaz para a tarefa de compreender e analisar as relações sociais (políticas, econômicas, culturais e escolares), no âmbito da sociedade capitalista.

Como desdobramento, cabe à escola e aos seus agentes educacionais estarem conscientes dessa questão para que obtenham eficácia na tarefa de contribuir para

a formação de cidadãos. Essa realidade, quer se queira, tenha-se consciência ou não, permeia os processos educativos, permeia o processo de construção do projeto político pedagógico escolar, e, dependendo do tipo de compreensão que se tenha acerca dessa realidade e do compromisso com determinados interesses (do capital ou do trabalho), concepção de mundo e tipo de sociedade que se queira construir, a escola poderá contribuir para a formação de cidadãos mais ou menos participativos no contexto social no qual estão inseridos.

### O Trabalho Pedagógico e a Cidadania

Faz-se necessário todavia que haja uma aproximação entre a discussão da cidadania e os processos didáticos que integram a organização do trabalho pedagógico na escola. A discussão que tem havido em torno da organização do trabalho pedagógico, à medida que diversos autores contribuem na discussão, toma dimensões que ora se aproximam mais dos aspectos concernentes ao aluno, ora de aspectos relativos à função e formação dos agentes educacionais. Está presente, em ambas as dimensões, o fato de a organização do trabalho pedagógico estar atrelada sempre a uma determinada concepção de homem, educação e sociedade.

A constatação de que há uma relação recíproca de determinações entre o tipo de trabalho realizado na escola e um determinado projeto histórico é de fundamental importância para que as discussões em torno deste assunto sejam relevantes, pois através desta constatação compreende-se como as perspectivas dominantes, presentes no cenário macro-social, influem nas questões internas da escola. O entendimento destas questões é indispensável para pensarmos a organização do trabalho pedagógico como fator

cooperador no processo de superação das perversas relações de dominação econômica, social e educacional nas quais estamos inseridos no presente momento histórico<sup>34</sup>.

Um importante aspecto da organização interna da escola é a relação que há entre o planejamento e a avaliação. Assim a discussão da relação entre escola e cidadania não pode desconsiderar estes fatores, pois a perspectiva que se desenvolve é a da interrelação entre os aspectos macro e micro da educação escolar. Ademais, a questão do planejamento e da avaliação é visceral para a discussão com respeito ao processo de construção do PPP.

Para se realizar a análise das relações e das implicações que há na organização interna da escola com respeito ao planejamento e à avaliação, primeiramente nos valeremos da contribuição de Luckesi (1992). Este autor, inicialmente se refere ao aspecto da intencionalidade da ação humana, quando diz que planejar significa estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional. Ao fazer esta afirmação, Luckesi, na verdade, está tocando no âmago de todo trabalho pedagógico, que é precisamente o estabelecimento de objetivos articulados com uma concepção que se tenha de homem, educação e sociedade. Está introduzindo aqui, a sua maneira, a dimensão político-filosófica do trabalho pedagógico, pois segundo ele "*o homem age em função de construir resultados*" (Luckesi, 1992) e por isso tem necessidade de modificar o meio para satisfazer as suas necessidades.

Ora, se tem necessidades de modificar o meio é porque não se satisfaz com o mundo, entretanto, para modificá-lo é necessário que tenha bem definido qual o mundo é o que se quer construir, que homem deseja formar e em que sociedade, diferente desta,

---

<sup>34</sup> Uma evidência de que as questões que permeiam o cenário macro-social influenciam o trabalho interno da escola, por exemplo, é a crescente penetração que os princípios do neoliberalismo têm obtido na definição das políticas educacionais desenvolvidas pelo atual governo para as escolas de todos os níveis. Ver Garcia, 1996:151-168; Costa, 1996:13-24; Freitas, 1995:278; Dourado e Oliveira, 1999:5-20; Frigotto, 1994:31-92; Silva, 1994:9-30; Enguita, 1994:93-110; Gentili, 1994:111-178.

se quer viver. Ou seja, há a necessidade de se ter um projeto histórico para modificar o mundo, e para efeito da organização do trabalho pedagógico, é necessário que se tenha igualmente, um projeto político- pedagógico, permeado por este projeto histórico, para que, através dele, se dê cabo dessa necessidade de transformação da sociedade.

Luckesi continua, afirmando que “*o homem ao construir o seu mundo, constrói a si mesmo*”, e nesta dimensão da intencionalidade humana é que se coloca a questão do poder inerente do ato de educar. O poder exercido em sala de aula, embora sendo um “micropoder”, acaba sedimentando o “macropoder”. As relações sociais do trabalho pedagógico têm efeito direto nas relações sociais mais amplas; daí a necessidade de se trabalhar a dimensão política da educação no que se refere à forma de participação pedagógica, na crítica dos desdobramentos da seleção de conteúdos, do método e na participação equânime entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

A intencionalidade humana é resultado direto da sua racionalidade. Todavia, a racionalidade também goza de uma relação bastante íntima com o nível de consciência, de informação, dos valores, dos conceitos e da educação a que o homem tem acesso. No dizer de Perrenoud os indivíduos possuem uma forma peculiar de se situarem no mundo através de seu *habitus*. Por *habitus*, Perrenoud entende como sendo um “*sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de avaliação e de acção*” (Perrenoud, 1995:58). O autor ainda, para explicar melhor este conceito, cita Bourdieu, nos seguintes termos:

*(...) podemos considerar que, pelo menos, nas sociedades escolarizadas, (...) os esquemas que organizam o pensamento de uma época só podem ser completamente entendidos por referência ao sistema escolar, o único capaz de os consagrar e de os constituir, pelo exercício.*

*como hábitos de pensamento comuns a toda a uma geração (Bourdieu in Perrenoud, 1995:59).*

E ainda:

*Os trabalhos mais empenhados na metacognição, na avaliação formadora ou no apoio metodológico demonstram também que numerosos alunos têm algumas 'representações' - muito variáveis de uma pessoa para outra - sobre a forma como trabalham, questionam, respondem, analisam, memorizam, explicam, raciocinam, se enganam, solicitam apoio, utilizam recursos, etc. (Perrenoud, 1995:205).*

Diante destas citações, retoma-se a discussão a respeito do planejamento dizendo que, tanto o aluno quanto o professor, no espaço peculiar que cada um tem para exercer a sua intencionalidade e, igualmente, na participação que ambos têm no processo de ensino-aprendizagem, suas atuações estão circunscritas às suas culturas, produto das relações sociais de produção existentes na classe em que vivem ou viveram. Por isso o planejamento será bem sucedido e relevante em uma escola comprometida com uma posição crítica diante do mundo, somente se levar em consideração a totalidade da vida daqueles que participam nas atividades pedagógicas. A escola não é uma ilha, ela é uma das múltiplas facetas da vida de todos nós.

É importante que se discuta, portanto, a possibilidade e a importância de a escola estar conectada com o mundo, com a vida em sua totalidade, sob pena de fracassar em sua tarefa, e de perder o sentido de sua existência. Da mesma forma, com relação à organização do trabalho pedagógico não se deve perder de vista essa necessidade, sob pena de os agentes educacionais que atuam nas escolas incorrerem em graves equívocos no tocante à intencionalidade do trabalho que realizam.

Luckesi (1992), afirma, corroborando nosso argumento, que não existe planejamento apenas com dimensão técnica. O autor chama a atenção para o fato de que nas escolas, de uma forma geral, o planejamento da prática escolar se limita ao preenchimento mecânico de formulários, procedimento que, em si, exclui toda a dimensão de totalidade da educação escolar, já que se planeja sem criticidade e sem criatividade, determinando desta maneira a opção político-ideológica na direção do conservadorismo e do retrocesso, pois nega a existência do tempo e da história, que significam movimento e transformação.

Para Luckesi, nenhuma ação humana é neutra ou desprovida de comprometimento político-ideológico. (Luckesi, 1992). Na seqüência de sua argumentação, o autor prossegue postulando que se deve "*meditar sobre os fins e os valores da educação*" (ibid, ibidem), como atitude principal da ação de planejar, além de lançar mão dos avanços de recursos tecnológicos, da técnica, do método. A técnica e método devem ser organizados em função dos objetivos e não o inverso.

Quanto a este fato de que os objetivos devem ter a primazia na organização do trabalho na escola, e para melhor esclarecermos este princípio citamos Freitas quando diz:

*(...) os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, à sua vez, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho da escola em geral - seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo*

*escolar, ou das atitudes e dos valores* (Freitas, 1996:59)  
(grifo nosso).

Na verdade, neste ponto da discussão, os objetivos, que devem nortear todo processo de planejamento escolar (Castanho e Castanho, 1996), se entrecruzam com a avaliação. Freitas afirma que *“a avaliação é a guardiã dos objetivos”*, (ibid, ibidem) advogando, desta forma, que há uma relação dialética fundamental entre objetivos e avaliação. Esta relação é denominada pelo autor como o par dialético objetivos/avaliação (Freitas, 1996:143). Para ele é nesta relação que reside a função social da escola, e por sua vez, da organização do trabalho pedagógico. Esta relação sempre é a que norteia o trabalho escolar, seja consciente, seja inconscientemente, ou ainda, dizendo de outra forma, o par objetivo/avaliação é o responsável para dar o ‘tom’ político-pedagógico da escola, mesmo que neste processo não haja explicitidade.

Para Freitas a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista. A primeira é a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e a segunda, a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político* (1996:95), portanto *“a escola encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções.”* (ibid, ibidem) (grifo nosso).

Aqui o autor deixa claro que o “campo de batalha” em termos de função social da escola está neste par dialético objetivos/avaliação. Daí a importância de que aqueles que têm o compromisso de exercer uma educação crítica, tenham consciência deste fato e se valham deste conhecimento para reverter a tendência reprodutivista da escola, através de um trabalho pedagógico claramente direcionado contra o “*status quo*”. A avaliação (formal), na concepção do autor, embora seja crucial nesta discussão, já que

ela é responsável pela seletividade da escola e através dela é que se expressa a mais cruel relação de dominação, tanto em nível micro - na sala de aula - quanto em nível macro - na lógica do sistema educacional, não é o aspecto mais importante no processo da organização do trabalho pedagógico, mesmo que seja determinante, pois o que mais vale é *"a interação que o professor realiza durante todo o ano letivo com o aluno em sala de aula"* (Idem, 1996). Esta observação está aqui colocada segundo a lógica de que se deva organizar pedagogicamente a escola para satisfazer, prioritariamente, os interesses da classe trabalhadora, na tentativa de equalizar as condições de acesso à educação de qualidade entre as classes antagônicas.

Para Veiga a tarefa de reconstrução da prática avaliativa tem como *"premissa básica a postura de constante reflexão dos educadores sobre sua prática pedagógica e o acompanhamento do educando na sua caminhada de construção do conhecimento"* (Veiga, 1996:164). Para ela, a avaliação que for praticada neste enfoque estará em sintonia com uma concepção de ensino-aprendizagem que valoriza, como sua finalidade, a compreensão e não a classificação pura e simples dos indivíduos, e que procura, a partir dos acertos e dos erros, mecanismos para ensinar os alunos a buscar caminhos possíveis para aprender por compreensão. (Idem:165).

Mais adiante, a autora conclui que qualquer análise dos aspectos que envolvem a avaliação (concepção, modalidades, funções, instrumentos, etc.), exige uma reflexão da escola como um todo e suas relações com o contexto social mais amplo (Idem:168; Vianna, 1986). Veiga ainda, em suas conclusões, analisa a avaliação sob dois aspectos fundamentais: o primeiro, como sendo um processo dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico da escola; e, segundo, como sendo um processo que imprime uma direção às ações dos professores e dos alunos (Ibidem:168).

Portanto, na discussão feita por estes autores no que tange à relação do planejamento e da avaliação com a organização interna da escola, verifica-se que há uma preocupação comum em situar sempre o fazer pedagógico específico da sala de aula, com uma concepção educacional mais ampla, permeada por um projeto histórico que se contraponha às relações vigentes da sociedade capitalista e que resista à tendência reprodutivista da educação diante da ideologia dominante. Este aspecto é de fundamental importância para a consecução de um trabalho pedagógico que contemple, tanto no planejamento quanto na avaliação, os objetivos da construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, para qual a educação conceda uma significativa parcela de contribuição neste sentido, através das atividades escolares.

Uma outra discussão que diz respeito à relação entre escola e cidadania é a que se refere ao *sentido do trabalho escolar*<sup>35</sup>. Embora se utilize aqui a expressão de Perrenoud, pelo fato de se reconhecer a importância da questão que ela propõe, o significado de trabalho por ele utilizado não é o que se adota nesta pesquisa.

Quando o autor se refere à necessidade do aluno de ter um sentido, uma motivação convincente para ele mesmo, que o impulse a permanecer na escola, na busca dessa motivação, o aluno se empenha "*num trabalho, na procura de uma solução de compromisso entre as suas preferências e os condicionalismos que lhe impõem*" (Perrenoud, 1995:191). Verifica-se que o autor, ao utilizar o termo *um trabalho*, dá a idéia

<sup>35</sup> Este termo é utilizado por Perrenoud para discutir as questões relacionadas às razões da existência da escola e da escolarização. Quanto a isto este autor faz algumas perguntas que nos parecem importantes: Por que os alunos têm que se interessar pela escola? A escola oferece um sentido razoável para sua existência e para sua inserção na vida dos alunos? Há uma comunicação real entre professores e alunos na relação entre eles? Quais são os reais interesses de alunos e professores em frequentar a escola? Será apenas um rito social? Qual o sentido do trabalho escolar? Para clarear um pouco mais o significado da expressão *sentido do trabalho escolar*, transcrevemos um trecho do texto do referido autor, onde trata deste assunto: "*Poucos seres humanos se resignam voluntariamente ao non sens. Cada qual tenta dizer e fazer prioritariamente o que para si tem mais sentido; quando alguém se encontra numa situação que não domina, procura fugir ou implicar-se nela o menos possível. Se não o consegue, tenta construir um sentido que justifique, perante si próprio, a sua submissão ou revolta. Face à escola, o aluno raramente é o dono do jogo e não lhe é nada fácil escapar-se às situações em que o colocam. Assim, vê-se muitas vezes obrigado a empenhar-se num trabalho, na procura de uma solução de compromisso entre as suas preferências e os condicionalismos que lhe impõem.*" (Perrenoud, 1995:191)

de que o aluno poderia realizar *um ou outro* trabalho, aproximando seu significado daquele decorrente das concepções que vêem trabalho como atividade (labor).

Verifica-se ainda que o autor omite, na discussão que faz sobre o tema, as questões relacionadas a auto-constituição do homem pelo trabalho. Na abordagem em questão o aluno *procura soluções* que não se consubstanciam no contexto dos modos de produção material, não especificando assim a relação de mútuas determinações existentes entre o homem e sua realidade social, mediadas pelo trabalho, o que possibilita sua auto-constituição.

Assim, o sentido do trabalho escolar será aqui pensado levando em consideração as determinações e as relações existentes entre o sistema capitalista e a escola. A categoria *trabalho* é nuclear quando pensamos em termos da organização do trabalho pedagógico. A contradição entre capital e trabalho, fundante do sistema capitalista, exerce uma influência na educação e na escola de tal grandeza que sua análise se torna imprescindível para compreendermos não só os domínios da organização do trabalho pedagógico, mas da educação como um todo.

Através do trabalho o homem se relaciona com a natureza na intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência. É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo. (Luckesi, 1992; Freitas, 1996). Este é um princípio que permeia todas as áreas da vida social sob o capitalismo e na escola não poderia ser diferente.

Entretanto, a divisão social do trabalho, uma vez que tem por base a propriedade privada (Marx, 1978:6) acaba gerando, neste modo de produção, trabalho

alienado. Este trabalho alienado se expressa pela reprodução da dicotomia entre teoria/prática e entre sujeito/objeto.

Esta é uma forma de legitimar o domínio das classes privilegiadas sobre as classes subalternas. É uma das formas de estratificação social e de perpetuar a ordem sócio-econômica imposta pelo capitalismo.

Assim, faz-se necessário o aprofundamento desta discussão no interior da escola para que se possa identificar como o trabalho alienado se expressa no seu interior e, a partir daí, identificar também como os agentes educacionais se valem desse conhecimento na tarefa de desenvolver certas posturas sociais, certa perspectiva de cidadania, através do trabalho que realizam na escola.

Quanto a isto, Freitas (1995) argumenta:

*(...) devemos recuperar, de imediato, que trabalho, no interior da atual organização da escola, é "trabalho" desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem, seja porque a tarefa da escola inclua necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares. (Freitas, 1995:99).*

Aqui Freitas chama a atenção para a gritante reprodução da ordem vigente no interior da escola, que acaba cristalizando, através desta concepção de trabalho, a mesma disparidade entre as classes sociais existente no capitalismo. Se a escola é pensada para atender, prioritariamente, aos alunos que podem ter o privilégio de apenas estudar, ela acaba perpetuando a dominação, aqui especificamente em termos acadêmicos, proporcionando o domínio do conhecimento e da tecnologia, somente àqueles que já são abastados economicamente.

A separação entre teoria e prática na organização do trabalho pedagógico é fator fundamental para a compreensão desta relação entre trabalho e educação, tanto no que diz respeito às repercussões deste fato na vida do aluno, quanto em relação às influências nocivas que causam ao educador, tanto no nível de formação profissional quanto no da prática cotidiana.

Esta dicotomia teoria/prática e, por conseguinte, sujeito/objeto, é, portanto, na vida do aluno, extremamente alienante e redundante na perda de sentido para o trabalho discente realizado na escola. Ora, se a teoria é separada da prática, torna-se possível, do ponto de vista lógico, que uma certa aprendizagem se dê apenas teoricamente, para que, num momento posterior, possa ser aplicada na prática. Esta suposição representa um problema de alienação, já que reforça a dicotomia entre teoria/ prática, sujeito/objeto.

Esta dicotomia, decorrente da divisão do trabalho nos moldes do capitalismo (Rays, 1996) também influencia sobremaneira a relação que há entre a organização do trabalho pedagógico e o papel dos agentes educacionais, tanto em sua atividade diária, quanto nos aspectos de sua formação profissional.

Para ilustrar este fato cita-se Hipolyto, quando tece alguns comentários sobre a realidade docente, neste contexto:

*O oposto ao profissionalismo é a proletarização. Neste caso, além da força de trabalho ser vendida, o trabalhador não possui nenhum controle sobre os meios de produção, sobre o objeto e o processo de trabalho. Não possui autonomia, constituindo-se num trabalhador coletivo (...), passa o trabalhador por um fenômeno de desqualificação. (Hypolito, 1994:13).*

Mais adiante, no mesmo artigo, Hypolito acrescenta:

*A incorporação desse saber pela tecnologia educacional e sua devolução para o professor enquanto um "pacote" pedagógico é um fator fundamental na desqualificação do trabalho, no domínio do controle sobre o trabalho e na expropriação do saber do educador. (Idem:17) (grifo nosso)*

Dando seguimento a este raciocínio, Hypolito exemplifica este pensamento usando o caso do livro didático, em que as grandes indústrias do livro compilam um conhecimento, exploram os autores e acabam orientando, e em muito, o trabalho na sala de aula. *"Muitos professores, diz ele, incentivados pelo sistema, seguem linearmente os livros didáticos. Esta é uma forma de o capital exercer o domínio sobre o conteúdo e a forma da educação"* e diríamos nós, de alienar o professor do seu trabalho.

A medida que esta dicotomia adentra o trabalho do professor, os interesses dominantes prevalecem no interior da escola. De fato é o que se presencia: os professores têm sido incentivados, com raríssimas exceções, a não participarem da elaboração das

finalidades de seu próprio trabalho<sup>36</sup>, legitimando a divisão do trabalho no interior da escola, e esfacelando sua participação com seus pares, isolando o docente em sala de aula, contribuindo, portanto, para a perda, enquanto classe, do poder de mobilização/organização, redundando, por último, em um processo de proletarização de sua atividade profissional, e o que é pior, contribuindo terminalmente para a descaracterização do magistério enquanto trabalho específico.

Essa lógica da dicotomização entre os processos de concepção (trabalho intelectual) e processos de execução (trabalho manual) é a lógica que tem norteado as políticas de desmonte do serviço público, especialmente no que se refere ao incentivo para a crescente perda de importância social do trabalho do professor, no sucateamento das escolas públicas, da desarticulação do movimento sindical, etc, decorrentes da exacerbação da divisão do trabalho nos moldes do capitalismo contemporâneo.

Esta discussão se torna pertinente para se pensar a cidadania na escola porque toca a questão das possibilidades de os agentes educacionais terem como referência, para o seu trabalho de formação junto aos alunos, a conquista e desenvolvimento de sua própria cidadania; o que implica, como já se disse, na conquista da autonomia de seu trabalho, ou seja, na resistência à fragmentação e divisão do trabalho, próprias do capitalismo.

A relação da organização do trabalho pedagógico com o sentido da escola capitalista, estão imbricados em qualquer discussão sobre educação, tanto em âmbito micro como em âmbito macro.

---

<sup>36</sup> Vide os programas governamentais da TV ESCOLA, e AMIGOS DA ESCOLA, para citar dois exemplos.

A alienação, que nos moldes do capitalismo é fundada na propriedade privada, quando expressa no contexto escolar, reproduz a divisão do trabalho, contribuindo assim para a perda do sentido do trabalho escolar, o que atinge tanto a professores como aos alunos.

Para enriquecer estas considerações vejamos o que diz Perrenoud, sobre o assunto:

*Para fazer face a este desafio (crise de significado da escola), a escola de massas recorre a um duplo dispositivo disciplinar:*

- 1) Uma separação dos saberes que permite gerir a sua transmissão no quadro de uma planificação do tempo de aprendizagem e uma divisão do trabalho de ensinar.*
- 2) Um sistema de trabalho, de avaliação e de seleção que controla os comportamentos e canaliza as energias, que garante a presença, a atenção e o esforço da maioria dos alunos. (Perrenoud, 1995:221).*

Este 'comportamento' da escola expressa o esforço que tem de ser feito para garantir seu funcionamento e assegurar seu espaço social, diante da falta de significado da escola provocado pela alienação do trabalho escolar e da divisão do trabalho nos moldes capitalistas.

A organização do trabalho pedagógico, diante desta realidade, tem o papel de redimensionar o significado do trabalho na escola, dando-lhe um novo sentido, desde que se tenha clareza de propósitos, pois como diz Freitas (1995):

*“ A escola se ninguém exercer pressão contra, é reprodutivista. As ‘possibilidades’ não são um produto ‘natural’. São concretizadas no bojo das lutas político-ideológicas e só se convertem em realidade com clareza política e ideológica” (1995:277).*

As relações que envolvem a organização interna do trabalho pedagógico e seus desdobramentos na vida em sociedade, de fato, são bastante numerosas, entretanto, fica claro que, como diz Freitas, citando Bourdieu e Passeron:

*A função social seletiva incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Neste sentido, se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas. (Freitas, 1995:96).*

Uma vez que se discutiu a relação entre cidadania e educação escolar através da construção de um significado de cidadania, que se considerou o aspecto da construção histórica do conceito de cidadania, que se considerou ainda a questão do sujeito coletivo, e se discutiu a relação entre o trabalho pedagógico escolar e a cidadania, considerar-se-á duas propostas de projeto político-pedagógico com o intuito de fertilizar a discussão com respeito à conceituação de PPP, visando o ganho de referências para a análise do projeto político-pedagógico do CEPAE, objeto de discussão do próximo capítulo.

### CAPÍTULO 3

#### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DOIS MODELOS DE CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, far-se-á uma análise de duas propostas de construção de projeto político-pedagógico. O primeiro modelo analisado será o da *Escola Candanga*<sup>37</sup>, elaborado para o sistema de ensino do Distrito Federal. O segundo modelo será o da *Escola Plural*<sup>38</sup>, proposta político-pedagógica para o sistema de ensino de Belo Horizonte – MG. A análise desses modelos visa fertilizar a discussão com respeito às possibilidades do PPP no sentido de ser um instrumento eficaz na contribuição para a formação da cidadania através da educação escolar.

#### A Proposta Político-Pedagógica da *Escola Candanga*-DF

No que se refere à *Escola Candanga* e à concepção de projeto político-pedagógico por ela veiculada, encontra-se no documento elaborado pela Equipe do Departamento Pedagógico da Fundação Educacional do Distrito Federal a seguinte perspectiva:

---

<sup>37</sup> Transcrevemos aqui alguns trechos da apresentação da Proposta da *Escola Candanga*, com o intuito de esclarecer de que se trata tal expressão: "(...) uma escola que tenha como princípio resgatar a utopia pioneira e mestiça que esteve presente na origem da cidade e, ainda hoje, coloca-se como signo para a construção da vida cultural da comunidade brasiliense. (...) E, por saber que compete à escola uma parcela significativa de contribuição para o exercício da cidadania solidária, assume seu papel, (...) e denomina-se *Escola Candanga: Uma lição de cidadania*. (...) será assim chamada para explicitar seu compromisso com a história do Distrito Federal. Busca no termo *candango* sua referência ao sonho e tenacidade de quantos vieram para construir, no cerrado brasileiro, a capital de toda nação. Ao mesmo tempo, resgata das nossas origens a força transformadora das utopias compartilhada por milhares. Os primeiros construtores de Brasília sonharam juntos e tocaram a obra como orquestra de máquinas e esperanças; chamavam-se *candangos* com o orgulho de um artista diante de sua criação" (*Escola Candanga: Uma lição de cidadania*. Cadernos da Escola Candanga, Série Fundamentos Político-Pedagógicos, nº 01, p.7).

<sup>38</sup> Termo cunhado pelos sistematizadores da nova Proposta Político-Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte com intuito de enfatizar o caráter de construção coletiva da proposta, já que esta foi elaborada com a participação direta, através de sugestões e discussões, do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação e das nove Administrações Regionais de Belo Horizonte. (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural, p.2).

*(...) entendemos que nosso projeto pedagógico insere-se no vislumbrar desse vir-a-ser ( de que a sociedade e a história humana não são estáticos, prontos e acabados, mas são processos em contínua dinamicidade), na construção de um prática pedagógica que surja de uma reflexão da sociedade que temos, para a partir dela, projetarmos a sociedade que queremos". (Fundação Educacional - DF, 1996:7) (parênteses nossos)*

O PPP, na perspectiva dessa Escola, deve estabelecer um rumo, um sentido explícito e norteado por um compromisso político coletivamente definido e deve, além disso, ser um processo permanente de reflexão e discussão de problemas da escola no sentido de buscar alternativas viáveis para efetivar a sua intencionalidade político-pedagógica. (Fundação Educacional - DF, 1996, p.7)

Na sistematização do PPP da Escola Candanga, encontra-se ainda um importante aspecto quanto à constituição de seu PPP: a vinculação da educação com a constituição e expressão da cidadania. Veja-se o seguinte registro:

*(...) nenhuma concepção de educação é formulada em abstrato, porque ela está sempre relacionada a uma concepção de sociedade e de homem (...) clarificar esta concepção constitui ponto fundamental para identificar o modelo de sociedade que estamos contribuindo para conservar ou, pelo contrário, da sociedade que estamos trabalhando para construir. Até porque, sendo a educação uma prática social mediadora, esta ação pode acontecer tanto em direção à conservação das relações*

*sociais quanto em direção à transformação dessas relações(...). Esta consciência nos conduz a eleger a educação como parte integrante na constituição e expressão da cidadania, incorporando o ato político à totalidade do processo pedagógico. (Fundação Educacional – DF, 1996:9-10)*

Além disso, encontra-se na sistematização do PPP da Escola Candanga, uma referência quanto ao fato de que o Projeto Pedagógico da Escola deva privilegiar o trabalho coletivo, a participação, a luta e a ousadia diante dos desafios sociais, políticos e econômicos (Idem:10). Esta perspectiva é importante pelo fato de que abre possibilidades para um futuro que, ao invés de ser preconcebido ou predeterminado, *esteja sendo* construído agora.

Tal perspectiva aponta para um fato muito importante na discussão sobre o PPP, que é o de que este instrumento de trabalho traz como consequência fatores como a incerteza e a quebra de defesas nas relações humanas no interior da escola, visto que sua operacionalização, nos moldes propostos pela Escola Candanga, faz com que a escola e seus agentes educacionais enfrentem as contradições e conflitos sociais próprios à formação social na qual estão imersos.

A incerteza e a quebra de defesas são elementos difíceis de serem encarados pelo fato de que a sociedade de um modo geral, e especificamente pela forma como está organizada, é permeada hegemonicamente por uma racionalidade instrumental que não admite dúvidas, respostas dúbias e questionamentos mais profundos com respeito à lógica de como as bases da organização social capitalista estão arrançadas. Portanto conviver com a dúvida e a incerteza é um desafio fundamental para quem escolhe trabalhar a educação numa perspectiva emancipatória, já que esta postura necessariamente

questiona e critica o que aí está, e nem sempre tem respostas prontas e acabadas para pôr no lugar daquilo com o qual não se concorda.

No que se refere à proposta dessa Escola para a construção do PPP, encontra-se algumas orientações bem específicas. A primeira delas é a necessidade de se ter, com o máximo de clareza possível, a definição do que é PPP. Quanto a isso, adota-se uma concepção de que projeto “*nada mais é do que a prática de pensar a ação*” (Fundação Educacional – DF, 1996:12). Esta concepção é justificada pela alusão ao fato de que esta é uma característica essencial do homem: “*a capacidade de projetar suas ações no tempo, de antecipar, teoricamente, a realização das atividades necessárias para a execução de suas obras*” (Ibid, ibidem). Esta indicação do que é projeto aponta para a conclusão de que a ação pedagógica é sempre intencional, daí a necessidade de um planejamento adequado para que se efetive com a desejada qualidade social.

Entretanto uma outra orientação constante da proposta de construção do PPP da Escola Candanga é a de que se torna extremamente necessário, até indispensável, que se defina, coletivamente, qual a direção que se quer dar à prática pedagógica. Como desdobramento dessa orientação algumas perguntas são enumeradas, e consideradas como fundamentais, para definir essa direção em termos sociais: que sociedade é essa? Qual a importância dessa compreensão da sociedade para o Projeto Político-Pedagógico da escola? Como podemos construir um Projeto Político-Pedagógico para a nossa escola?

Considerando esses questionamentos e na esteira de suas orientações com relação à construção de sua proposta pedagógica, a *Escola Candanga* destaca alguns requisitos básicos que devem estar inseridos num processo de construção do PPP.

O primeiro deles é a necessidade de que o PPP esteja afinado com o contexto de cada escola, no sentido de imprimir nestas escolas um caráter

verdadeiramente público e popular. É necessário que se faça uma leitura da escola e do contexto na qual está inserida para, a partir daí, estabelecer a pertinência das práticas pedagógicas a serem utilizadas. Ainda no que se refere a este requisito básico para a elaboração do PPP, defende-se a idéia da valorização e incentivo à participação democrática. Esta participação deve resultar

*não da competição, mas da cooperação e da busca de uma nova qualidade de ensino geradora de valores éticos e humanistas, rumo à socialização do saber historicamente produzido.* (Fundação Educacional – DF, 1996:14).

O segundo requisito básico para elaboração do PPP é a construção de parcerias. Estas parcerias se tornam importantes pela necessidade da escola em obter a colaboração de outras instituições e setores da sociedade, tanto em nível governamental quanto não-governamental. Pode ser o caso, por exemplo, da escola estabelecer convênios no sentido de se integrar a programas de pesquisa das universidades, inserindo os professores no processo de reflexão sobre suas práticas e fornecendo, dessa maneira, elementos para que estes reestruturem suas próprias práticas. (Fundação Educacional – DF, 1996:15).

Outro requisito proposto para construção do PPP é o de que o processo de elaboração da proposta pedagógica preveja espaço para reuniões e estudos destinadas às reflexões com respeito a função social da escola, evidenciando os seguintes aspectos:

*a) a ação pedagógica centrada na constituição de cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar no meio em que vivem;*

- b) a capacidade político-pedagógica do professor, referindo-se à prática de sua própria cidadania;*
- c) a adequação política do material didático (até que ponto este material é capaz de ajudar o aluno a construir o sentido de sujeito do próprio desenvolvimento?);*
- d) a convivência criativa entre escola e comunidade – que a escola seja um espaço privilegiado de discussão, formação e crítica da cidadania;*
- e) o resgate da historicidade, que devolve aos sujeitos o poder da palavra espontânea e consciente;*
- f) a sala de aula como espaço que transcenda os limites da escola, atingindo, também a comunidade;*
- g) a necessidade de se levar em consideração os elementos culturais e valorativos, presentes nas práticas sociais;*
- h) levar em consideração as formas como os sujeitos produzem sua existência (trabalho e lazer), geradoras do saber popular, que, articulado ao conteúdo escolar, promovem o desenvolvimento da cultura, o que permite aos sujeitos vislumbrarem melhores condições de vida por intermédio da participação e constituindo-se em exercício da cidadania. (Fundação Educacional – DF, 1996:16)*

Além disso um outro requisito apontado por esta proposta é o de que as relações interpessoais na escola busquem relações de solidariedade e a superação do autoritarismo, evidenciando a importância, para o êxito do PPP, de um “ambiente escolar democrático, prazeroso, espontâneo e afetivo, na construção da escola que queremos”. (Fundação Educacional – DF, 1996, p.16).

A questão da organização curricular é um outro aspecto apontado pela proposta como requisito básico para a construção do PPP. Quanto a este aspecto, orienta-se a inclusão de temas transversais que perpassem os vários campos do conhecimento e que respondam questões relevantes e contemporâneas, tais como: direitos humanos, prevenção ao uso indevido das drogas, orientação sexual, exclusão social, fome, segurança, etc. Nesta questão, ressalta-se ainda a desejabilidade de que estes temas sejam abordados a partir das questões sociais da comunidade da escola, e que se amplie o horizonte das discussões no sentido de se ganhar uma visão de totalidade da realidade político-econômica da sociedade contemporânea.

Como sugestões de procedimentos metodológicos, esta proposta assinala a pesquisa de campo como uma estratégia muito eficaz para dar cabo aos objetivos sociais perseguidos pela Escola Candanga: Eis alguns desdobramentos desse procedimento metodológico proposto:

- a) Esta metodologia privilegia a busca de informações sobre o bairro, seus costumes, seus valores, as formas de sobrevivência, e com isso favorece o exercício da expressão oral e escrita, através, por exemplo, da entrevista com moradores, do registro de dados, elaboração de gráficos, etc.;
- b) Privilegia também a análise dos dados com base nas questões sociais locais, possibilitando comparações entre conclusões diversas turmas da escola;
- c) Favorece a integração de conteúdos na medida em que as conclusões apresentadas podem contemplar as áreas de matemática, ciência, saúde, ecologia, organização social, formas de produção, trabalho, economia, utilização e modificações do espaço físico, características culturais, níveis de escolaridade, etc. (Fundação Educacional – DF, 1996:17)

Ainda no que concerne às sugestões de procedimentos metodológicos, essa proposta assinala que as oficinas pedagógicas podem ser utilizadas com sucesso pois permitem que professores e alunos trabalhem os diversos componentes curriculares num ambiente estimulante e agradável, haja vista que favorece o planejamento e o desenvolvimento de atividades de ensino que integram todas as séries. (Ibid, idem).

Um outro requisito importante assinalado por esta proposta é o processo de avaliação. A avaliação nessa proposta visa superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados. Segundo a proposta, quando a avaliação é realizada de forma a medir apenas quantitativamente os resultados dos alunos, há a tendência de se “*confundir o mais importante com o mais mensurável*” (Fundação Educacional – DF, 1996:18), o que constitui uma forma inadequada de avaliação. Esta perspectiva é inadequada na visão desta Escola, pelo fato de que a avaliação deve ser entendida de tal forma que seja capaz de ultrapassar seu caráter classificatório e de também abolir a idéia de excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar.

A avaliação nessa proposta, deve abranger as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem, mas também deve estar em consonância com a organização do trabalho escolar, com sua função socializadora e cultural, com a formação das identidades, dos valores, com o projeto político-pedagógico da escola, enfim. Desta forma a avaliação toma uma conotação qualitativa e não apenas quantitativa, pois aponta para um processo formativo e contínuo. (Fundação Educacional - DF, 1996:19)

Uma vez que se registrou a perspectiva central da proposta de PPP elaborada pela Escola Candanga, é necessário, à título de se concluir as considerações com respeito a esta proposta, que se registre também os elementos para a construção do PPP. Estes elementos têm por objetivo fornecer uma estrutura funcional para a sistematização do PPP. São eles (Fundação Educacional, 1996:20-22):

- 1- Fundamentação Teórica;
- 2- Justificativa;
- 3- Diagnóstico da Escola e Comunidade;
- 4- Clientela-alvo;
- 5- Propostas de soluções;
- 6- Metas;
- 7- Objetivos;
- 8- Metodologia de avaliação (acompanhamento);
- 9- Cronograma;
- 10- Recursos Materiais;
- 11-Recursos Humanos;
- 12-Responsabilidades / Parcerias;
- 13-Orçamento.

Diante dessas considerações com respeito à proposta de projeto político-pedagógico da Escola Candanga, faz –se necessário trazer outras referências no sentido de fecundar as análises que se farão do PPP do CEPAE. Para tanto, tomou-se as referências da Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte/ MG – Escola Plural.<sup>39</sup>

#### A Proposta Político-Pedagógica da *Escola Plural* - BH

---

<sup>39</sup> Usar-se-á o termo “Escola Plural” para designar a proposta político-pedagógica elaborada pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte – MG. Esta proposta foi elaborada durante o mandato do prefeito Patrus Ananias de Souza e do Prof. Dr. Miguel Arroyo como Secretário Adjunto Municipal de Educação. Foi concluída em outubro de 1994.

Esta resultou de um esforço para a construção coletiva, de uma nova proposta político-pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A preocupação central que norteou sua elaboração “*o direito de permanência de crianças e adultos em uma escola de qualidade*” bem como o esforço de “*reduzir os índices de evasão e reprovação (...) na estrutura da escola pública de ensino fundamental*”. (Secretaria Municipal de Educação – BH, 1994:2).

Esta proposta nasceu, ainda, pelo reconhecimento da importância que os projetos político-pedagógicos das escolas têm, visto que representam “*uma pluralidade de ações significativas realizadas em cada sala de aula, cada série, turno e área*” (Secretaria Municipal de Educação – BH, 1994:3). Surgiu ainda como resultado da luta dos profissionais da educação pela autonomia dos estabelecimentos de ensino e pela conquista de uma gestão democrática na educação. (Ibid, idem).

Vale ressaltar que no texto de sua apresentação, registra-se que a sistematização de indicações conceituais e metodológicas para a construção de um projeto político-pedagógico, que dê conta de fazer frente aos desafios da educação naquela cidade, não deve ser influenciada pelo medo de não conseguir equacionar *direção com autonomia*. A equipe que elaborou o texto da proposta assim se expressa:

*O medo não será o melhor conselheiro. Ele não poderá intimidar-nos nas tentativas de construir coletivamente uma direção para a Rede Municipal.* (Secretaria Municipal de Educação – BH, 1994:4)

A lógica da construção dessa proposta é descrita da seguinte forma: 1º) recolhe e destaca a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal; 2º) tenta captar a direção coletiva apontada nessas experiências; 3º) concretiza essa direção

coletiva em propostas de intervenção na estrutura do Sistema Escolar. Essa proposta incorporou, além disso, a participação de diretores de educação das Regionais e suas equipes, equipes do CAPE e da SMED, coletivos de diretores de escola, de coordenadores de áreas, de professores e professoras, de pais e mães, alunos e alunas, daí ter sido cunhada de *Escola Plural*. (Secretaria Municipal de Educação – BH, 1994:L4-5)

Alguns eixos nortearam a proposta, os quais serão explicitados. Estes eixos são:

- a) Uma intervenção coletiva mais radical;
- b) Sensibilidade com a totalidade da formação humana;
- c) Escola como tempo de vivência cultural;
- d) Escola como experiência de produção coletiva;
- e) As virtualidades educativas da materialidade da escola;
- f) A vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- g) Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação;
- h) Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.

Quanto à questão de que deva ser norteadas por uma concepção que leve em consideração uma intervenção coletiva mais radical, a equipe pedagógica que elaborou esta proposta registrou como objetivo central dos projetos políticos-pedagógicos das escolas da Rede a finalidade de reduzir a evasão, a reprovação e a repetência. Esta constatação foi feita apesar do reconhecimento de que muitos avanços têm se concretizado na realidade do ensino público, tais como: os profissionais da educação têm-se tornado mais sensíveis às desigualdades e aos múltiplos processos de exclusão ainda persistentes na sociedade, bem como têm avançado no reconhecimento e defesa de seus direitos; democratização do acesso e na qualificação dos profissionais; renovação dos currículos, métodos e material didático. (Secretaria Municipal de Educação - BH, 1994:7).

Esta equipe constatou também que apesar do avanço da consciência da igualdade de direitos, o Estado e as Instituições sociais continuam apegados à velha lógica da exclusão e da seletividade. Pode-se confirmar esta percepção através do seguinte trecho da proposta:

*A nossa escola enquanto instituição – para além da boa vontade de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente desde que foi constituída há mais de um século. (...) Nossa escola não é democrática e igualitária. Peneira, exclui em nome da lógica das precedências de séries, das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, de gênero, de raça, de cultura... (Secretaria Municipal de Educação, 1994: 7-8).*

Sendo assim surge a necessidade de uma intervenção coletiva mais radical na escola e na estrutura burocrática que a mantém e a subordina, dado o fato de que somente com o envolvimento de todos os que estão envolvidos no trabalho educativo-escolar é que a transformação desse quadro será possível. Esta tarefa não pode estar nas mãos de uns poucos, pois há de haver uma co-responsabilização pela mudança, fato que poderá se concretizar somente com a participação da sociedade na proposição de saídas para os seus problemas educacionais.

Outro eixo que norteia essa proposta é a sensibilidade com a totalidade da formação humana. Os movimentos democráticos e de renovação pedagógica têm criticado os sistemas de ensino pelo fato de terem perdido a pluralidade de funções sócio-culturais que a sociedade deles espera. (Idem:7). Detecta-se um descompasso entre a escola e os

movimentos sociais. Todavia, a Escola Plural pretende construir uma escola mais plural em sentido duplo:

*Primeiro sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais de que participam os alunos, onde se socializam e formam. Segundo, alargando suas funções e recuperando sua condição de espaço-tempo de socialização e individualização, de cultura e de construção de identidades diversas. (Secretaria Municipal de Educação, 1994:8)*

Outro eixo é encarar a escola como tempo de vivência cultural. Afirma-se na proposta que a escola está fechada em si mesma e em seus rituais de transmissão, promoção/retenção, enquanto a cidade recria sua cultura, seus valores éticos e cria novos tempos-espacos, novos rituais públicos de vivências culturais. Por isso é que propõe que a escola resgate sua função de espaço público privilegiado da cultura.

Em seguida a questão da escola como fruto da experiência coletiva é posta como um dos eixos norteadores. Quanto a isso afirma que a medida que a escola privilegia o processo coletivo de formação e de decisões, a participação dos pais, comunidade, alunos, profissionais e auxiliares nos movimentos sociais adquire sentido pleno.

Outro eixo norteador dessa proposta se consubstancia na observância das virtualidades educativas da materialidade da escola, ou seja, afirma a necessidade de se considerar as condições físicas e as condições de trabalho, a organização dos tempos, espaços e hierarquias. Estes aspectos são imputados como extremamente importantes pelo

fato de que, se não receberem a atenção merecida, constituem elementos bastante limitadores para que a educação seja operacionalizada com a qualidade social desejada.

Uma outra questão que é apontada como eixo norteador dessa proposta é a da vivência de cada idade de formação que devem ser entendidas como fases da vida inseridas num processo contínuo e que tem validade sempre presente. A separação entre tempo de formação e de tempo de ação, tempo de infância e tempo de adulto, fez do tempo da escola uma etapa que só encontra sentido enquanto preparação para outros tempos. Essa constatação pode ser confirmada neste trecho da proposta:

*A infância e a adolescência deixaram de ter sentido em si como idades específicas de vivência de direitos. A criança e o adolescente não são reconhecidos como sujeitos de direitos no presente. Daí que a escola só se pensa como tempo de preparação para vivência de direitos no futuro. (Secretaria Educação – BH, 1994:12)*

Dessa forma, vê-se que a proposta político-pedagógico da Escola Plural se preocupa com a necessidade da escola ser pensada como instituição educacional que trabalha com os tempos e os espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência o mais plena possível da infância e da adolescência, *“sem sacrificar auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações, etc. em nome da preparação para a vida adulta”*. (Secretaria Educação – BH, 1994, p.12). Intimamente ligada a esta questão, a socialização adequada a cada idade-ciclo de formação, constitui-se como outro eixo norteador importante dessa proposta.

Além dessas questões, um último aspecto é levado em consideração como princípio norteador, a nova identidade da escola e a nova identidade do seu profissional.

Este aspecto é considerado na proposta quando ela propõe a gestão democrática da escola, a elaboração de projetos político-pedagógicos, as oficinas por área e por projetos interdisciplinares, pois estas ações permitem um processo enriquecedor no que concerne à qualificação dos profissionais da educação, conferindo-lhes uma nova identidade e por conseguinte conferindo à escola uma nova cara, mais autônoma, eficaz e consciente de sua função de promover igualdade de condições para o ingresso e a permanência com qualidade de todos os que dela precisam.

Além dos eixos norteadores, no que diz respeito à proposta da Escola Plural, um outro aspecto importante nas sugestões dadas é a orientação para que se implemente um esforço no sentido de elaborar *projetos de trabalho* que dêem conta de encaminhar ações específicas para problemas existentes na escola. Quanto a isso, sugere-se que o processo de desenvolvimento dos projetos deva seguir três momentos: a problematização; desenvolvimento; e, síntese.

No tocante à problematização, afirma-se que este momento é a ocasião própria para detonar o projeto. Neste momento se deve reconhecer que os alunos não chegam na escola como “tábulas rasas”, mas que chegam com uma bagagem cultural, com hipóteses explicativas e concepções sobre o mundo que os cerca. Neste momento também é que o projeto deve ser organizado pelo grupo.

O segundo momento da elaboração de projetos se dá com o desenvolvimento propriamente dito. Neste momento é que se deve criar estratégias para responder às hipóteses levantadas e através dessa iniciativa proporcionar aos alunos a oportunidade de se confrontarem com a necessidade de reformularem suas hipóteses, experimentar a contradição do real para que, pelo desequilíbrio de suas hipóteses iniciais, possam avançar no desenvolvimento da aprendizagem.

O terceiro momento é assinalado como sendo o da síntese. Neste momento as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas, vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem.

Entretanto, apesar de que a equipe que elaborou esta proposta tenha distinguido os momentos de desenvolvimento dos projetos, seus integrantes alertam para o fato de que esses momentos não devam ser considerados como etapas estanques e sim como momentos de um processo. Transcreve-se em seguida um trecho do texto da proposta para que se esclareça melhor o que se entende por projeto segundo as concepções da Escola Plural:

*Os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. É uma postura que reflete uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam dando significado às aprendizagens construídas. Aprendizagens estas que sirvam não só à redução dos problemas postos para aquele projeto específico, mas que são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar-se do conhecimento apreendido sempre que necessário. (Secretaria Municipal de Educação – BH, 1994:38)*

Dessa forma os projetos de trabalho não se inserem numa proposta de renovação de atividades e sim de transformação da postura pedagógica.

Uma vez que se registrou as propostas pedagógicas da *Escola Candanga* e da *Escola Plural*, far-se-á uma análise do PPP do CEPAE, procurando identificar seus limites e possibilidades na construção da cidadania. Esta análise será feita à luz das considerações teóricas realizadas nos capítulos anteriores e das questões suscitadas por estes dois modelos analisados.

## CAPÍTULO 4

### O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEPAE

Após ter-se discutido o projeto político-pedagógico do ponto de vista lógico, como categoria de análise, ter-se definido as concepções de *trabalho e cidadania*, bem como ter-se feito um levantamento de aspectos importantes de duas propostas de construção de PPP (Escola Candanga e Escola Plural), o estudo, neste capítulo, propõe-se à identificação e análise do projeto político-pedagógico do CEPAE.

Far-se-á, para isso, uma investigação de dados procurando identificar o processo de concepção e execução do PPP, discutindo os limites e possibilidades que estão postos na realidade da escola de referência, os quais determinam a maneira pela qual o PPP contribui no processo de construção da cidadania. É um estudo que define o projeto político pedagógico do CEPAE como o objeto de estudo da pesquisa.

Para tanto, num primeiro momento, historiar-se-á o CEPAE, destacando as principais transformações estruturais sofridas ao longo de sua trajetória, e as repercussões destas nas suas finalidades, situando assim, historicamente, seu projeto político-pedagógico.

Posteriormente, far-se-á sua identificação e análise a partir de dados coletados nas entrevistas, relatos de observação e análise documental, à medida que irá se fazendo considerações críticas no que diz respeito aos limites e possibilidades do projeto político-pedagógico do CEPAE no processo de construção da cidadania, à luz das discussões realizadas anteriormente neste texto.

## O CEPAE: gênese e transformações

O CEPAE é uma escola que ao longo de sua trajetória sofreu várias transformações estruturais. Tais transformações foram acontecendo tanto nos aspectos que se referem à sua estrutura organizacional: local de funcionamento e composição do quadro de professores, quanto aos que se referem às suas finalidades, em função de ter ampliado seus níveis de ensino.

O fato é que essas transformações acabaram determinando a natureza e o alcance do trabalho pedagógico realizado na escola, tendo influenciado de maneira importante a constituição do projeto político-pedagógico existente em cada fase da instituição.<sup>40</sup>

A escola começou suas atividades, no início da década de 60, como Colégio Universitário e tinha como finalidade precípua a preparação de alunos para o ingresso na Universidade, especialmente nas áreas de Medicina, Engenharia e para os cursos das chamadas Ciências Naturais (Química, Física e Biologia).

As atividades da escola estavam circunscritas ao ensino, pois o Colégio Universitário em Goiás existia como expressão de um movimento mais abrangente que acontecia também em outros Estados Brasileiros, notadamente em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais<sup>41</sup>. Este movimento de Colégios Universitários tinha como finalidade preencher “*a lacuna existente entre o secundário e o superior*” (Rodrigues, 1997:17).

---

<sup>40</sup> Entende-se aqui a educação escolar como prática social, portanto, como política pública. (Azevedo, 1997:5)

<sup>41</sup> Cf. Rodrigues (1997:16-22).

O Curso Secundário, de acordo com a legislação vigente à época (Lei 4.024/61), era suficiente para o ingresso no ensino superior, todavia havia uma limitação de matrículas nas escolas superiores por causa do alto índice de reprovação nas provas de seleção, havendo necessidade de cursos preparatórios para aqueles alunos que intentavam prosseguir nos seus estudos. Rodrigues (1997) relata esta situação nos seguintes termos:

*(...) A realidade evidenciava um alto índice de reprovação nessas provas de seleção, o que deixava claro também que os egressos do secundário não estavam suficientemente preparados para esses exames e precisavam recorrer a novos estudos. Surgiram, então, os chamados "cursinhos". Os diplomados nos cursos secundários eram obrigados a passar um ou dois anos nesses "cursinhos" para apresentarem condições de aprovação no exame para a escola superior (Rodrigues, 1997:17).*

Esta autora registra também o surgimento de uma proposta de criação de um curso intermediário que tivesse uma estrutura diferente dos chamados "cursinhos" e que cumprisse com mais eficiência esse papel de preparar os egressos do curso secundário para o prosseguimento dos estudos em Escolas Superiores.<sup>42</sup> Desta proposta é que surgem os Colégios Universitários e este também foi o contexto no qual o Colégio Universitário surgiu e funcionava em Goiás.

---

<sup>42</sup> É o que nos conta Sylvia Garcia Rodrigues em sua tese de doutoramento intitulada "O Colégio Universitário e a Reforma da Universidade Federal de Minas Gerais" quando faz referência à proposta de Souza Campos, renomado médico e professor da Faculdade de Medicina em São Paulo, em uma sessão do Rotary Club em São Paulo, da criação desses cursos intermediários para fazer frente ao problema do despreparo dos candidatos que pleiteavam vaga no Ensino Superior.

Assim, percebe-se que não havia, em seu contexto, uma preocupação com as questões de pesquisa e extensão, como acabou assumindo mais tarde ao longo de sua história.

Após alguns anos de funcionamento este Colégio sofreu uma profunda transformação em sua estrutura organizacional e finalidades com a criação do Colégio de Aplicação, pois suas atividades foram incorporadas por esta nova estrutura, dando início a um processo de redimensionamento das atividades de ensino que até então nele se realizava.

O Colégio de Aplicação foi criado pelo Decreto-Lei nº 9.053 de 12 de março de 1966, e iniciou suas atividades em março de 1968. A partir deste momento se inicia um processo de transformações substanciais na escola, pois passa a oferecer, sistematicamente, o ensino regular de 1º e 2º Graus e também a constituir-se num campo experimental e de Estágio Supervisionado para as Licenciaturas e para as Habilitações do Curso de Pedagogia. (Rodrigues, 1999:5)

Foi o que se constatou pelo registro dos seus objetivos, os quais, direcionavam o trabalho pedagógico realizado à época:

*a) Constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino;*

*b) Constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às exigências legais;*

*c) Servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia” (Rodrigues, 1999:5)*

Como decorrência, o Colégio de Aplicação se aproximou das questões de pesquisa, ainda que de forma insipiente, pois este seu vínculo ainda estava circunscrito às relações com os Cursos de Licenciatura e Pedagogia, através dos Estágios Supervisionados.

O fato de o Colégio ter ampliado suas atividades, oferecendo ensino regular de 1º e 2º graus, e de ter aproximado suas atividades da pesquisa, constituíram-se em transformações substanciais por que passou a escola, determinando uma função social nova, visto que, naquele momento, a escola redimensionava as suas finalidades.

Este processo de transformações é marcado também pelo fato de que, no bojo da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o Colégio passa a ser agregado, como órgão suplementar, à estrutura da Faculdade de Educação da UFG. (Rodrigues, 1999:5)

No que se refere à composição do corpo docente do Colégio de Aplicação, seus professores eram, predominantemente, integrantes da carreira de 1º e 2º Graus e, em número menor, da carreira do ensino superior, estes, professores que também atuavam na Faculdade de Educação. (CEPAE, 1995 a:1)

A partir de 1980 os professores de 1º e 2º Graus que atuavam na escola foram reclassificados para a carreira do magistério superior. Isto se deu como resultado

de uma reivindicação de greve, sob o argumento de que já desempenhavam este papel numa escola vinculada, oficialmente, à Universidade Federal de Goiás<sup>43</sup> (Idem).

Desde esta data se observa que a composição do CEPAE quanto ao seu corpo docente se constitui de forma diferenciada em relação às demais escolas públicas das redes municipal e estadual que servem à população com a Educação Básica, pois além do fato de a carreira do magistério superior federal vir sendo, historicamente, melhor remunerada do que as outras, salvo raríssimas exceções, aquela, em termos de *status* social, também é uma carreira que se destaca das demais.

Foi criado, também neste mesmo período, o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da FE/UFG<sup>44</sup>, e era composto pelos membros do Colégio de Aplicação. Tinha como finalidade principal a discussão dos aspectos pedagógico-curriculares do Colégio tendo em vista seu estreito vínculo com esta Faculdade, já que o Colégio servia também como campo de pesquisa e estágio para a Universidade. (CEPAE, 1995 a:1)

É importante ressaltar que também foi nesta época que o Colégio de Aplicação transferiu suas dependências para o Campus II da UFG – Samambaia. (Idem)

Faz-se necessário mencionar que o CEPAE, ao longo de sua trajetória, no que se refere às questões pedagógicas, vem acompanhando as tendências mais difundidas em cada época. É o que se lê, quanto ao histórico da escola, em um relatório produzido internamente (CEPAE, 1995:3):

---

<sup>43</sup> Este dado viera ser, *a posteriori*, largamente utilizado como argumento para redimensionar a atuação do Colégio de Aplicação, entendendo-o como um espaço de ensino, pesquisa e extensão.

<sup>44</sup> Este Departamento foi criado em 1982 (CEPAE, 1995 a:1).

*As linhas pedagógicas adotadas no Colégio de Aplicação, pode-se dizer, acompanharam os movimentos educacionais em nível nacional: uma primeira etapa fortemente apoiada no pensamento escolanovista, incorporando, a seguir, a metodologia tecnicista, passando, por fim, a fundamentar suas atividades nas teorias críticas. A 1ª Fase do Ensino Fundamental, nos últimos anos, tem apoiado sua proposta pedagógica na teoria sócio-construtivista.*

A constatação deste fato é importante para a pesquisa porque demonstra que as escolas não estão descoladas de um contexto mais geral na sociedade. O fato dessas tendências terem tido penetração no trabalho pedagógico desenvolvido historicamente no CEPAE, demonstra o cunho histórico da constituição das instituições e das realidades que as permeiam, ao mesmo tempo que oferece um pano de fundo histórico para o projeto político-pedagógico desenvolvido na escola.

O Colégio de Aplicação, a partir de 1994, assume uma nova estrutura, e passou a ser denominado de Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, criado pela Portaria nº 0063, do então Reitor Ary Monteiro do Espírito Santo, de 09 de março de 1994.

Com a sua criação, o CEPAE passou não mais a estar vinculado administrativamente à Faculdade de Educação pois se vinculou à Pró-Reitoria de Graduação, conforme se constata na Proposta de Anteprojeto de Regimento<sup>45</sup>, no seu Art. 2º:

---

<sup>45</sup> Este documento norteia provisoriamente a organização pedagógico-administrativa da escola.

*O CEPAE vincular-se-á diretamente à Pró-Reitoria de Graduação e manterá em funcionamento regular a Educação Pré-Escolar, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de conformidade com a legislação em vigor, podendo ainda, oferecer cursos de Pós-Graduação.*<sup>46</sup> (CEPAE, 1996:1)

No que se refere à desvinculação da Faculdade de Educação, vale ressaltar que este não foi um processo tranquilo, pois se deu numa clima de conflitos, visto que o Colégio intentava ampliar suas atividades em termos de pesquisa e extensão, o que exigia um reposicionamento organizacional do Colégio no contexto da Universidade.

Este reposicionamento, entretanto, foi justificado pelo Grupo de Trabalho e Reformulação da Licenciatura, recomendando a redefinição do então Colégio de Aplicação e propondo a criação de um Centro com uma configuração pedagógico-administrativa diferenciada, que atendesse às demandas identificadas nas discussões deste Grupo de Trabalho, conforme se lê:

*A existência de um Colégio dentro de uma Universidade somente tem sentido se ele se constitui num Centro de pesquisa de ensino elementar, inclusive com desenvolvimento de programas não-convencionais; de centro de referência para projetos de reciclagem e de atualização de professores, bem como de projetos de melhoria de ensino nas escolas das redes municipal e estadual; de campo de estágios, por excelência, dos*

---

<sup>46</sup> O oferecimento de cursos de pós-graduação implica o fato de o CEPAE não ser uma Unidade Acadêmica Especial dentro da estrutura organizacional da Universidade (Anexo nº 06). Embora esta questão não seja uma preocupação do presente trabalho, convém registrar que é um assunto que merece aprofundamentos em outros estudos.

*futuros professores formados pelos cursos de licenciatura da Universidade; além de inúmeras outras ações que podem ser definidas e desenvolvidas pelo Colégio. Sua vinculação a uma Unidade não se justifica uma vez que atua como campo de estágio para várias licenciaturas. (CEPAE, 1995 a:5)*

Assim, com esta nova estruturação, o CEPAE passou a ter um papel mais objetivo no que se refere à pesquisa, pois se tornava mais claro e mais definido a sua função na formação inicial e continuada de professores, além das suas atividades de ensino. É o que se verifica na Proposta de Anteprojeto de Regimento:

*Art. 3º - O CEPAE é um Centro de ensino experimental, público e gratuito, vinculado à Universidade Federal de Goiás, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral do aluno (...):*

*Art. 4º - O CEPAE, no âmbito de sua atuação, constitui-se em laboratório de estudos e pesquisas educacionais, inclusive não convencionais, voltados para a melhoria do ensino e ao desenvolvimento de ações que completem a integralização do currículo pleno dos cursos de Licenciatura e outros ministrados pela Universidade; (CEPAE, 1996.2)*

A abertura para o exercício da extensão também é registrado no mesmo documento.

*Art. 5º - O CEPAE tem por finalidade:*

- a) desenvolver experiências pedagógicas inovadoras, mediante projetos de pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de Goiás (...) (CEPAE, 1996:2) (grifo nosso)*

A atuação do CEPAE nestas três instâncias da organização da Universidade também é confirmada num relatório interno (Ferreira, 1997):

*O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (...) tem como finalidade a realização do ensino, pesquisa e extensão, como instrumentos de participação na formação do educador nas diversas áreas do conhecimento, ou seja, dos cursos de licenciatura da UFG. (Ferreira, 1997:1)*

A idéia da criação do CEPAE foi resultado de intensas discussões no interior da UFG, especialmente nos Seminários de Licenciatura através de debates e estudos que visavam à formulação de uma política acadêmica para as Licenciaturas, particularmente no Fórum de Licenciatura.

A definição da política interna, de consolidar o *status* da escola como Unidade Acadêmica, tem galgado novos patamares em suas metas e propostas, de tal forma, que à medida em que os projetos estão sendo construídos e reforçados, o papel do CEPAE vem se consolidando junto às Licenciaturas. . (CEPAE, 1995 a:4)

Outro aspecto importante a ser identificado no PPP do CEPAE é o fato de que seus agentes educacionais adotam como perspectiva teórica para o trabalho que realizam, na 1ª fase do Ensino Fundamental<sup>47</sup>, o que chamam de “*fundamentos do modelo sócio-histórico de aquisição do conhecimento*” (CEPAE, 1995:6). Este aspecto, encontrado na identificação do CEPAE, é importante pelo fato de evidenciar que seus agentes educacionais reconhecem a importância de se ter uma perspectiva teórica bem definida para o trabalho a ser realizado na escola. É o que se confirma na Proposta Preliminar para o Ensino de 1ª Fase do Ensino Fundamental:

*(...) nós professores, acreditamos que uma prática consistente, respaldada em um referencial teórico, não só proporciona segurança ao professor, mas também contribuirá para alterar a própria práxis. Nós também consideramos sua utilidade, porque oferece subsídios - teóricos e práticos - aos profissionais comprometidos com o ensino fundamental (CEPAE, 1995:6).*

Além disso, o CEPAE mantém uma política de qualificação do corpo técnico-docente, já há algum tempo, condizente com as mais recentes diretrizes legais nesse aspecto<sup>48</sup>. O CEPAE apresenta a seguinte evolução na configuração no seu corpo docente:

---

<sup>47</sup> Esta fase constitui precisamente o recorte da pesquisa.

<sup>48</sup> Lei 9.394/96 – Art 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...); e Art. 87 § 4º - Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Tabela 1

## Comparativo da titulação dos professores do CEPAE entre os anos de 1995 e 1999

| TITULAÇÃO                            | 1995 | 1999 |
|--------------------------------------|------|------|
| 2º Grau Completo                     | 01   | 01   |
| Especialização ( <i>latu sensu</i> ) | 25   | 17   |
| Mestrado ( <i>strictu sensu</i> )    | 15   | 19   |
| Doutorado                            | 01   | 03   |

(Fonte: CEPAE, 1995:7 e CEPAE, 1999:7)

Atualmente 6 professores graduados estão cursando pós graduação *latu sensu*; 6 especialistas cursando mestrado; 7 mestres cursando doutorado. (CEPAE, 1999:7)

Estes dados demonstram o nível elevado da formação dos docentes, o que se constitui como um diferencial entre esta e a grande maioria das escolas no contexto de Goiás e do Brasil. Esta realidade é importante para a pesquisa pelo fato de configurar um conjunto de agentes educacionais com o bom nível de titulação, já que se pretende compreender também os limites e as possibilidades da ação dos agentes educacionais na promoção da cidadania a partir da forma que articulam a concepção e a execução do trabalho pedagógico que realizam.

Um outro aspecto importante que se identifica na organização da escola é o seu compromisso em construir e efetivar práticas democráticas no seu trabalho. Este aspecto pôde ser evidenciado pela forma como os agentes educacionais vêm definindo, ao longo de sua história, os critérios para ingresso dos alunos.

Verificou-se que até o início de 1976, no então Colégio de Aplicação, a seleção dos alunos era realizada através de exames de admissão (CEPAE, 1995:8).

Verificou-se também, como desdobramento deste fato, que esta forma de seleção acabava por privilegiar os alunos oriundos da camada social mais abastada em termos econômicos e culturais, pois estes apresentavam maior potencial de aprendizagem, e como decorrência melhores resultados nos exames de seleção, dadas as suas condições de vida mais favoráveis.

Entretanto, os agentes educacionais da escola, de posse dessa constatação, passaram a adotar o sistema de sorteio público como forma de democratizar o acesso, permitindo que todos disputassem as vagas oferecidas com igualdade de condições. No início dessa medida as vagas eram divididas, em partes iguais, entre os dependentes dos servidores da UFG e membros da comunidade. Contudo, a partir de 1988 a escola passou a adotar o sistema de sorteio público entre os candidatos interessados, englobando, desta maneira, no seu corpo discente, alunos de diferentes camadas sociais e em diferentes estágios de aprendizagem, pelo fato de não mais considerar suas origens, quer de classe, quer de vínculos familiares.

Este é um fato que demonstra um avanço das concepções dos agentes educacionais, em termos de princípios democráticos para o ingresso dos alunos, pois evidencia uma forma de ruptura com o clientelismo e corporativismo na escola.

Quanto ao fato de a escola atender alunos de diversas origens e classes sociais, encontrou-se a seguinte descrição no levantamento sistemático do perfil sócio-econômico-cultural dos alunos do CEPAE:

*(...) a escola atende a uma clientela de diferentes estratos sociais. Predominam alunos cujas famílias são*

*de classes menos favorecidas, com uma renda mensal na faixa de 1 a 6 salários mínimos, sendo que esta renda é, em grande parte, exclusivamente do pai (cerca de 355 das mães não têm trabalho remunerado). Quanto à profissão do pai, varia num leque muito amplo, havendo predominância (quase 30%) de servidor público (federal, estadual e municipal). A escolaridade dos pais distribui-se entre 1º grau incompleto e 2º grau completo. Os alunos são provenientes de diferentes regiões da cidade, mas há predominância de residentes em bairros próximos ao Campus II (afastado do Centro e, mais ainda. Dos setores tidos como "nobres"). As famílias dos alunos constituem-se de três a seis pessoas, em sua maioria. (CEPAE, 1995:8)*

Outra evidência da preocupação da escola com a prática democrática é o fato de procurar envolver a comunidade, não apenas em atividades recreativo-culturais através do Círculo de Pais e Mestres - CPM<sup>49</sup>, mas principalmente pelo fato de envolvê-lo nas decisões da escola, facultando direito a voz e voto a este Círculo nos processos decisórios da escola. Além disso a escola procura manter em funcionamento as atividades do Grêmio Estudantil<sup>50</sup> (denominado "Damiana da Cunha"), para que a participação dos

<sup>49</sup> O Círculo de Pais e Mestres é uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, fundada em 04 de agosto de 1995, cujos principais objetivos são: a) promover entrosamento e colaboração entre Escola, Família e Comunidade visando a melhoria do processo educativo; b) Criar condições que garantam aos pais o acesso ao conhecimento sobre os objetivos, métodos e processos de ensino adotados pelo Centro e aos professores, maior visão das condições ambientais do aluno e de sua vida no lar; c) Subsidiar a formulação da política educacional, cultural e desportiva vivenciada no âmbito do Centro; d) Cooperar com a Direção do Centro na divulgação de estudos e pesquisas educacionais realizadas; e) Manter intercâmbio com entidades afins e congêneres locais, regionais e nacionais.

alunos também se dê na dinâmica político-pedagógica da escola. Estes aspectos estão intimamente relacionados com a construção da cidadania e podem contribuir efetivamente neste sentido.

Quanto à delimitação do estudo ter sido feita na 1ª Fase do Ensino Fundamental, esta justifica-se pelo entendimento de que é neste período da formação escolar que se dá o desenvolvimento mais importante das capacidades intelectuais dos alunos (Dieuzeide in Fonseca, 1998:209)<sup>51</sup> e também da assimilação de posturas sociais, o que inclui a aquisição de valores morais, políticos e culturais que poderão acompanhar os alunos durante toda a vida.

Neste contexto poder-se-á enfatizar, ou não, o valor da solidariedade ou do individualismo, da participação ou da competição, e assim por diante, daí a importância de se educar para um certo tipo de cidadania desde essa fase da educação escolar.

Assim, uma vez que se identificou o CEPAE em sua trajetória histórica, destacando suas principais transformações estruturais e as repercussões destas na redefinição de suas finalidades, discutindo alguns aspectos de sua organização, tais como: a composição do corpo docente, a forma de ingresso dos alunos, a forma como a escola tem se posicionado frente as tendências pedagógicas, a forma como foi-se assumindo a

<sup>50</sup> Constituído pelo conjunto total dos alunos do CEPAE e tem como objetivos: a) Congregar o corpo discente do CEPAE; b) Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos; c) Incentivar a cultura literária, artística e desportiva dos seus membros; c) Promover a cooperação entre administradores, professores, funcionários e alunos, no trabalho escolar, buscando seu aprimoramento; d) Realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural, educacional, político, desportivo e social com entidades congêneres; e) Pugnar pela adequação do ensino às reais necessidades da juventude e do povo, bem como pelo ensino público, gratuito e de qualidade; f) Pugnar pela democracia, pela independência e respeito às liberdades fundamentais do homem, sem distinção de raça, cor, sexo, nacionalidade, convicção política ou religiosa; g) Lutar pela democracia permanente dentro e fora da escola, através do direito de participação nos fóruns deliberativos adequados.

<sup>51</sup> Este argumento é também usado por Fonseca (1998), citando Dieuzeide para enfatizar a atenção que esta fase da educação escolar deve merecer quando da distribuição de recursos para a manutenção da educação. Dieuzeide assim se expressa: "*Do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, as pesquisas mais recentes parecem indicar que, em relação ao nível de inteligência geral possuído aos 17 anos, cerca de 50 por cento do acervo intelectual acumulado já estão fixados aos 4 anos, enquanto os 30 por cento seguintes são adquiridos entre os 4 e 8 anos. A maior parte do tempo passado na escola entre 8 e 17 anos é portanto dedicada à aquisição dos 20 por cento restantes...*"

tríplice tarefa do ensino, pesquisa e extensão, a perspectiva teórica adotada na qual os agentes educacionais, hegemonicamente, pautam o trabalho que realizam e sua preocupação com a prática democrática, é necessário que se faça uma análise da forma como o seu projeto político-pedagógico está organizado e é executado no seu cotidiano, tendo em vista seus limites e potencialidades no processo de construção da cidadania.

### Identificação e análise do projeto político-pedagógico do CEPAE

A primeira questão referente à identificação e análise do projeto político-pedagógico do CEPAE é quanto ao aspecto de sua sistematização. Conforme se afirmou anteriormente, o PPP, neste estudo, não é identificado por sua sistematização formal, necessariamente, mas por sua intencionalidade. Dessa forma, é entendido como “*a própria organização do trabalho pedagógico como um todo*” (Veiga, 1997:13), e não apenas isso, é identificado também pela articulação que faz dessa organização com o contexto mais imediato no qual a escola está inserida.

Assim, verificou-se que, embora o CEPAE não tenha um documento sistematizado, o PPP do CEPAE existe. Este é constituído, pois, pela forma como a escola organiza seu trabalho nos seus documentos formais (especialmente o Regimento Interno e suas Propostas Pedagógicas), pelas reuniões de planejamento com os professores, pelas assembleias gerais (alunos, pais e agentes educacionais), reuniões do CPM e do Grêmio Estudantil e pela maneira que seus agentes educacionais expressam suas intenções no cotidiano do trabalho que realizam.

Desta forma, o primeiro aspecto a ser identificado e analisado, é justamente o da articulação necessária entre a organização da escola como um todo e o contexto mais imediato no qual está inserida. Verificou-se, quanto a isso, que numa assembleia geral, realizada no dia 20/03/1999, onde se discutia a questão da segurança na escola, várias

propostas foram formuladas pelos diversos segmentos que a compõem para solucionar o problema em pauta, como se vê:

*(...) A proposta do CPM (Círculo de Pais e Mestres) foi de contratar uma empresa para reforçar a segurança. O professor (...), em seguida, fala sobre as implicações políticas de substituir a responsabilidade do Estado pela iniciativa privada. A professora (...) fala da possibilidade e da necessidade de se fazer um documento de reivindicação assinado pelos pais para a Reitoria. Argumenta que a força está na mobilização, na participação da comunidade e esta força precisa ser efetivada. Ainda com relação a este assunto um funcionário da segurança, (...) sugere a contratação de mais seguranças via FUNAPE. (Anexo nº 01)*

Este relato evidencia que a escola<sup>52</sup> envida esforços no sentido de organizar o seu trabalho, articulando-o com o contexto mais imediato no qual está inserido. Este contexto é, no caso do CEPAE, a família de seus alunos<sup>53</sup>, e é considerando e discutindo as opiniões destes e daquela, quanto à segurança da escola neste caso, que a escola conhece seus problemas, estabelece suas diretrizes e cria mecanismos de participação e decisão.

<sup>52</sup> A escola passará a significar os próprios agentes educacionais, visto que, como já se disse, eles desempenham o papel de protagonistas na tarefa de organizar o trabalho realizado no contexto escolar. Além desta constatação lógica, convém lembrar que esta também é uma tarefa preconizada em lei. (Art. 13 da nova LDB)

<sup>53</sup> Entende-se que no caso do CEPAE o contexto mais imediato ao qual está vinculado é a família dos alunos. Este vínculo é importante porque através dele a escola se insere no contexto social mais amplo, visto que as relações sociais (políticas, econômicas e culturais) se expressam também na família, o que a constitui como uma totalidade significativa.

Esta questão também pode ser evidenciada por outro fato nessa mesma assembléia. Em certo momento, passou-se a discutir questões de disciplina e tolerância para a entrada dos alunos que chegam atrasados, e após ter havido uma intensa discussão entre pontos de vista divergentes, surgiu a seguinte proposta:

*(...) após essa discussão se sistematiza uma proposta de que o aluno deva fazer um trabalho sobre o assunto da aula, caso seja colocado para fora da classe por motivo de indisciplina. Esta proposta foi vitoriosa, embora os alunos presentes na assembléia tenham votado contra. A proposta foi aprovada por contraste das mãos levantadas manifestando o voto. (Anexo nº 01).*

Fica evidenciado aqui tanto a questão da participação da família nas decisões da escola, quanto o fato de que o trabalho escolar é organizado em meio a diversidade de opiniões (voto contra dos alunos). No que se refere a isto, verificou-se ainda, explorando um pouco mais os significados dos fatos ocorridos nesta assembléia, que:

*(...) uma aluna pede a palavra para comentar que a responsabilidade do controle deve ser dos professores, quanto a tolerância de entrada na Escola. Outra aluna comenta que se algum estudante sai da sala de aula por indisciplina, sob o mando do professor, aquele deve produzir um trabalho sobre o tema da aula em curso, trabalhando na biblioteca para garantir a presença em questão. A representante do Grêmio Estudantil concorda (...). Um pai (...), manifesta-se dizendo que o aluno*

*deveria fazer o trabalho como sanção à indisciplina e não ganhar presença, já que saiu da sala de aula. Uma mãe opina sobre a questão dizendo que a disciplina na escola é muito importante e que tem havido uma mudança no perfil dos alunos da escola quanto a responsabilidade, pois o mundo atual é um mundo de extrema liberdade, daí a dificuldade da escola em manter uma disciplina adequada para o bom funcionamento das atividades pedagógicas. Frisa a necessidade de se impor limites para que o aluno que é indisciplinado não prejudique os demais com sua conduta. Comenta ainda que a escola é muito boa porque está aberta a comunidade, aos pais, aberta à participação dos pais nos processos decisórios e que isso é muito importante. Chama a atenção para que essa é uma característica nova, já que antes não era assim (...)*  
(Anexo nº 01)

Assim, conforme os relatos, o caráter de diversidade de opiniões, e por conseguinte, de valores e visões de mundo, é identificado no processo de organização do trabalho da escola quando os sujeitos, implicados nas suas atividades se expressam.

Este é um fato que tem desdobramentos importantes na contribuição da escola para o processo de construção da cidadania. A presença e admissão desta diversidade de opiniões representa um terreno fértil para o exercício da democracia, onde os atores acabam treinando o poder da argumentação e do respeito às opiniões diferentes, exercitando o princípio da prevalência da vontade da maioria nas decisões da escola.

Ainda quanto a isto, verificou-se no registro de uma das entrevistas realizadas, o seguinte:

*(..) uma das coisas que a gente teve grande dificuldade no início com relação à participação do aluno, foi a questão da vaia quando o outro fala.... hoje em dia a gente já consegue ter um Conselho Diretor onde a posição contrária é respeitada, ela pode ser até....você nega totalmente aquela posição daquela pessoa, mas você ouve, e você vai dizer que é contra porque você ouviu e conhece aquela pessoa, e não simplesmente porque você ouviu algumas palavras e você já se nega. Então eu acho que a nossa prática tem mostrado isso pra os nossos alunos. Nessa perspectiva eu acho que a construção do PPP, em síntese, está tendo essa condução, de transpor a palavra para a ação e mostrar para o aluno como é que a gente consegue lidar com as contradições (...) (Anexo nº 06)*

Aqui, observa-se o esforço que a escola tem feito para que haja respeito, por parte dos alunos, às posições diferentes que se expressam no seu dia a dia, o que cria um ambiente propício ao aprendizado do jogo democrático, da participação. Este fato evidencia também a necessidade do desenvolvimento de habilidades de expressão por parte dos sujeitos no sentido de conquistarem seu espaço social.

Além disso, quanto à necessidade de se organizar o trabalho da escola considerando a participação de todos os seus segmentos, verifica-se a seguinte composição do Conselho Diretor<sup>54</sup>:

*Art. 8º - O Conselho Diretor é o organismo máximo deliberativo e de recurso do CEPAE em matéria acadêmica, administrativa e financeira .*

*Art. 9º - O Conselho Diretor compõe-se dos seguintes membros:*

- a) O Diretor do CEPAE;*
- b) Vice-diretor e Coordenador da 1ª Fase do Ensino Fundamental;*
- c) Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão;*
- d) Todos os professores da Unidade;*
- e) Os presidentes das comissões que coordenam as atividades de pesquisa e de extensão promovidas pelo CEPAE;*
- f) O Chefe da Divisão Administrativa do CEPAE;*
- g) Todos os servidores técnicos-administrativos;*
- h) Representantes dos estudantes, eleitos por seus pares, em número correspondente a 20% (vinte por cento), desprezada a fração, dos membros nomeados de a) a e);*
- i) Presidente do Círculo de Pais e mestres.*

---

<sup>54</sup> As atribuições deste Conselho estão registradas no Art. 10 do Regimento Interno (Cf. CEPAE, 1996). Dentre muitas, cita-se: a) definir diretrizes da política educacional do CEPAE (...); d) aprovar e/ou propor mudanças nas decisões referentes à organização e funcionamento do CEPAE. Vale ressaltar ainda que este documento também compõe o PPP da escola, visto que registra sua organização do ponto de vista formal, definindo atribuições e prevendo ações em casos específicos.

Embora o Conselho Diretor incluía representantes dos alunos, pais e funcionários, garantindo a participação de todos os segmentos nas decisões, observa-se que a participação desses setores é minoritária, enfatizando, dessa forma, o papel dos agentes educacionais, neste caso especificamente o dos professores, como protagonistas na organização do trabalho escolar.

Assim, verifica-se que tanto do ponto de vista formal quanto da dinâmica das suas atividades, a escola organiza seu trabalho a partir da colaboração de todos os segmentos que a compõem, caracterizando portanto, nos moldes sob os quais se delineou o PPP anteriormente, sua existência ativa<sup>55</sup> na escola.

Estas questões todavia, além de provarem a existência do projeto político-pedagógico do CEPAE, também demonstram sua potencialidade na contribuição para o processo de construção de uma cidadania mais participativa.

O debate em torno da diversidade de opiniões entre todos os segmentos da escola, nos seus processos decisórios, ajuda a formar sujeitos sociais que argumentam em prol de seus interesses no sentido de os estabelecerem no contexto social em que vivem, pois para tanto é necessário que dominem instrumentos de expressão, participação e persuasão adequados tendo em vista este fim. O desenvolvimento destas habilidades são essenciais para que se forme cidadãos mais participativos na arena dos conflitos sociais, e a escola cria espaços para que estas habilidades se desenvolvam, como se viu, abrindo, dessa forma, possibilidades para que todos os envolvidos com a escola conquistem mais espaços em termos de direitos e responsabilidades sociais.

---

<sup>55</sup>Por existência ativa, entende-se o fato do PPP não ser mero documento ou carta de intenções, mas ser efetivado na dinâmica das relações sociais que se expressam constantemente na escola.

Ainda com respeito aos aspectos que se referem à sistematização do PPP, verificou-se que embora a escola não tenha um documento específico assim denominado, há intenções e atividades efetivas no sentido de elaborá-lo formalmente. Não apenas isso, há também o reconhecimento de sua amplitude e importância. É o que se constata no dizer de um agente educacional quanto perguntado sobre a importância do PPP para a escola:

*(...) eu entendo que o projeto político-pedagógico é extremamente essencial para a escola, mais do que um mero documento para ser arquivado e ser mostrado em determinado momento. (Anexo nº 06)*

Quando perguntado ainda sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, assim se expressa:

*(...) é um processo mais lento do que o desejado. A vontade era de que as discussões fossem sempre em nível do Conselho Diretor, com a participação da maioria dos componentes desse Centro. Só que o fator tempo sempre nos impede de ter isso. Então, qual foi o mecanismo utilizado? Esse processo de construção foi coordenado pela coordenadora de ensino, pesquisa e extensão (...) com um representante de cada área. (idem)*

Dessa forma, além de se ter verificado que o PPP no CEPAE é organizado coletivamente, este relato chama a atenção para a dinâmica interna da organização do trabalho realizado na escola, ou seja, aponta para a forma como os agentes educacionais o concebem e o executam, sob estes aspectos mencionados.

Quanto à forma como os agentes educacionais concebem e executam o trabalho na escola, constatou-se que há coerência entre aquilo que dizem e o que fazem. Sobre a participação dos pais na gestão da escola, um dos agentes educacionais entrevistados relata que:

*Já há bastante tempo o CEPAE trabalha em parceria com os pais de alunos através do Círculo de Pais e Mestres. O que comumente é chamado na rede pública de forma geral como caixa escolar, aqui a gente denomina Círculo de Pais e Mestres, que é um grupo de professores que assume a discussão tanto pedagógica quanto financeira, como de encaminhamento geral da escola junto a Direção, e que através das contribuições que os pais fazem buscam sanar as dificuldades mais imediatas. (Anexo nº 06)*

Um outro confirma o registro anterior quando diz:

*As reuniões do CPM sempre acontecem quando tem algum assunto pra ser discutido pelo CPM. Mas eu, como presidente do CPM sempre participo de Conselho Executivo, Conselho Diretor e qualquer reunião que precisa, tem alguma coisa do Colégio, é o motivo é o Colégio, o CPM sempre está presente. (Anexo nº 07)*

Estas declarações confirmam portanto que aquilo que está previsto no Regimento Interno, em termos da participação dos diversos segmentos no Conselho

Diretor, é executado, de fato, no cotidiano da escola, constatando-se uma coerência entre intenções e ações efetivas e demonstrando um compromisso da escola com relação à gestão participativa.

Quanto à esta coerência, é necessário que se destaque seu significado na discussão dos limites e possibilidades do PPP no processo de construção da cidadania. À luz da discussão que se fez, neste trabalho, com respeito a relação teoria/ prática, entende-se que a coerência entre esses elementos produz um trabalho escolar mais homogêneo, e, sobretudo, mais eficiente, acelerando o processo histórico em curso. Ao se constatar este fato na escola, pode-se dizer que este aspecto confere mais autonomia aos agentes educacionais no sentido de contribuírem para a construção de uma cidadania mais participativa, posto que agindo dessa forma estão se constituindo como agentes que têm um controle relativo da concepção e execução do trabalho realizam, pois a coerência se antagoniza à dicotomia entre teoria/ prática.

Quando se registra o fato de haver uma correspondência entre ações previstas e ações efetivas no processo de organização e execução do PPP do CEPAE, é necessário que se ressalte a importância que os agentes educacionais têm nesta questão, visto que eles são os protagonistas no trabalho realizado na escola, pois sobre eles está o foco no que diz respeito às tarefas de formular e executar a proposta pedagógica da escola, tanto do ponto de vista formal<sup>56</sup>, quanto do prático, conforme se constata através do relato de uma reunião do Círculo de Pais e Mestres:

*(...) os professores do CEPAE foram os que conduziram o processo de discussão e animação da reunião, havendo uma boa reação dos pais em termos de participação na reunião. (Anexo nº 02)*

---

<sup>56</sup> Cf. Art. 13 da Lei 9.394/96

Porém, ainda quanto à participação dos pais na gestão da escola, encontrou-se uma situação na qual é evidenciado o fato de que a realidade não é dada de forma monolítica, mas contraditória, pois no mesmo momento em que o espaço à participação é aberto aos pais, estes não o ocupam adequadamente. É o que se constata na fala de um agente educacional quando perguntado sobre a participação dos pais nos horários semanais de atendimento:

*Olha normalmente a gente marca para eles que aqueles dias eles podem estar indo na escola, mas normalmente eles, raramente eles vão (...)(Anexo nº 4)*

Quanto a este mesmo aspecto, registra-se a fala de outro agente educacional:

*Nada é perfeito 100%, fica a desejar (...) a participação dos pais (...) eu acho que esse aspecto está falho. Estão pensando, mas ainda não acharam ainda a solução. Então eu acho que deveria criar assim, sei lá, outros mecanismos, tanto é que está tendo projetos, tão buscando, mas ainda não está a contento. Não se pode dizer que eles estão lindos maravilhosos, não estão. É a insatisfação dos pais também é pelo horário, pelo no sei o que, é uma série de coisas. (Anexo nº 3)*

E ainda:

*A gente não consegue muito a participação de pais. Assim, por exemplo, de manhã nós temos 14 turmas, a gente deve conseguir aí 5 ou 6 que freqüentemente o pai*

*participa, o restante esporadicamente, algumas nenhuma vez. (Anexo nº 06)*

Estes relatos evidenciam que as relações sociais que se expressam no contexto da escola não se dão de forma harmoniosa, monolítica, linear, mas contraditoriamente, pois mesmo que os pais tenham espaço para a participação na vida escolar de seus filhos, aqueles não o ocupam efetivamente. Este cunho contraditório das relações sociais é importante porque é precisamente pelo fato de sua existência que se tornam possíveis as transformações pleiteadas pelos sujeitos quando expressam e lutam por seus interesses de classe.

É interessante notar que, a partir deste mesmo aspecto, pode-se constatar que a vida da escola está intimamente ligada à vida da sociedade como um todo. Entrevistas realizadas com professores contribuem para elucidar esta questão, quando se referem às dificuldades enfrentadas pelos pais para participarem das referidas reuniões:

*(...) a gente tem até o caso de um aluno que a mãe não vai, quem vai é a tia, por que diz que não consegue sair do trabalho, e a gente questiona essa questão, e ela trabalha na secretaria de educação e diz que o pessoal não libera. Mas quando são convocados mesmo, e a gente desde o ano passado, a gente tá procurando maior integração da família com a escola, né? Buscando até ver em que o pai e a mãe podem estar ajudando nos conteúdos com a escola, só que isso é muito difícil levar a família pra dentro da sala de aula. (Anexo nº 04)*

E ainda:

*Sim (há a insatisfação dos pais quanto ao horário das reuniões) (...) porque muitos querem participar mas não consegue. As vezes passa a reunião para sábado, aí participa mais um pouco, do que durante a semana, sabe? Então a gente fica criando meios, horários, pra ver se eles venham mais.” (Anexo nº 03) (parênteses nossos)*

Além de se verificar que a forma como a sociedade está organizada determina, em grande medida, o trabalho interno da escola<sup>57</sup>, verifica-se também o inverso, pela constatação da necessidade de se lutar, junto ao Estado, por dispositivos legais que facilitem a participação dos pais na vida da escola, pois não há como organizar o trabalho escolar sem se considerar o contexto social mais abrangente no qual está inserido, o que comprova que a escola é determinada pelas relações sociais mais amplas e vice-versa.

Foi o que também se verificou quando da visita do Secretário Municipal do Meio Ambiente na escola por ocasião de uma atividade prevista no projeto de extensão “Cidadão do Amanhã”<sup>58</sup>, na qual os alunos apresentaram cartas reivindicativas no sentido de cobrar do poder público que formule e execute mais e melhores políticas no tocante à preservação do meio ambiente. Transcreve-se aqui a carta que os alunos elaboraram:

<sup>57</sup> Neste caso exemplificado pela incompatibilidade de horários das reuniões escolares com as atividades profissionais dos pais.

<sup>58</sup> Este projeto foi executado em parceria pelo CEPAE, pela Escola Municipal Dr. Nicanor de Assis Albernaz e pelo Hospital das Clínicas da UFG com a assessoria de uma equipe multidisciplinar, e tinha como objetivos: 1) Contribuir para a formação de um aluno consciente de seu ambiente e capaz de criar atitudes, motivações, envolvimento e habilidades para trabalhar individual e coletivamente em busca da melhoria da qualidade de vida; 2) contribuir com o processo de aquisição de conhecimentos dos alunos; 3) incentivar as políticas de reflorestamento e de reciclagem; 4) efetivar ações preventivas na área de saúde em geral; 5) buscar a participação dos pais na escola; 6) fortalecer o conselho escolar da Escola Municipal Doutor Nicanor de Assis Albernaz e o Circulo de Pais e Mestres do CEPAE. (CEPAE, 1998)

*Estamos escrevendo-lhe para pedir a sua colaboração, no sentido de estar promovendo campanhas de reciclagem de lixo. Com isso, ficaremos felizes, pois estaremos garantindo um melhor estilo de vida e o meio ambiente ficará grato. Além disso estamos notando que um grupo de pessoas está fazendo reciclagens mas é pouco pela quantidade de lixo produzido. Gostaríamos que o senhor nos apoiasse juntamente com as prefeituras, coletando os lixos que podem ser reciclados, partindo de uma campanha de consciência, partindo de uma campanha de consciência pelos meios de comunicação. Acreditamos que essas medidas deverão ser tomadas com uma certa urgência, pois o meio ambiente já está sofrendo. A partir dessas colocações contamos com sua ajuda. Atenciosamente, 3ª Série "A".*  
(Anexo nº 08)

Como resultado da leitura desta carta, o Secretário, em sua fala, admitiu a responsabilidade do Estado quanto à questão do meio ambiente, citando como exemplo a degradação do rio Meia Ponte "*que cheira muito mal e não tem mais peixes*" (Anexo nº 08), ressaltando ainda a necessidade de haver mais cobrança por parte da população no sentido de que o Estado cumpra com suas obrigações quanto ao tratamento do esgoto, atribuição exclusiva do poder público. (Idem).

É importante registrar, quanto ao Projeto de Extensão mencionado, o conceito de cidadania que o move. Para os autores deste Projeto o processo de construção da cidadania implica que o educando tenha acesso "*aos serviços sociais de saúde*."

*cultura, esporte, lazer*” e que os pais tenham conhecimento “*sobre o uso dos recursos naturais e sociais existentes em nossa comunidade, das etapas de desenvolvimento das crianças e adolescentes, das drogas, da sexualidade*”. Este acesso dos alunos aos serviços mencionados e a aquisição pelos pais do conhecimento descrito acima, para os autores do Projeto, “*são indispensáveis para contribuir com o processo de aquisição de conhecimento do educando e para formar cidadãos críticos, conscientes e solidários*”. (CEPAE, 1998:4-5).

Esta perspectiva entra em consonância com a que também se adota neste estudo, visto que privilegia, quanto à construção da cidadania, aspectos como a solidariedade, a consciência de direitos e deveres sociais, o caráter participativo dos atores e aspectos que estão postos para além da realidade escolar específica. Ao focar, por exemplo questões como as de sexualidade, preservação do meio ambiente, drogas, etc., surge a possibilidade da escola, através deste Projeto, estar desenvolvendo uma formação que esteja afinada com os movimentos sociais que atuam nestas áreas, saindo dos limites de sua própria estrutura físico-administrativa.

Esta foi uma discussão que se fez quando se tecia considerações com respeito à função da escola. Discutiu-se que se a escola não estiver afinada com a dinâmica da vida social como um todo, estando aberta aos movimentos sociais, ela não poderá efetivar uma concepção de educação que aponte para a emancipação daqueles envolvidos no trabalho, que desenvolva uma perspectiva crítica com respeito à forma como a sociedade está organizada sob o capitalismo, posto que sob este sistema o que prevalece é o trabalho alienado, a dominação do capital sobre o trabalho e relações humanas competitivas na disputa por espaços, cada vez menores, no mercado de trabalho.

Assim, ao elaborar um Projeto que tem como suposto a perspectiva de cidadania acima mencionada, a escola contribui para que seus atores se desenvolvam uma

cidadania mais crítica e mais participativa, necessária ao questionamento da ordem estabelecida, e abre possibilidades no sentido da superação da prevalência dos interesses do capital sobre os do trabalho, contribuindo para ampliar horizontes no sentido de que se conquiste uma melhor qualidade de vida para um número cada vez maior de pessoas.

Um outro fator importante observado no PPP do CEPAE foi seu caráter participativo. Esta questão foi evidenciada pela observação das reuniões periódicas de planejamento, e pelas falas registradas através das entrevistas realizadas com os agentes educacionais da escola.

Quanto a isso, registra-se a seguinte fala:

*a reunião pedagógica acontece toda semana com a presença de todas as professoras da 1ª fase para fazer o levantamento de como está sendo o nosso ensino, o que a gente está conseguindo, o que está precisando ser melhorado (...) é centrado no fazer pedagógico, como melhorar (...) (Anexo nº 03)*

Esta fala evidencia a existência dessas reuniões semanais com a presença de todas as professoras, conforme se leu. Além disso é necessário que se registre a dinâmica dessas reuniões para que seja possível identificar seu caráter participativo, ou não.

Quanto a esta dinâmica interna, registra-se a seguinte fala:

*é aí que há a troca. Como a gente procura fazer com que os alunos troquem entre si os seus conhecimentos, a gente tá trocando as nossas falhas, nossos conhecimentos, as nossas leituras, então nesse momento*

*eu acho que essa reunião é riquíssima (...). (Anexo nº 03)*

Ainda com relação a este aspecto, citamos Ferreira (1997) quando descreve alguns aspectos da organização didático-pedagógica do CEPAE:

*(...) A semana de planejamento é realizada normalmente uma semana antes do início das aulas, e semanalmente, para avaliação e novas propostas, sob orientação de cada Departamento e Coordenação. É feito de forma coletiva. (Ferreira, 1997, p. 16).*

Como se viu no registro acima, o CEPAE prima por uma sistemática semanal de planejamento, aspecto que abre possibilidades para o enriquecimento do trabalho pedagógico, visto que há a oportunidade de uma constante avaliação do que está sendo feito em sala de aula e oferece um espaço para que as professoras troquem suas experiências.

Todavia, uma vez que se constatou a existência dessas reuniões pelos registros acima, e se vislumbrou, pelo discurso, o caráter de participação coletiva dessas reuniões, é necessário que se verifique os desdobramentos práticos dessa questão no próprio relato das reuniões.

Para tanto, registra-se uma discussão realizada na reunião do dia 13/03/98, quando as professoras presentes ponderavam o grau de importância das atividades do lanche, escovação e recreio, tendo em vista o tempo que tomam das atividades desenvolvidas em sala de aula:

*Na discussão sobre o assunto verificou-se várias posturas distintas. Uma delas enfatizava o aspecto legalista quanto à distribuição dos horários, referindo-se ao posicionamento da LDB sobre o assunto. Outra posição enfocava o aspecto compensatório na utilização do tempo, na qual as atividades de lanche, recreio e escovação teriam, sim, uma importância equivalente às atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma terceira posição, manifesta na reunião, foi a de que a distribuição desses horários poderia ser um elemento importante para que a interdisciplinaridade acabasse por se efetivar na proposta e prática da escola. Por fim, houve um consenso no sentido de tomar medidas que pudessem conciliar as necessidades e as condições concretas de funcionamento da escola. (Anexo nº 09)*

Quanto a este aspecto, registra-se também uma discussão com respeito a sincronia necessária no ensino de história e geografia, a partir de um eixo unitário:

*Quanto ao ensino de História e Geografia, comentou-se que o eixo principal do ensino dessas disciplinas deve ser as relações humanas. A separação das disciplinas na estrutura didática do currículo das primeiras séries do ensino fundamental foi bastante proveitosa, ao contrário do que era antes, pois a história tendia a "engolir" a geografia. Desta forma, com a especificidade maior de cada disciplina, há a tendência de haver melhor aprendizagem. (Anexo nº 09)*

A partir desse registro é possível inferir que, para que esta proposta se efetive, é necessário uma construção coletiva do trabalho a ser realizado, caso contrário a fragmentação entre as disciplinas continuará prevalecendo. Portanto, pela proposta das próprias professoras se verifica o desejo de que o trabalho seja feito de forma coletiva.

Para se confirmar esta questão entretanto é necessário que se registre um relato da observação em sala de aula. Para tanto cita-se uma atividade, na aula de história, na 4ª série que versava sobre a questão do índio:

*A aula inicia sob a responsabilidade da professora (história). Ela distribui um texto e pede para que os alunos façam uma leitura silenciosa. Após esta leitura pede para que uma aluna leia em voz alta. Em seguida a própria professora lê e pergunta se os dados que vão aparecendo representam desenvolvimento ou subdesenvolvimento. Após uma rápida discussão solicita que os alunos organizem o texto no caderno. A professora prossegue pedindo que alguns alunos relatem, espontaneamente, o que entenderam sobre o texto de jornal que leram. (O Popular – Almanaque – 18/04/99). O assunto principal da reportagem em questão é o dia do índio. Fala sobre algumas palavras de origem indígena, história do Brasil no que se refere ao relacionamento dos índios com os europeus colonizadores. Uma outra aluna fala sobre a reportagem que leu sobre o índio na Revista Super Interessante. A professora comenta brevemente e passa para outra atividade. Distribui a letra da música "Um Índio", de Caetano Veloso e diz que não fará a interpretação pelo fato de*

*alguns colegas estarem fora da sala, em reforço, com outra professora. A professora toca a música para que haja a familiarização com o todo da música (letra e melodia) e diz que trabalhará, na segunda vez que tocar, a interpretação mais completa. Pede para que os alunos usem o dicionário para identificarem o significado das palavras que ainda não conhecem, e para ilustrar o que cada aluno entendeu da poesia. Depois de tocar duas vezes a música a professora distribui exemplares da Revista Nova Escola e pede para os alunos lerem a reportagem que nela consta a respeito do índio. Os alunos se agrupam de três em três para executarem a atividade. (Anexo nº 08)*

Verificou-se ainda com respeito a esta questão que, nesta mesma semana, uma outra professora desenvolvia também atividades sobre o mesmo assunto na turma de pré-alfabetização, porém numa mesma perspectiva:

*A professora procede a construção coletiva de uma história sobre o índio. Pede sugestão para o título da história. O título aceito foi: O Índio Papa Capim. A professora escreve uma história no quadro e orienta os alunos a escreverem cada qual sua própria história. A história desenvolvida pela professora foi: "O Papa Capim estava na selva conversando com os animais: com o pássaro, com o macaco, com o tucano e de repente chegou um menino. Eles ficaram amigos." Os alunos fizeram suas histórias. Alguns já escrevem e outros não. Porém todos de alguma forma construíram*

*suas histórias (desenhos, garatuchas, etc.) Em seguida os alunos passaram a colorir as figuras que constaram na folha de atividades. (Anexo nº 08)*

E ainda, outra professora, na mesma turma:

*A próxima aula passa a ser responsabilidade da professora de Língua Portuguesa, Ciências naturais e Ciências Sociais. Ela retoma o assunto dos índios e vai discutindo a questão das diferenças e de que não há melhor, nem pior, entre os homens, apenas existem diferenças entre eles que devem ser respeitadas. Ela retoma a seqüência de fatos da história relembrando com os alunos algumas palavras já trabalhadas, como: índio, papa-capim, curumin, leão, tigre, onça, passarinho, arara, macaco. Aqui se faz um gancho do assunto (eixo temático) com o conteúdo específico trabalhado (índios – animais) (Anexo nº 08)*

Estes fatos, apontam para a construção de um projeto pedagógico participativo, através de um trabalho coletivo que se expressa nas atividades de diferentes professoras, em diferentes turmas, mas que conservam uma certa unidade na abordagem. Neste caso, no ensino de história, o eixo principal na discussão sobre o índio, são as relações humanas, como se verificou.

Com relação a este mesmo aspecto, cita-se o registro do planejamento de uma atividade conjunta entre todas as áreas trabalhadas nas primeiras séries do ensino fundamental:

*Unidade temática: identidade, características peculiares. Ciências e Educação Física: O Corpo; Matemática e Artes: Espaço; História e Geografia: História de Vida, História da Páscoa; Língua Portuguesa: Regras de comportamento na escola; → Ação Integrada: Visita ao Museu de Artes (Bosque dos Buritis) e/ou Exposição Brasil 500 Anos – Fundação Jaime Câmara. As professoras, após terem chegado aos assuntos acima, discutem as questões de logística para a realização das visitas planejadas: agendar nos locais, verificar horário de saída e chegada na escola, transporte, lanche, etc. (Anexo nº 09)*

Assim, uma vez que se verificou o trabalho coletivo das professoras a partir das reuniões de planejamento, é importante que se aponte que este aspecto é fértil no sentido das possibilidades que abre para que o trabalho na escola seja realizado numa perspectiva mais autônoma. Esta questão discutida anteriormente indica que, nesta perspectiva, a escola se torna um campo de possibilidades para que se construa uma cidadania participativa de todos aqueles com ela estão envolvidos.

Todavia, neste trabalho coletivo que é realizado através das reuniões semanais e nas reuniões para a sistematização formal do projeto político-pedagógico da escola, observou-se que as concepções dos agentes educacionais envolvidos não são confluentes em todos os momentos. Quanto a isto registra-se a seguinte fala no que se refere ao processo de sistematização do PPP:

*(...) Então todas as discussões, todos os assuntos são levados por esse representante de área pra sua área, é discutido e retorna pra comissão. E esse processo, ele tem sido assim extremamente salutar, talvez até melhor do que levado para uma reunião grande, cada problema, porque isso faz evidenciar as diferentes propostas, as diferentes perspectivas em que vê essa escola, nas diferentes que ele é construído. Porque quando você leva para o grupo de forma geral, talvez iniba um pouco as pessoas a se colocarem. E quando as discussões são feitas nas áreas, você percebe que as pessoas têm mais facilidade de se colocar e isso talvez explicita mais as contradições existentes, do que se tudo fosse discutido no grupo maior. (Anexo nº 06)*

Verifica-se portanto que existem confrontos internos nas discussões entre os agentes educacionais, o que é extremamente salutar, pois ao se abrir espaço para as contradições, cria-se um ambiente ativo para que novas situações, entendimentos e práticas sejam dadas na escola, visto que as transformações se objetivam pela argumentação e pelas decorrentes decisões estabelecidas.

Este aspecto tem um potencial educativo muito importante, posto que é pelo conflito e pela convivência com a contradição que se torna possível uma síntese cada vez mais elaborada da realidade na qual se está inserido, tanto do ponto de vista do contexto da escola como da formação individual, aspectos que se complementam mutuamente.

No que se refere à centralidade que esta forma de organização didática tem para a construção da cidadania na escola, verifica-se, à luz das discussões realizadas neste

trabalho quanto ao conceito de cidadania, que esta organização enseja possibilidades para que se desenvolva uma cidadania participativa, pois, neste contexto, cultiva-se a cultura do diálogo e da força argumentativa diante das questões a serem resolvidas.

Ainda com respeito a esta forma de organização didática e de planejamento, a realidade do CEPAE se dá de tal forma que concorre para uma conquista progressiva de sua autonomia, já que a organização de seu trabalho é realizado no dia a dia do planejamento, com a preocupação de redimensioná-lo caso se constate essa necessidade. Aqui se verificam possibilidades também para que a dicotomia entre teoria e prática seja minimizada, dado o fato de que a sistemática de planejamento aponta para a unidade entre trabalho intelectual (concepção) e trabalho manual (execução). Esta dicotomia se dá, geralmente, quando algumas pessoas pensam, elaboram e planejam o trabalho, e outras apenas o executam sem controle daquilo que foi elaborado, não dominando os fins, nem a razão dos procedimentos.

Não é isto que se observa na dinâmica dos planejamentos semanais da escola, pois há uma preocupação de que a organização pedagógica seja elaborada exatamente por aqueles que vão pô-la em prática. Esta unidade entre teoria/ prática, uma vez que seja uma realidade concreta, favorece a conquista de uma autonomia relativa dos agentes educacionais frente ao trabalho que realizam, posto que esta conquista se dá processualmente, conforme discutido neste trabalho.

É necessário que se enfatize ainda, que esta autonomia não pode ser entendida como uma realidade absoluta, pois a organização do sistema capitalista assim não o permite. Esta autonomia, entendida sob a lógica do modo de produção vigente, somente poderá ser relativa, parcial, em vias de ampliação. Assim, ainda que se verifique possibilidades de autonomia no trabalho realizado no CEPAE, esta autonomia deve ser entendida como uma autonomia parcial e relativa, posto que esta escola, como todas as

outras, está inserida num sistema de ensino que impõe suas regras e normas, não podendo ser hierarquicamente ignoradas.

Um outro aspecto importante do PPP do CEPAE e que merece análise, é a questão da fundamentação teórica adotada pelos agentes educacionais. Os professores assim se expressam:

*A proposta pedagógica que ora apresentamos constitui um esforço dos professores da 1ª fase do Ensino Fundamental, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE – UFG), para sistematizar através desse documento as práticas, de sala de aula, à luz do modelo sócio-histórico de aquisição do conhecimento. (...) É, então, na tentativa de integrar prática/teoria/prática que nós professores do Ensino de 1ª fase do CEPAE partimos de nossas atividades pedagógicas fundamentadas no **paradigma sócio-histórico**, para a elaboração de uma síntese, em forma de projeto pedagógico, que por sua vez irá subsidiar a própria prática. Portanto, trata-se de um conhecimento elaborado que retorna à prática e que provavelmente contribuirá para o seu redimensionamento. (CEPAE, 1995:1) (grifos nossos).*

Como se vê no registro acima, o CEPAE tem definido explicitamente uma linha teórica pela qual suas atividades pedagógicas devem ser norteadas, constituindo um exemplo de que a fundamentação teórica de um certo PPP poderá estar explícita, como se verifica aqui.

Além do fato de que há uma fundamentação teórica explícita em sua Proposta Preliminar, há também o reconhecimento da importância dessa fundamentação por parte de seus agentes educacionais, como se verifica pelo trecho a seguir:

*Assim sendo, nós professores acreditamos que uma prática consistente, respaldada em um referencial teórico, não só proporciona segurança ao professor, mas também contribuirá para alterar a própria práxis. Nós também consideramos sua utilidade, porque oferece subsídios – teóricos e práticos – aos profissionais comprometidos com o ensino fundamental (CEPAE, 1995:6)*

Ainda no que diz respeito à fundamentação teórica adotada pelo CEPAE em sua Proposta Preliminar, verifica-se que há uma preocupação em explicitar que conceito de homem deverá nortear as práticas educativas da escola. A primeira referência quanto ao conceito de homem é a de Bakhtin. Os agentes educacionais que elaboraram a Proposta registram este conceito da seguinte maneira:

*O homem não deve ser visto isolado do contexto social como focaliza a concepção idealista, mas inserido no concreto das relações sociais, ideológicas e históricas, não só porque vive em sociedade, mas porque seria impossível compreendê-lo fora dela. (CEPAE, 1995:7)*

Este é um registro que aponta para a possibilidade de uma formação humana que privilegie a contextualização histórica do homem, entendendo-o como um ser em transformação, formado continuamente em suas relações sociais. Esta concepção privilegia a formação de cidadãos críticos, participativos, que têm consciência de seus direitos formais, já registrados em lei, mas que também têm um referencial de sociedade na qual querem viver e por isso se engajam em lutas que viabilizem a conquista de outros direitos, ainda não registrados nos textos legais, com vistas à concretização de uma outra sociedade, melhor de se viver.

Esta perspectiva também é confirmada nos objetivos da escola, expressos em seu Regimento Interno:

*a) a formação de uma consciência social crítica, em que o aluno se perceba como agente do processo do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, mediante ampliação e recriação de suas experiências sociais e culturais, de articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática, preservadas as especificidades das modalidades e/ou graus de ensino. (CEPAE, 1995a.:2)*

Ainda com respeito ao conceito de homem que norteia a Proposta Preliminar do CEPAGE, registra-se:

*Paulo Freire também nos oferece uma visão social do ser humano, dizendo que este vive continuamente fazendo história, num processo em que ao mesmo tempo a história faz e refaz o próprio homem. (...) Vygotsky nos*

*mostra a natureza social do homem, e afirma que este não é apenas ativo, mas sobretudo interativo porque se constitui a partir das relações interpessoais. (CEPAE, 1995:7)*

Desta forma, verifica-se que o CEPAE em sua Proposta Preliminar, privilegia uma concepção de homem que localiza a criança em seu contexto social, historicamente situado, proporcionando condições para que esta adquira saberes que contribuirão não apenas para o desenvolvimento de suas funções psicológicas, mas para que atuem como sujeitos capazes de promover transformações sociais e econômicas em seu contexto.

No entanto, verifica-se, ao analisar a Proposta da escola, uma contradição em seus pressupostos. Num trecho logo a seguir, lê-se o seguinte:

*Conseqüentemente, a escola não deve ser concebida como uma instituição idealizada fora da realidade social, mas como local onde há a convivência e o confronto de valores das diversas classes sociais. Desse modo, a escola deve ser administrada para superar os conflitos e oferecer condições para que seus alunos tenham possibilidades de lutar em prol de maior equidade social. (CEPAE, 1995:7) (grifo nosso)*

O que chama a atenção nesse trecho é a incongruência da proposta quando propõe a superação dos conflitos sociais. A sociedade é, em si mesma, contraditória e conflituosa, não podendo ser diferente sob o sistema capitalista de produção. A superação desses conflitos somente se daria com a superação do próprio capitalismo. Portanto é

ingênua a postura de querer superar conflitos, pois cabe ao homem, nesse contexto, não agir em função de superar esses conflitos, como se isso fosse possível, mas de compreendê-los, de tal forma, que possa administrar esses conflitos em seu favor.

A compreensão desta realidade é importante porque é a partir dela que se possibilita o estabelecimento de 'consensos provisórios', necessários à manutenção de condições mínimas de convivência entre os sujeitos, o que garante parcialmente que estes consensos não irão mascarar as contradições sociais no contexto escolar.

Estes consensos, por sua vez, são importantes porque abrem possibilidades de uma contribuição efetiva no processo de construção de uma cidadania mais participativa, visto que, pela negociação necessária à sua construção, proporcionam um treinamento na compreensão das diferentes posições, exigindo o diálogo entre os sujeitos e estabelecendo uma cultura de participação.

É importante dizer, no entanto, que os conflitos, decorrentes das contradições sociais (políticas e econômicas), são fundamentalmente os de classe, caracterizados pela contradição fundante entre capital e trabalho, visto que é sobre ela que o capitalismo estabelece seus fundamentos. Portanto educar tendo em vista a libertação do homem, através da ação e da reflexão sobre sua realidade, supõe a compreensão e o posicionamento crítico diante desses conflitos sociais. Pensar em superá-los, sem pensar a superação do capitalismo, consiste numa postura ideológica, no sentido marxiano.<sup>59</sup>

Um outro aspecto importante, quanto ao PPP do CEPAE, que merece análise, é a relação entre o nível de qualificação de seus professores e a qualidade do trabalho coletivo que realizam. Uma dificuldade que se apontou, neste trabalho, quanto ao

---

<sup>59</sup> A concepção de ideologia em Marx tem o significado de inversão da realidade, quer seja tomando a parte pelo todo, o particular pelo universal ou o concreto pensado pelo concreto empírico.

processo de construção do PPP, foi a questão do trabalho em grupo. Esta dificuldade se justifica pelo fato da sociedade estar organizada sob uma lógica dicotômica e fragmentária, dificultando assim este tipo de trabalho. Além disso os desníveis na formação dos agentes educacionais de uma escola não são indicadores de um bom diálogo entre eles.

Contudo, tendo em vista o nível geral da qualificação dos professores do CEPAE<sup>60</sup>, verifica-se a possibilidade de que um bom diálogo se estabeleça entre eles, posto que o nível de titulação dos professores supõe domínio de conceitos teóricos, procedimentos metodológicos e de organização do trabalho intelectual, o que poderá facilitar o trabalho coletivo.

Quanto à questão do trabalho coletivo, é importante registrar que esta também é uma orientação da proposta de PPP da Escola Candanga (Fundação Educacional – DF, 1996: 12). Este registro se justifica pelo fato de que esta Escola tem como um de seus objetivos principais, uma educação que forme para a cidadania, e procura alcançá-lo através da realização de um trabalho coletivo de qualidade, confirmando assim que, uma vez que o trabalho coletivo também esteja presente no CEPAE, abrem-se possibilidades de sua contribuição na formação de uma cidadania mais participativa.

Quanto ao aspecto da desejabilidade de que o PPP deva ser um processo de construção histórica, pode-se dizer que o PPP do CEPAE mantém um caráter histórico<sup>61</sup> em sua construção. É o que se verifica na Proposta Preliminar para o Ensino de 1ª Fase:

---

<sup>60</sup> Cf. Tabela 1.

<sup>61</sup> Este caráter histórico se caracteriza pela intenção de não construí-lo rapidamente, ou em períodos de tempo muito curtos, dado o fato de que os processos de formação humana são, necessariamente, lentos, pois se ocupam em sedimentar valores, conceitos e aprendizagens complexas.

*Em verdade, o que hoje é organizado em forma de proposta, é um processo pedagógico que vem sendo construído por nós professores desde 1990, quando através da Prof<sup>a</sup> Silvia Lúcia Braggio começamos os primeiros estudos a respeito do modelo sociopsicolinguístico de aquisição da linguagem (...). O referencial teórico adquirido por nós professores durante a investigação foi fundamental para as transformações em nossa prática pedagógica. (CEPAE, 1995:5)*

Esta também é uma questão abordada pela proposta de PPP da Escola Plural (Secretaria Municipal de Educação – BH, 1994:3), fato que confirma a importância deste cunho histórico do PPP para sua relevância enquanto instrumento eficaz no processo de construção de uma cidadania participativa.

Quanto à questão da dicotomia entre teoria e prática no que se refere à organização do trabalho pedagógico da escola, tanto na concepção quanto na execução, verifica-se um registro importante em sua Proposta Preliminar para o Ensino da 1ª Fase:

*É, então, na tentativa de integrar prática/teoria/prática que nós professores do Ensino de 1ª Fase do CEPAGE partimos de nossas atividades pedagógicas fundamentadas no paradigma sócio-histórico, para a elaboração de uma síntese, em forma de projeto pedagógico, que por sua vez irá subsidiar a própria prática. (CEPAE, 1995:5)*

Portanto há uma preocupação dos agentes educacionais da escola em não reproduzirem a dicotomia entre teoria e prática, própria do sistema capitalista no qual se está inserido, conforme se verificou no trecho citado acima.

Este aspecto é extremamente importante pelo fato de que acena com a possibilidade de se efetuar uma educação que esteja a serviço da emancipação do homem, visto que é precisamente esta dicotomia que proporciona o trabalho alienado, e o trabalho alienado produz uma consciência heterônoma, fazendo com que o homem perca suas perspectivas de conquistar sua relativa autonomia frente à sociedade.

Assim, quando os agentes educacionais do CEPAE registram explicitamente o desejo de não reproduzirem esta dicotomia teoria/prática, nasce aí uma possibilidade concreta de veicularem uma educação propiciadora de uma cidadania participativa, de uma formação humana que aponte para a autonomia de seus alunos.

Todavia, apesar deste registro, verificou-se algumas contradições no que se refere a esta questão. Uma das formas pelas quais estas contradições foram evidenciadas se deu em sala de aula, conforme registro:

*A aula começa (...) a professora (...) distribui uma atividade numa folha avulsa. Os alunos ficam bastante agitados ao receberem a atividade, ansiosos por saber o que deverão fazer com aquela folha. A professora pede que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto da atividade e depois façam alguma pergunta sobre o que leram. Diante de uma certa inquietação da turma a professora faz o seguinte comentário: "eu já disse que os*

assuntos de fora da aula devem ficar lá fora; agora vamos estudar matemática". (Anexo nº 08)

Esta posição da professora acaba reforçando a dicotomia entre o ambiente escolar e sociedade mais ampla, agudizando a fragmentação do trabalho por ela realizado. Esta fragmentação se dá pela ausência de unidade entre teoria e prática, pois o que ocorre, via de regra, numa perspectiva dicotômica, é que a teoria tende a ser identificada com aquilo que se aprende na escola, e a prática como sendo aqueles elementos da vida cotidiana, fora da escola.

Esta contradição também é evidenciada pelo seguinte fato:

*A professora (...) assume a turma e explica que fará a aplicação de um teste diagnóstico para saber qual o nível de conhecimentos que cada aluno tem. Em seguida pede para que os alunos mudem a arrumação das carteiras. Ela orienta os alunos a formarem somente 4 fileiras na sala. O clima da sala é totalmente modificado para a realização da 'prova'. Mesmo que tenha feito a ressalva que é uma prova diagnóstico, sem valor para nota, encaminha de tal forma que o clima da sala passa a ficar tenso. Não permite comentários, nenhum barulho sequer. Na tentativa de algum comentário a professora ameaça fazer como prova formal. Fiscaliza para que não haja contato entre os alunos pedindo para que a estagiária ajude nesta mesma tarefa. (Anexo nº 08)*

Apona-se este fato como contradiação porque a professora, ao ameaçar os alunos durante a avaliação, reforça a relação de dominação na sala de aula. Esta relação está dada na sociedade mais ampla através dos conflitos de classe, e através desta postura, a professora reforça e reproduz a lógica da dominação, não contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento de relações sociais que se pautem nos princípios do diálogo, da participação e do respeito mútuo. Esta postura desconsidera também a importância do que postulam Smolka e Vygotsky, ambos incorporados na Proposta Preliminar para o Ensino da 1ª Fase:

*Segundo Smolka a aquisição do conhecimento se processa na relação sujeito-sujeito-objeto em situações que envolvem também afetos, rejeições e situações de ensino. No diálogo com o outro, o sujeito também constrói suas deduções, apreciações, constatações e desejos. Segundo Vygotsky, as relações do homem com o outro e com o mundo é sempre mediada pela linguagem (palavras, gestos, olhares, silêncios, etc.). Por seu intermédio o homem constitui seu pensamento, o qual é também relacionado às condições sócio-históricas e às experiências do sujeito. (...) Mediado pela linguagem, o homem internaliza conhecimentos, papéis, funções que vão contribuir para a constituição da própria consciência. (CEPAE, 1995:8)*

Este referencial teórico aponta para o fato de que o aluno não se forma apenas a partir da aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas se forma também e principalmente pelo tipo de relações sociais nas quais está inserido, pois

aprende os sentidos implícitos sob os quais a comunicação entre os sujeitos se dá, se de dominação e competição ou de solidariedade e cooperação, e assim por diante.

Ademais, verificou-se, de acordo com a Proposta Pedagógica da Escola Candanga, que uma condição importante para a construção de uma sociedade melhor e de uma cidadania mais participativa, é a criação na escola de um ambiente prazeroso, espontâneo e afetivo, pois este ambiente potencializa o PPP no desenvolvimento de relações mais solidárias e menos autoritárias, o que não se observa pelo relato acima. (Anexo nº 08)

Foi possível identificar, ainda a partir daquele mesmo fato, outra contradição entre o que é concebido nos documentos normativos e de planejamento pedagógico e o que é executado no cotidiano da escola. Esta contradição se refere à questão da avaliação, precisamente pelo fato de não ser concebida, formalmente, como classificatória e pontual, mas contínua e processual, como se vê:

*A avaliação será um processo contínuo e terá como base a história da criança e as mudanças qualitativas operadas através dos conhecimentos adquiridos (...) A avaliação do produto elaborado pelo aluno, não se limitará a um único espaço de tempo ou a uma única produção, como por exemplo, a avaliação baseada em uma prova. Mas pelo contrário, este deve ter várias produções (...) (CEPAE, 1995:40) (grifo nosso)*

Ao contrário do que se leu, a professora considera como possibilidade, ou pelo menos como ameaça, a aplicação de prova como uma forma de controle<sup>62</sup>, o que não

<sup>62</sup> Cf. citação do Anexo nº 08, próximo passado.

contribui para uma formação que privilegie os princípios da autonomia humana, nem de sua emancipação, posto que reforça a lógica da dominação, constituindo assim, neste evento, um limite da função da escola de educar para uma cidadania participativa e crítica.

Por outro lado, no que se refere à atividades realizadas na escola com potencial de desenvolver nos alunos posturas sociais participativas e democráticas, pôde-se verificar a seguinte experiência, quando numa turma se discutia questões relativas ao meio ambiente:

*A professora orienta que os alunos façam uma atividade de fixação desse conteúdo escrevendo uma história a partir das figuras coladas no quadro (...) Depois que os alunos fizeram, cada um a sua própria história a professora passa a construir uma história coletiva, escrevendo no quadro as frases que os alunos vão dizendo sobre a seqüência dos episódios que as figuras retratam. A professora promove uma votação para saber qual a expressão mais aceita, entre os alunos, para começar a história: "Uma dia..." – 12 votos; "Era uma vez..." – 10 votos. Em seqüência a professora vai construindo a história perguntando dos alunos qual o nome dos personagens, dando ordem lógica às frases dos alunos, com muito cuidado no sentido de encontrar soluções democráticas para os empasses que vão surgindo ao longo da atividade. Depois que a professora conclui a história no quadro, pede para que os alunos a copiem no caderno. (Anexo nº 08)*

A história construída pelos alunos ficou assim constituída:

*"Um dia um menino que estava indo para a escola viu um pé de bananeira e pegou uma banana. Ele descascou a banana e sentou em um banco de uma pracinha e jogou a casca no chão. Quando ele levantou do banco para ir a escola pisou na casca de banana e escorregou. O menino caiu e pensou: - Nunca mais jogarei lixo na rua! Ele levantou com dor no bumbum e jogou a casca no lixo, e foi para casa porque estava com a roupa suja"*

(Idem)

Aqui se verificou uma das formas utilizadas na escola para o desenvolvimento de posturas sociais participativas e democráticas, além de evidenciar a importância do trabalho em grupo quanto às atividades que os alunos realizam.

Ainda com relação ao desenvolvimento de práticas democráticas e do trabalho em grupo, verificou-se que há um esforço de todos para que a participação se dê nas decisões e na execução do trabalho concebido. Quanto a isto vale a pena citar um trecho de uma das entrevistas:

*(...) sempre que uma decisão vai ser tomada, você nunca toma aquela decisão sozinha. Você leva para aquela área que é mais afim, o objeto da sua preocupação naquele momento pra poder discutir. E sempre que há tempo a gente espera o Conselho Executivo. Então eu diria assim, que aqui no CEPAE é muito difícil pra*

*alguém tomar uma decisão individual. E essa estrutura de Conselho Executivo, Conselho Diretor, reunião de áreas e sub-áreas ela de certa forma propicia uma discussão do geral e afunilando pra as questões específicas (...) Então eu diria pra você que aqui, realmente, pode ser que ocorra, mas é muito difícil ocorrer uma decisão que seja individual. (Anexo nº 06)*

Dessa maneira, verifica-se que a experiência vivenciada no CEPAE com relação à construção de seu projeto político-pedagógico é marcada por momentos em que acena para uma formação da cidadania ativa, participativa, com princípios de democracia, representando possibilidades de que a educação veiculada por seus agentes educacionais esteja a serviço de uma sociedade mais justa e democrática.

Em outros momentos, verifica-se que o processo de construção do CEPAE é marcado por concepções que acabam reforçando a reprodução da ordem vigente, pelo fato de assimilar argumentos ideológicos, com um verniz de crítico, mas que na verdade apenas camuflam a defesa da perpetuação do domínio do capital sobre o trabalho, ou do capitalista sobre o trabalhador.

Finalmente, o projeto político-pedagógico do CEPAE é caracterizado, de um lado, por limites na sua função social de contribuir no processo de formação de uma cidadania participativa, visto que estes limites se dão pela existência de dicotomias no trabalho que organiza. Todavia, de outro lado, o projeto político-pedagógico do CEPAE também é caracterizado pelo fato de veicular amplas possibilidades na construção da cidadania participativa, ajudando todos aqueles que têm contato com a escola a conquistarem espaços maiores e melhores em termos de direitos e responsabilidades sociais.

## Considerações finais

No intuito de identificar e compreender os limites e possibilidades postos pela realidade ao projeto político-pedagógico do CEPAE, tendo em vista sua contribuição para a construção da cidadania, realizou-se um estudo que teve como mote principal a discussão sobre a função social da escola.

O que esteve em questão ao longo do trabalho, foi a relevância do ensino escolar diante de uma sociedade cada vez mais excludente, injusta e repleta de ardis no sentido de mascarar a realidade. Mas o que é a escola? A escola não é um ente abstrato, impessoal, sem rosto; pelo contrário, a escola é constituída pelas pessoas que com ela estão envolvidas, especialmente seus agentes educacionais, posto que são estes os que desempenham o papel principal na organização do trabalho escolar (concepção e execução).

Assim, a escola não existe em função dela mesma. Seu sentido se estabelece a medida que contribui para a formação de posturas sociais através das quais os sujeitos (alunos, pais e agentes educacionais) se expressam no cenário da convivência humana. Este cenário, contudo, constitui-se, contraditoriamente, pelo capital e pelo trabalho. Dessa maneira, os interesses que se expressam na sociedade ora se aproximam mais das demandas do capital, ora das do trabalho, restando à escola definir sua posição quanto à isso.

Por isso a educação escolar foi vista como sendo fundamentalmente um ato político, pois influencia, quer se queira ou não, a formação de posturas sociais. Estas, por sua vez, não são neutras, mas comprometidas com os interesses duais previamente estabelecidos na organização da sociedade capitalista.

Como desdobramento, estabeleceu-se o vínculo entre a educação escolar e a cidadania, entendendo-se que esta é uma concepção importante no imaginário da sociedade e que se constitui como um campo de disputa hegemônica, no sentido do estabelecimento de seu significado e, por conseguinte, seus compromissos; estes, sempre atrelados à determinados projetos de sociedade.

Contudo, o significado que se deu à cidadania foi o de que esta é um processo de emancipação humana cuja expressão na realidade concreta (a sociedade como fruto de múltiplas determinações) determina certo espaço social para a garantia e o exercício dos direitos e deveres formulados pelo Estado (sociedade política e sociedade civil).

O entendimento da cidadania como processo tem o potencial de explicitar as contradições sociais, evitando parcialmente os costumeiros rótulos que a ela se dá, pois não existe uma cidadania monolítica, ela sempre é resultado da multiplicidade de sentidos com os quais os sujeitos sociais estão envolvidos. Estes sentidos são determinados no bojo das contradições entre as classes fundamentais.

Assim, cabe à escola se posicionar quanto a esta questão, e foi para compreender como ela o faz, que se realizou este estudo. Para tanto, entendeu-se o projeto político-pedagógico como uma importante mediação entre o trabalho escolar e suas repercussões sociais, pois dependendo da forma como é organizado, determina, em grande medida, a forma e o conteúdo da contribuição do ensino escolar em termos do tipo de posturas sociais que ajuda formar, ou seja, em termos da maneira como influencia na constituição de cidadãos.

Entretanto, houve necessidade de situar estas questões num contexto específico, e o CEPAE, como escola singular, foi entendido como sendo uma totalidade

significativa, tornando-se por isto, próprio para a realização das análises em questão, posto que nele se expressam as contradições presentes também na sociedade. Isto se dá pelo fato de que nele também se manifestam as experiências, as concepções, visões de mundo, afetos e subjetividades de alunos, pais e agentes educacionais. Estas manifestações, por sua vez, reproduzem parcialmente, mas de forma importante, a vida social como um todo.

Ora, se o projeto político-pedagógico foi entendido como uma importante mediação entre o trabalho escolar e a sociedade, e o CEPAE como uma totalidade significativa, constituindo-se num *locus* importante de estudo e com potencial expressivo para se compreender e explicar as questões concernentes à função social da escola, estudou-se portanto, o projeto político-pedagógico do CEPAE para a consecução de tais interesses.

Constatou-se, entretanto, que o projeto político-pedagógico do CEPAE não se caracteriza por um documento específico, mas pela forma geral como a escola organiza seu trabalho. Esta organização foi identificada no conjunto de documentos que normatizam suas relações pedagógico-administrativas e pelas intenções expressas por todos aqueles que participam do seu cotidiano através de reuniões (CPM, Assembléias Gerais, de Planejamento e Avaliação) e de todo o trabalho realizado na escola.

Desta forma, verificou-se, como resultado deste estudo, que o PPP do CEPAE assume diversas conotações; desde um caráter implícito em alguns momentos, ou construído coletivamente na maior parte de suas manifestações, até contraditório, em outros episódios.

Assim, no que se refere às possibilidades deste PPP na construção da cidadania, pode-se dizer que contribui para o desenvolvimento de uma cidadania

participativa. Esta se caracteriza principalmente pelo trabalho coletivo e pelo compromisso que manifesta em relação à conquista de espaços sociais para o exercício de direitos e responsabilidades.

Todavia, ao mesmo tempo, contribui também para a formação de uma cidadania menos crítica e participativa. O PPP assim o faz quando reforça, em alguns momentos, o autoritarismo e a fragmentação do trabalho, (re)produzindo o mesmo padrão das relações sociais sob o capitalismo caracterizadas pelo processo de reificação humana.

Portanto, o projeto político-pedagógico do CEPAE é, como a própria escola, contraditório em si mesmo. Dessa maneira ele se torna fiel na expressão de como a sociedade está organizada, afirmando-se como mediação importante entre a escola e a sociedade e, como decorrência, estabelece sua relevância enquanto instrumento de possibilidades, já que estas não se dão naturalmente, mas são construídas de forma intencional, o que este projeto político-pedagógico, efetivamente, faz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M. e LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, M. "A escola e o movimento social: relativizando a escola". Revista da ANDE, nº 12, 1987, pp. 15-21.

\_\_\_\_\_. "Educação e Exclusão da Cidadania". In: Arroyo, Buffa e Nosella, *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo: Cortez/Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 23), 1991.

ASSMANN, H. "Educação, Cidadania e modernidade". In: Revista do COGEIME, Ano 5, nº 08, Piracicaba: UNIMEP, 1996, pp. 39-44.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, Resolução nº 02 de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução, Vol. 01. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BUSSMANN, A. C. "O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Escolar" *In*: Veiga (org.) *Projeto Político-Pedagógico: Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997, pp. 37-51.
- CALDERON, F. e JÉLIN, E. "Classes sociais e movimentos sociais na América Latina: perspectivas e realidade. *In*: Revista Brasileira de Estudos Sociais, nº 2, Out., 1987, pp.67-85.
- CANESIN, M. T. *Um protagonista em busca de interlocução: Um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º Graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989*. Tese de Doutorado. São Paulo:PUC-SP, 1993.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão: Ensaio e textos*. Campinas: Papirus, 1991.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição da Sociedade Imaginária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_ *A Experiência do Movimento Operário*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CASTANHO, M.G. e CASTANHO, S.E.M. (1996). Revisitando os objetivos da educação. in Veiga I. (org.). *Didática: O Ensino e suas relações*, Campinas: Papirus, 1995.

CEPAE. Proposta preliminar para o Ensino de 1ª Fase do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, Mimeo.1995.

\_\_\_\_\_. "Um breve histórico do CEPAGE". Mimeo.1995a.

\_\_\_\_\_. Anteprojeto de Regimento Interno para o CEPAGE. Mimeo. 1996

\_\_\_\_\_. Projeto: Cidadão do Amanhã. 1998.

COSTA, M.V. *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, M. I. "Relação Ensino e Pesquisa" In: Veiga I. (org.). *Didática: O Ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

DAMIS, O. T. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar In: Veiga (org.). *Didática: O Ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, P. "Desafios da Democracia na Escola" In: Revista Presença Pedagógica nº 21- Mai-Jun/1998, pp.19-27.

DOURADO, L. F. "A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil" In: Ferreira (org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, pp.77-95.

DOURADO, L.F e OLIVEIRA, J.F. "Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil" In: Dourado, L.F e Catani A. M. (orgs). *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Goiânia:UFG; Campinas: Autores Associados, 1999.

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP*, nº 17, pp.86-101.

ENGUITA, M. *A Face Oculta da Escola – Educação e Trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. "O discurso da qualidade e a qualidade do discurso" In: Gentili, P. e Silva, T.T (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FALKEMBACH, E. M. F. "Planejamento Participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola". In: Veiga (org.) *Projeto-Político pedagógico da Escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997, pp.131-141.

FERREIRA, C. Coleta de Dados para Diagnóstico da escola-campo: CEPAE – Campus Samambaia. Goiânia. Mimeo. 1997.

FONSECA, J. P. "A Educação Infantil" In: Menezes (org.). *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998, pp. 198-225.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FROMM, Erich. *Conceito Marxista de Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FREITAS, L. C. (1996). *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, G. *Educação e Crise do capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. "Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática" In: Gentili, P. e Silva, T.T (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA. Projeto Político-Pedagógico da Escola Candanga. (Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, nº 2), Brasília, 1996.

GARCIA, R. L. "A educação escolar na virada do século". In: Costa M. (org.). *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez. 1996.

GENTILI, P. "O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora na campo educacional" In: Gentili, P. e Silva, T.T (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAMSCI, A. *Obras Escolhidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

----- *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1995.

- *A Concepção Dialética da História*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1991.
- HABERMAS, J. *Desenvolvimento Moral e Identidade do Eu (in) Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. Brasiliense. São Paulo. 2ª Edição. 1990.
- *O Fim do Indivíduo (in) A Crise de Legitimação do Capitalismo Tardio*. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 2ª Edição, 1994.
- HYPOLITO, A. M. "Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise". In: *Teoria & Educação*, n.º 4. Porto Alegre: Pannonica. 1991, pp. 3-21.
- KENSKY, V. M. "O Ensino e os Recursos Didáticos em uma Sociedade cheia de Tecnologias" In: Veiga (org.). *Didática: O Ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- LACLAU, E. "Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social." In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2 (1), Out., 1986, pp.41-47.
- LUCKESI, C.C. "Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e Necessária Determinação Ideológica" In: *O Diretor-Articulador do projeto da escola*. n.º 15. São Paulo: FDE, 1992, pp.115- 125.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez/Associados, 1991.

- MARQUES, M. O. "Escola, Aprendizagem e Docência: Imaginário Social e intencionalidade política" *In: Veiga (org.) Projeto-Político pedagógico da Escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997, pp.143-156.
- "Projeto Político-Pedagógico: A Marca da escola." *In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola* nº 18. Ijuí, Uijuí, abr./jun., 1990.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Labor, 1967.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos. Terceiro manuscrito*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1978.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec. (Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira), 1996.
- MIGUEL, A. "A relação entre a didática e as disciplinas de conteúdo" *In: Freitas, L. C. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 1996.
- NEVES, C. M. C. "Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacioanal". *In: Veiga (org.) Projeto-Político pedagógico da Escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997, pp.95-129.
- OFFE, C. *Problemas Estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1984.

- \_\_\_\_\_. *Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "sociedade do trabalho"*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- PARO, V. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Parem de preparar para o trabalho". Mimeo, 1999.
- PETRINI, J. C. *CEBs: Um novo sujeito popular*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1984.
- PERRENOUD, P. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Lisboa: Porto, 1995.
- RAYS, O. A. "A relação teoria-prática na didática escolar crítica." In: Veiga (org.). *Didática: O Ensino e suas Relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- RELATÓRIO. Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Colégio de Aplicação). Goiânia. Mimeo. 1995.
- RESENDE, L. M. G. "Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico. In: Veiga (org.) *Projeto-Político pedagógico da Escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997, pp. 53-94.
- RIOS, Terezinha. "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". In: *Série Idéias*. São Paulo, FDE, 1982.
- SADER, E. *Quando os novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- SANTIAGO, A. R. F. "Projeto Político-Pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: Veiga (org.) *Projeto-Político pedagógico da Escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1997, pp.157-178.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.5).
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural. 1994.
- SILVA, J. M. *A Autonomia da Escola Pública: A re-humanização da escola*. Papirus: Campinas. 1996.
- SILVA, T. T. "A Escola Cidadã no Contexto da Globalização: Uma Introdução" In: Silva L.H. (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. "A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia" In: Gentili. P. e Silva, T.T (orgs.) *Neoliberalismo. qualidade total e educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- THOMPSON, E.P. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.
- TOURAINÉ, A. *Os novos conflitos sociais: para evitar mal-entendidos*. In: Lua Nova, 17, Jun. São Paulo. 1989. Pp. 5-18.
- TURNER, B. "Outline of a Theory of Citizenchip" In: The Journal of the British Sociological Association. Vol. 24, nº 2, 1990.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, I. P. "Ensino e Avaliação: Uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico" In: Veiga (org.). *Didática: O Ensino e suas Relações*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

VIANNA, I. O. A. *Planejamento Participativo na Escola*. São Paulo: EPU, 1996.

VIEIRA, L. *Cidadania e Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VOESE, I. "Por que análise estrutural?" In: *O impasse da crítica*. Porto Alegre: Movimento/Instituto Estadual do Livro, 1976. p.31-53.

# ANEXOS

**Anexo nº 01****Assembléia Geral do CEPAE – 20/03/99**

A reunião começou com uma discussão com respeito a segurança na escola. A proposta do CPM (Círculo de Pais e Mestres) foi de contratar uma empresa para reforçar a segurança. O professor Alcir (Educação Física), em seguida, fala sobre as implicações políticas de substituir a responsabilidade do Estado pela iniciativa privada. A professora Sirley (Presidente do CPM) fala da possibilidade e da necessidade de se fazer um documento de reivindicação assinado pelos pais para a Reitoria. Argumenta que a força está na mobilização, na participação da comunidade e esta força precisa ser efetivada. Ainda com relação a este assunto um funcionário da segurança, o Sr. Antônio Carlos sugere a contratação de mais seguranças via FUNAPE. A diretora da Escola retoma o assunto falando que esta alternativa já tinha sido praticada, mas que os funcionários contratados pela FUNAPE sofreram corte este ano. Os funcionários da segurança passaram a ser pagos com recursos próprios da Escola, captados com a emissão das declarações, documentos em geral. Um pai pede a palavra e comenta da real dificuldade da Universidade em pagar os funcionários diante da realidade dos cortes de verbas no orçamento universitário. Manifesta então sua concordância com o abaixo assinado e acrescenta, como sugestão, que se envie bilhetes aos pais, através dos alunos, para que haja uma participação massiva no referido documento. Outro pai de nome João Roberto Ferreira chama a atenção para que não se privilegie as soluções rápidas mas que se tenha o cuidado para conservar o caráter público da Escola. Após essa discussão sistematizam-se duas propostas: a primeira, que se contrate funcionários para reforçar a segurança da escola sob a responsabilidade do CPM; a segunda proposta, que se fizesse um abaixo assinado endereçado à Reitoria pleiteando a contratação, ou remanejamento de

funcionários para ajudar na segurança da Escola. Após votação, a segunda proposta foi vencedora.

Em seguida iniciou-se uma discussão com respeito à tolerância para entrada dos alunos. Foi elaborada uma proposta que se estabelecesse 15 minutos de tolerância para a entrada dos alunos que somente poderiam assistir ao segundo tempo de aula. Esta proposta foi única e aprovada por unanimidade. Num momento posterior uma aluna pede a palavra para comentar que a responsabilidade do controle deve ser dos professores, quanto à tolerância de entrada na Escola. Outra aluna comenta que se algum estudante sai da sala de aula por indisciplina, sob o mando do professor, aquele deve produzir um trabalho sobre o tema da aula em curso, trabalhando na biblioteca para garantir a presença em questão. A representante do Grêmio Estudantil concorda com a proposta delineada por sua colega, mas não para ganhar a presença, mas o faça desde que sua presença seja garantida. Um pai, quanto a este assunto, se manifesta dizendo que o aluno deveria fazer o trabalho como sanção à indisciplina e não ganhar presença, já que saiu da sala de aula. Uma mãe opina sobre a questão dizendo que a disciplina na escola é muito importante e que tem havido uma mudança no perfil dos alunos da escola quanto à responsabilidade, pois o mundo atual é um mundo de extrema liberdade; daí a dificuldade da escola em manter uma disciplina adequada para o bom funcionamento das atividades pedagógicas. Frisa a necessidade de se impor limites para que o aluno que é indisciplinado não prejudique os demais com sua conduta. Comenta ainda que a escola é muito boa porque está aberta à comunidade, aos pais, aberta à participação dos pais nos processos decisórios e que isso é muito importante. Chama a atenção para que essa é uma característica nova, já que antes não era assim. Em seguida a diretor da escola pede a palavra e informa que a escola tem um livro-ata para registrar todos os problemas de indisciplina que porventura aconteçam na escola. Este livro é importante porque registra as versões dos episódios de indisciplina e também as soluções, transformando-se num registro de extrema importância para o trabalho da escola. Ressalta que o Regimento Interno da escola prevê uma gradação de sanções para os alunos indisciplinados quais sejam: advertência com a

presença dos pais; suspensão das aulas por um período estabelecido de acordo com a gravidade da situação; e por último, a transferência do aluno. Além disso aproveita a ocasião em que os pais estão presentes na escola para falar da dificuldade de comunicação com eles e pede para que estes mantenham sempre atualizados seus dados para que o contato, quando necessário, seja eficaz. Um pai pede a palavra e se identifica como servidor da própria Universidade e ressalta a necessidade e a importância da participação dos pais nas reuniões da Escola para a formação de cidadãos adequados. Uma aluna assume a palavra e se refere à questão dos estudantes fazerem ou não trabalhos para compensarem a aula perdida por motivo de indisciplina, e marca sua posição dizendo que se ficar com a falta não fará o trabalho solicitado pelo professor. O professor Geraldo comenta que a finalidade da Escola é a leitura e a escrita e que um pouco de organização é fundamental para que esta finalidade seja alcançada. Fala ainda que não se trata de alimentar uma guerra entre alunos e professores e ressalta que a tarefa de educar, além de ser uma tarefa da escola, é também da família. Comenta que alunos, professores e pais merecem respeito e que na democracia nem sempre se ganha, mas se deve fazer o que a maioria decide. Após essa discussão se sistematiza uma proposta de que os alunos devam fazer um trabalho sobre o assunto da aula, caso seja colocado para fora da classe por motivo de indisciplina. Esta proposta foi vitoriosa, embora os alunos presentes na assembléia tenham votado contra. A proposta foi aprovada por contraste das mãos levantadas manifestando o voto. Há o comentário de que se o aluno é suspenso ele tem o direito de apresentar um documento de defesa ao Conselho de Coordenadores. Este direito está previsto no Regimento Interno da escola. Um pai pede a palavra para registrar sua impressão de que há uma rivalidade entre professores e Grêmios Estudantis. Faz então uma sugestão de que o Grêmios, ao invés de ficar brigando com propostas vazias, ajude, por exemplo, na organização da fila do lanche na hora do intervalo e mostrar o seu valor pela cooperação e pelo trabalho; neste caso evidenciando que os menores também têm direito ao lanche.

Uma mãe, em seguida, pergunta sobre a responsabilidade do ping-pong e sugere que o material e a permissão para jogar na hora do intervalo fique sob a responsabilidade do professor de Educação Física. Pergunta ainda se tem algum professor, ou outra pessoa ligada à administração da escola que coordene o trabalho do Grêmio junto com os alunos. Um pai, que se identifica como professor da universidade, fala que a liberdade se ensina com prazer e ressalta para que a escola não reproduza em seu em seu trabalho diário a matriz repressora da sociedade. Alerta para o perigo de que as relações de poder na sala de aula não venham reproduzir a violência da sociedade. Uma mãe fala contrapondo os comentários de seu antecessor dizendo que concorda que a escola não seja um quartel, mas frisa a necessidade de limites na escola como condição para o bom trabalho pedagógico. Outra mãe comenta que a escola dá muita liberdade e que deveria implementar maior controle sobre os alunos. Fala que disciplina é necessário para construir uma cidadania sem violência. Opina ainda dizendo que a escola não deve ser um quartel, nem um parque de diversões, mas deve ser um lugar em que se ensina valores morais. Um proposta é sistematizada com respeito ao uso do ping-pong na hora do intervalo, proibindo o mesmo. Esta proposta foi aprovada por unanimidade.

Um outro assunto que se coloca em pauta para a discussão é sobre o lanche em sala de aula. Um pai se manifesta contrário a que o lanche seja tomado em sala de aula pelos alunos. Um estudante fala do problema de que os menores não conseguem o lanche porque são impedidos pelos maiores quando estão na fila. Sugere que se aumente o horário do lanche ou permitir que se tome em sala de aula. Um professor na sua fala frisa o fato de não haver necessidade de acirrar a discussão sobre essa questão e se posiciona referendando às posições defendidas anteriormente. Um pai, na sua fala, expressa sua opinião de que a educação na escola deve ser realizada com prazer, por isso seria absurdo proibir o “belisco” em sala de aula. O professor inscrito em seguida argumenta que deve ser proibido se atrapalhar o bom andamento das aulas. Uma professora em seguida defende a proibição do uso de chiclete pelo fato das implicações de comportamento. Uma mãe se posiciona contra a venda de alimentos no carrinho (ambulante) pelo fato desses

alimentos serem ruins do ponto de vista da nutrição. Uma professora, a próxima inscrita para falar, posiciona-se dizendo que não há a necessidade de tanto detalhamento das discussões sobre este tema, embora seja importante que se discuta porque contribui para a construção coletiva do projeto Político-Pedagógico da escola. Posiciona-se ainda, esta professora, quanto à necessidade de equilíbrio entre liberdade e normas. Diz que a escola confundiu o conceito de liberdade, sendo muito flácida na disciplina, e agora está precisando reencontrar um rumo que signifique equilíbrio, sem incorrer nos extremos. Uma mãe sugere que se faça uma campanha de conscientização sobre a qualidade dos alimentos a partir da construção do conhecimento em sala enfatizando a composição dos alimentos, para que a restrição seja consciente e não meramente imposta.

Em seguida um assunto entra em pauta: namoro na escola. A professora que coordena a reunião se posiciona dizendo que não pode haver o extremo de proibir o namoro na escola, mas que deve haver uma postura dos namorados em não se isolar quando estiverem juntos, para não suscitar medidas drásticas quanto a isso. Essa posição se torna consenso na assembléia.

Outro assunto entra em pauta se coloca: o uso das camisas de Educação Física. A discussão começa com uma sugestão de que os alunos tenham uma camisa extra na pasta para que, caso necessitem, possam trocá-la com o objetivo de não causar danos ao rendimento do aluno em sala de aula. Um outro comentário de um professor é quanto ao uso obrigatório do uniforme. Esses comentários não são combatidos, havendo consenso quanto ao assunto.

Outro assunto: agenda para controle de presença, vida escolar e comunicação entre pais e professores. Quanto a este assunto há unanimidade.

Após esse ponto, há a sugestão de que se retire, dentre os presentes, dado o adiantado da hora, alguns representantes que formem uma comissão para sistematizar as posições tiradas na assembléia, e que se posicionem quanto a outros tópicos, para que levem, como sugestão da comunidade do CEPAE ao Conselho Diretor. Muitos voluntários se manifestam, por isso a assembléia se posiciona no sentido de aumentar o

número de pais representantes, de 4 para 5. Após a definição dos representantes a reunião é encerrada.

## **Anexo nº 2**

### **Reunião do CPM - Círculo de Pais e Mestres – CEPAE – Dia 13/03/1998.**

- A reunião foi marcada para iniciar às 8:00 horas. São 8:15. 14 pessoas compareceram ao auditório do CEPAE. 1 dos presentes sai do auditório.
- Alguns pais presentes em sala na verdade vieram para a reunião com a professora da 3ª. Série, portanto se ausentaram. (8:20)
- 8:30 - 26 pessoas. Uma professora inicia a reunião falando sobre a importância do CPM na gestão da escola, introduzindo assim a importância daquela reunião para o processo educacional do CEPAE.
- 8:35 - 32 pessoas (6 pessoas são evidenciadas na frente do auditório por constituírem com a equipe de articulação da nova diretoria)
- Algumas propostas são colocadas pelos presentes como sugestões para o trabalho do CPM no CEPAE: A necessidade da participação da nutricionista da UFG para confeccionar cardápio adequado para a merenda das crianças.
- Procede-se uma leitura do atual Estatuto do CPM, dividindo em grupos de 6 pessoas para ler cada grupo uma parte para depois socializar o conteúdo de cada parte lida, com possíveis comentários, sugestões de mudanças, etc.
- Surgem algumas questões sobre a merenda, tais como: qualidade do cardápio, quantidade adequada para os alunos, a forma de adquirir a alimentação, a forma como armazena, a forma como prepara, os equipamentos de culinária utilizados para a preparação.
- Surgem algumas sugestões para o melhor estudo e reformulação do Estatuto. Participação dos pais na questão de fazer palestras e fazer cardápios.

- Proposta de rever dia/hora da reunião do CPM.
- Proposta de ter um representante do CPM na comissão de calendário,
- Proposta de se ter um suplente de tesoureiro, rep. de saúde, social e pedagógico.
- Comentários sobre o problema de participação dos pais , descaso com o funcionamento do CEPAE na LDB, problemas com a merenda escolar.
- Realização das eleições em chapa única.
- Consulta aos pais quanto ao dia e a hora das reuniões do CEPAE.
- Observação: os professores do CEPAE foram os que conduziram o processo de discussão e animação da reunião, havendo uma boa reação dos pais em termos de participação na reunião.
- Proposta de haver assembléia geral uma vez por mês. Consulta dos dias aos pais.
- O Grêmio Estudantil solicita participação de voz e voto no CPM.
- Participação mais ativa dos pais na reunião do Conselho Diretor - parte administrativa, participação efetiva.

### **Anexo nº 3**

#### **Entrevista**

P – Qual série que você atua?

E – Atualmente 1ª Série, mas já atuei em várias séries...

P – Na turma “A” ou “B”?

E – 1ª Série “A”

P- Qual a sua formação acadêmica?

E – Minha formação acadêmica é Letras Vernáculas, mas eu já fiz especialização em literatura, em língua portuguesa, literatura infantil e psicopedagogia.

P – Tudo aqui em Goiânia?

E – Em literatura infantil, foi em Belo Horizonte.

P – Qual a idéia que você tem de cidadania?

E – Eu penso o ser humano como um todo, ele atuando em vários ambientes, sendo um ser mesmo. Um ser que está contribuindo, que está recebendo, que está doando. Eu

costumo sempre falar para os meus alunos que o conhecimento só é conhecimento quando há uma troca. Então desde do Pré, onde eu atuei ano no passado, eu deixava claro pra eles isso: ele está construindo o conhecimento, ele está trocando o conhecimento, está atuando, então quando eu penso em cidadania, assim eu já vejo o ser humano, e eu me coloco junto também porque as vezes é a mesma coisa que trabalhar mamíferos com eles e eles acharem que não são mamíferos. Então eu procuro deixar eles situados que eles irão ser atuantes, em qualquer aspecto, em qualquer ambiente que ele esteja, ele tem que de uma maneira ou de outra ele vai atuar.

P – Como você acha que o professor pode contribuir para essa formação da cidadania?

E – Ah! Ele pode contribuir de vários aspectos. Por exemplo quando a gente trabalha na sala, assim, eu procuro primeiro fazer com que o aluno saiba o que ele veio fazer na escola, assim, tenha consciência, porque eu acredito que a partir do momento, em qualquer idade que seja, ele teve consciência do que faz, ele vai assim contribuir e garantir alguma coisa, qualquer coisa que seja, em qualquer momento de vida dele, então eu acho, assim, que como a gente pode contribuir. Eu como professora assim, eu já passei por várias séries, eu procuro resgatar, como eles ainda são muito criança é lógico que eu não deixo claro para ele isso, mas eu vou dando atividades que façam com ele vai se sentindo, mais ainda porque as vezes em casa isso não é trabalhado sob vários aspectos, então assim ele vai se sentindo, se colocando, tanto é que a gente trabalha muito a oralidade, porque é uma forma de ele, ao expressar, ele está existindo. Eu penso muito o aluno nisso, não só o aluno, mas o ser humano de uma forma geral. Assim, quando ele se coloca, quando ele trabalha mesmo o raciocínio, ele está fazendo (sendo formado – pesquisador), sendo formado pra... assim a tá contribuindo, porque não é um molde, a gente não molda o aluno, mas você vai dando condições pra que ele vá se fazendo.

P- Você acha que existem alguns conteúdos, algumas áreas de atividades, que favorecem, ou estão mais próximas da construção da cidadania do que outras. Ou você acha que todas as atividades da escola têm um peso igual nesse processo de formação para a cidadania?

E – Bem, igual, igual, assim pensando a respeito, a gente teria que fazer várias avaliações para gente sentir mesmo, mas eu vejo que de uma maneira ou de outra está contribuindo. Lógico que umas mais do que as outras, umas atividades mais que as outras, não por questão de importância, mas depende da atividade, tanto que você organiza, elabora atividades, com mais ênfase para resgatar alguma coisa, já tem outras que você..., não que deixa ser levada....não sei como te explicar.... (deixa mais livre?- pesquisador) é... mas mesmo assim com essa liberdade há um objetivo por trás disso, só que algumas mais que as outras.

P – Joana, me fala assim, conforme você conseguir lembrar, que teóricos, ou que teorias da educação que você teve contato durante esse período que você é professora, que te influenciam mais na tua prática, na sala de aula, no planejamento, ou talvez, quais as teorias que estão permeando o norte da proposta do CEPAE, porque vocês têm planejamentos semanais, reuniões periódicas constantes, como é essa relação entre a teoria e a prática de vocês de planejamento. Mas eu queria que você situasse mais na sua prática.

E – Bem até onde eu venho estudando, e a nossa proposta também é fundamentada, entre outros, porque são vários autores, o básico mesmo da proposta que eu até ajudei a escrever, a gente está escrevendo em conjunto, a gente trabalha com a formação de conceitos e é pautada mais pelo o que diz o Vigotsky, algumas idéias de Bakhtin, esses autores assim, mas assim, no todo, porque você faz vários cursos e vai sempre dando uma pincelada aqui e ali, pegando o que aproveita, então eu não posso falar assim é o fulano de tal, não tem como, porque você vai peneirando, e sempre quando eu estou estudando

eu penso na minha prática, quando eu estou lendo um autor eu estou pensando na minha prática, o que é possível fazer e o que não é, então tem esses autores que a gente pensa a respeito quando vai explicar alguma coisa, por exemplo nós temos um trabalho de pesquisa que foi feita em ciências que foi pautada mais em Piaget, fez o contraponto, viu o que é possível trabalhar e o que não é, e que a nossa prática mesmo em ciências tá sendo pautada mais na formação de conceitos e a gente trabalha mais com o Vigotsky, não deixando os outros, porque desde então todo mundo vem estudando, o que eu posso dizer atualmente, eu sempre volto a pensar o que fulano disse....

P – Como acontece a seleção de conteúdos? Vocês trabalham com livros didáticos ou não, e como acontece a seleção de conteúdos, as unidades.....

E – Foi feita a seleção de conteúdos pela nossa proposta que está em andamento, mas está quase terminada, o grupo fez o levantamento de conteúdo (qual grupo? – pesquisador) dos professores daqui (da primeira fase? – pesquisador) é, da primeira fase. Então essa proposta foi sentada, pensada, já têm vários anos, foi um estudo nosso e a gente foi trabalhando e selecionando conteúdos e colocando e fazendo pesquisa mesmo e tirando o conteúdo que era muito abstrato, não levava o aluno a lugar nenhum, e foi assim colocando os conteúdos mesmo básicos, necessários pra série, mas pensando nas séries não só aqui do CEPAE, mas da rede também, porque o mundo não é fechado só aqui no CEPAE, são conteúdos que a gente leu também os PCN e checamos para ver se estava de acordo também, então foi construído e selecionado com essa equipe e foi colocado em prática e pra gente refutar algum conteúdo primeiro foi trabalhado pra ver se era possível ou não, e qual o resultado, então foi sendo eliminado mas não assim, porque de repente: ah! Não gosto de trabalhar com esse conteúdo, não foi assim, foi discutido em grupo e o planejamento também é discutido em grupo, o semanal é feito em grupo, a gente faz o levantamento das unidades temáticas e nós não utilizamos livros didáticos, o aluno especificamente, até queríamos que fosse no lugar de livro didático viesse os livros de

literatura, mas só que a FAE não atendeu o nosso pedido, mas como foi mandado alguns livros para os alunos a gente deixa os alunos manusear, fazer leitura e tudo, mas não há um seqüência, por exemplo, a gente não pára a aula e fala assim: hoje vamos abrir o livro, não. Então ele tem esse livro em mãos até pra poder ser mais um objeto de leitura, mas não há aquela seqüência normal que a rede pública tem de seguir o livro não, tanto é que ele leva para casa, pode ler a página que ele quiser, ele pode discutir o assunto que ele quiser com os pais, ou pode trazer pra gente alguma informação, mas não há aquela seqüência não...

P – Nessa seleção de conteúdos há a participação dos alunos? (como assim? – entrevistada.) Na escolha dos conteúdos? (no conteúdo básico que foi levantado? – entrevistada) Sim!

E – Não há a participação assim, porque tem um conteúdo a ser trabalhado. Mas há a participação no sentido assim, por exemplo, houve a necessidade de trabalhar com o trânsito, então houve um planejamento, houve um envolvimento dos alunos e tudo, mas o tema já está levantado, aí o aluno constrói a aula de que maneira? Trazendo material, e a partir daquele material a gente vai enriquecendo no sentido assim, delineando também, não fica só por isso também não, para ele perceber que ele também está contribuindo com a aula, que a aula acontece também a partir dele, é mais nesse sentido assim. Por exemplo, eu não trouxe aqui pra você ver, mas toda escala tem um levantamento do conteúdo a ser trabalhado, é passado para os pais nas reuniões de pais, pra os pais ficarem sabendo o que está sendo trabalhado, como está sendo a seqüência, quais são os conteúdos para eles nos auxiliarem, e a gente deixa claro para os pais que é importante a participação deles, eles conhecerem aqueles conteúdos e auxiliar os filhos nas pesquisas, mas não é aquela pesquisa que o professor mandou fazer, mas é aquela pesquisa que, tendo em mãos o conteúdo que vai ser trabalhado na escala, e também a gente deixa claro que não é fixo, ele pode passar para outra escala, aí os pais mandam alguns conteúdos, poemas, livros, de

acordo com o que ele viu lá. Então deixamos claro que o pai pode mandar esse material, pra ver que é importante, que o aluno está sendo de grande importância para a construção da aula, porque quando ele traz esse conteúdo é apresentado, mesmo que não esteja sendo falado naquele momento aquele conteúdo, mas a gente deixa claro que o aluno trouxe aquele conteúdo que nós trabalhamos ou vamos trabalhar, então ele percebe que ele trouxe e vai ser utilizado, se não utilizado pela gente é circulado na sala para os alunos verem. Então quando você tiver na sala vai ter oportunidade de ver como acontece, porque as vezes a gente falando não fica claro... (mas está dando pra perceber.. – pesquisador) então tá bom.

P – Me fala um pouco sobre como é a avaliação.

E – Ela é feita diariamente, e aluno tem consciência de que ele está sendo avaliado em todos os aspectos, nos aspectos sociais, relacionamento com o colega, a feitura das atividades, a participação oral, tudo isso ele tá sabendo que se ele não participa, se ele não levanta o dedo, se ele não contribui com a aula, porque isso a gente chama de contribuição com a aula, uma vez que ele não contribuiu, ou então ele ficou caladinho lá, assim ele não perturbou a aula, mas ao mesmo tempo você não sabe o que ele está pensando, então a gente deixa claro a importância da ajuda com o colega que tem mais dificuldade. tipo assim, terminei minha atividade aí ele vai automaticamente já levanta e já vai contribuir com a tarefa do outro colega, tanto é que eles trabalham em grupo, pra circular melhor e tudo, viver essa socialização. Eu sempre passo pra eles, igual eu te falei no início, o conhecimento só é conhecimento a partir do momento que houve a troca, e ele for capaz de reelaborar o que ele pensou, com a ajuda do outro colega. Então há esse momento, ah! Eu não pensei isso, eu pensei dessa forma, então tem que haver essa troca para ele estar redimensionando o conhecimento e vendo o que é importante no ouvir a idéia do outro. Assim, e não ser repetitivo também, o outro já falou porque ele está repetindo, ele tem que acrescentar, então a gente trabalha muito assim.

P – Mas e a avaliação?

E – É recolhida algumas atividades significativas que a gente considera pra colocar na pasta de avaliação dele. Então faz a tarefa mas não há aquele momento de dizer que parou e faz bem feita essa tarefa que eu vou recolher, não há isso. Eu posso recolher qualquer tarefa, uma em cada dia, uma em cada semana, então pra ele não tem esse compromisso, ele sabe que qualquer tarefa tem que ser bem feita, qualquer uma, ele tem que dar o máximo possível. E a gente considera que o que ele fez foi o que ele conseguiu fazer. Então a gente recolhe algumas que a gente acha, por exemplo um texto, produzir um texto, ou...no planejamento também a gente faz algumas atividades também já pensando pra recolher, ou mesmo que a gente não fez pra recolher mas acha que não dá pra avaliar alguns aspectos, a gente recolhe. Mas também eu não penso só na avaliação. E eles também têm consciência de que a oralidade é avaliada, a participação, no momento que ele colocou o pé na escola ele sabe que está sendo avaliado por mim ou por qualquer pessoa da escola. Por isso se ele brigou lá no recreio, fez alguma coisa, então ele tá sendo avaliado por isso também, é assim que terão conseqüências. Então não é só na sala, ou depois que sentou, não, ele está sendo avaliado como um todo, pelo colega, ele faz a auto-avaliação dele também, ele avalia a leitura do colega, ele avalia como que ele está lendo, se está legal ou não. Então pra aceitar a avaliação dele ele avalia o colega e se auto-avalia, acontece assim só que eles não sentem muito assim, não há aquele momento, tanto é que eles falam assim: ah! Ele melhorou porque está lendo desse jeito, está fazendo as pontuações, então é tão natural que não há aquele conflito normal que até eu atualmente tenho de fazer prova né? Também não tem esse nome de prova, né? Não, ele tá sendo avaliado no caderno, ao recolher o caderno, no diário. Ele sabe assim que eu pego o diário porque produz muito texto, aí eu pego o diário pra dar uma olhada com a permissão deles, assim, a gente selou um compromisso de que o diário é coisa muito pessoal mas eles permitem que eu como professora possa ler, se eles falassem que eu não podia ler eu

também não leria. Então assim, há um...é criado um compromisso entre a gente também sabe? Em vários aspectos na sala, assim a sala é um.....

P – Mas você tem um critério de estabelecer que vai recolher atividades de tanto em tanto tempo?

E – Não.

P – Ou tantas atividades por escala?

E – Não. Não tem isso.

P – É livre?

E – É livre. Tanto é que eu posso recolher uma atividade e a minha colega de sala de outra série pode não recolher aquela tarefa. Então não há aquele compromisso de dizer assim: nós vamos recolher aquela atividade. Não. Aí assim, ao dar a aula eu sei qual aspecto, porque há um objetivo por trás disso, não é assim deu simplesmente deu doidamente, aí eu sei que atingiu ou não aquele objetivo que eu queria. Assim muitas vezes não é só porque ele fez bem feita a tarefa, não, muitas vezes, é porque se ele não atingiu o objetivo, é porque é tipo uma sondagem, o que eu tenho que fazer pra alcançar. Então assim a avaliação ela passa por aí também, não é só porque ele fez bem feita, mas as vezes porque ele não alcançou determinado aspecto que eu tenho que trabalhar de uma outra forma. Então a avaliação também serve pra isso, não é só tipo assim pra sacanear o aluno, não. Não é pra isso. Não tem esse peso.

P – Qual é dia da reunião que vocês têm entre os professores da mesma série? Não tem uma reunião...

E – Tem. Na Segunda, já aconteceu hoje, na Segunda-feira, para o planejamento.

P – Aí tem uma outra reunião semanal com todas os professores...

E – Que é a reunião pedagógica, na Quinta-feira, pela manhã, também. Aí tem dia que é aqui no Colégio, tem dia que é lá na Faculdade de Educação.

P- Da Reunião Pedagógica? Ou da...

E – É da pedagógica. É passada a pauta antes e o local.

P – E qual é a finalidade dessa reunião?

E – É pra gente fazer o levantamento de como está sendo assim, não de como está sendo a série, é de como está sendo o nosso ensino, o que a gente está conseguindo, o que está precisando ser melhorado. E muitas vezes assim pra planejar alguma coisa, por exemplo a festa da família, assim depende, varia de pauta, né? Assim, várias reuniões falando sobre a disciplina, tem um professor que coordena, que trazem textos pra todo mundo discutir. Então sempre é centrado assim, no nosso fazer pedagógico mesmo, como melhorar, quais são nossas falhas, sempre a gente tá assim, porque ao apresentar, e também a forma de a gente conhecer o que está acontecendo nas outras séries. Por exemplo, trabalhou sobre a interdisciplinaridade, se é que todo mundo está fazendo isso, sobre as unidades temáticas, então é nesse momento que você vê, assim, como está sendo feito, porque senão no planejamento não dá pra ver, assim, você vê da sua série mas não vê da série seguinte...

P – Pra ter uma idéia de totalidade?

E – É de totalidade. E também o coordenador ficar mais inteirado, né?

P – Você acha importante essa reunião?

E – Eu acho importante!

P – Por quê?

E – Eu acho que ela deve acontecer porque é aí que há a troca. Como a gente procura fazer com que os alunos troquem entre si os seus conhecimentos, a gente tá trocando as nossas falhas, nossos conhecimentos, as nossas leituras, então nesse momento, eu acho que essa reunião é riquíssima, porque é nesse momento que você troca, sabe? E pode ter discordância, não aquele plano, nem todo mundo tem que pensar a mesma coisa não...

P – Mas tem que ter uma linha comum?

E – Tem.

P – Apesar de discordar em alguns aspectos.....

E – Tem que ter uma linha comum

P- Vocês tentam seguir a orientação dos PCN? Vocês discutem sobre isso? Como é que isso acontece entre os professores?

E – Sim. Por exemplo nós estamos reformulando a nossa proposta pedagógica, que não está pronta e nunca vai ficar pronta, mas sempre vai acontecer assim, vai acrescentar, ou tirar alguma coisa. Então é nesse momento que houve, assim por exemplo, dividimos em grupo e checamos os conteúdos, o que estava de acordo, o que não estava, o que era possível a gente fazer e o que não era possível a gente fazer, porque aqui sendo um centro de pesquisa você tem que estar aberto pra experimentar uma série de coisa, e dar certo ou

errado, e refutar ou não, então assim, nesse momento, agora, no início do ano é que houve esse estudo. Não posso dizer assim pra você o grupo todinho está afinado com os Parâmetros, não. Mas houve uma busca, né? Todo mundo tem em seu armário, todo mundo assim, a série, então a gente discute entre a gente também, não foi só com a reformulação da proposta, assim a gente discute entre a gente o que está acontecendo então foi nesse momento que a gente pensou os parâmetros, sabe?

P – E quanto à interdisciplinaridade? Como é o posicionamento da equipe dos professores quanto a isso?

E – Bem a gente tá fazendo o que está sendo possível fazer em todas as disciplinas, desde educação física à artes, até ....e com todas as professoras que trabalham na mesma série, né? Não vou falar assim pra você que tá 100%, eu estaria mentindo. Tanto é que nós tivemos recentemente um estudo pra ver como cada um pensa, como cada um faz....

P- Como é que você faz?

E – Eu e o meu grupo né? O grupo da 1ª série. Então há um levantamento da unidade temática, por exemplo se eu vou trabalhar uma classe dos animais, então eu vou, o ponto de partida vai ser ciências, então com ciências eu vou pegar o que é possível trabalhar em matemática, em estudos sociais, em artes em educação física, o que é possível trabalhar. Aí então é montada a unidade temática.

P – Então esta unidade temática é montada em grupo com os professores da 1ª série.....

E- É, porque nas outras séries tá acontecendo outra unidade temática que os conteúdos são diferentes, né? Assim, há um crescente, depois que você pegar a proposta pedagógica você vai ver que há um crescente, eles não são assim totalmente diferentes, há um

crescente de conteúdo, de o que é exigido em cada série, mas há uma ligação, até de conteúdos, de série para série. Ai é levantada essa unidade e a gente trabalha, por exemplo, literatura, trabalha assim...depende do aspecto de matemática que está sendo trabalhada, então a gente busca, nessa mesma unidade trabalhar matemática. Por que o planejamento é feito com o professor de artes, de educação física, no mesmo dia.

P – Ah! Sim, então deixa eu tirar essa dúvida. O professor de artes e educação física participam do planejamento da 1ª série semanalmente?

E – É.

P – E eles participam em todas as séries que atuam?

E – Isso. E aí fica sabendo qual o conteúdo pra ser trabalhado. Por exemplo, se eu tô trabalhando folclore, aí ele vai dar brincadeiras e eu também vou resgatar as letras, e tudo, então assim, é em conjunto. Nós estávamos trabalhando sobre o trânsito, né? Na semana a gente pegou estudos sociais pra começar a unidade temática sobre o estudo sobre estudos sociais e ver vários aspectos. Então o professor de educação física e o de artes contribuíram com essa formação dos conceitos que a gente queria que passasse para os alunos, que eles formassem. Então há um compromisso. Agora se não for possível também trabalhar ele não é obrigado trabalha essa....assim essa.... (seguir à risca – pesquisador) é, não! Por aí soa falso, aí você perde até o sentido da coisa. Então agente vê os conteúdos que dá pra fazer. Então há esse levantamento toda semana, e a gente segue aquele levantamento de conteúdo que eu falei para você que a gente passa na reunião com os pais. Há todo um levantamento de conteúdo em todas as disciplinas, inclusive de educação física e em artes, e os pais recebem.....

P- Só pra eu lembrar, essa reunião com os pais ela acontece em cada escala?

E – Em cada escala ou quando o professor sentir necessidade com algum aluno, é livre pra o professor chamar esses pais. Em que horário? No horário de educação física ou artes, que onde o professor está sem aluno e ele pode atender os pais. Hoje mesmo se eu tivesse chamado, agora das 16 as 17 eu estaria atendendo. Não necessariamente tem que chamar em grupo, eu posso ir chamando os alunos que têm alguns conflitos comuns. Eu não preciso chamar todos os pais, mas há também uma reunião que vem todos os pais.

P – E como é a participação. Quando você chama os pais, via de regra, eles comparecem?

E – É geralmente comparece 50%. Aí reclamam pelo horário, aí a gente marca um outro dia, um outro horário, pra atendê-los, a gente pede sugestão do horário. Por que no comunicado vem uma observação para eles colocarem se não possível atender, por quê? Aí a gente procura atender.

P – Você acha que a organização da escola, como um todo, conforme o que você me falou a respeito da sistemática de planejamento, da forma de avaliação, do envolvimento com os pais, você acha que é uma forma de organização adequada pra formação da cidadania?

E – Nada é perfeito 100%, fica a desejar....

P – Em que aspectos você acha?

E- Por exemplo a maior participação dos pais, de criar um meio que faça com que esses outros pais que não participam, criar mecanismos.....

P- Ampliar a participação...

E – É, eu acho que esse aspecto está falho. Estão pensando, mas ainda não acharam ainda a solução. Então eu acho que deveria criar assim, sei lá, outros mecanismos, tanto é que está tendo projetos, tão buscando, mas ainda não está a contento. Não se pode dizer que eles estão lindos maravilhosos, não estão. E a insatisfação dos pais também pelo horário, pelo não sei o que, é uma série de coisas.

P – Mas a insatisfação dos pais é pelo horário da reunião? Não entendi o que você falou..

E – Sim , lógico, pela reunião, pelo horário, porque muitos querem participar mas não consegue. As vezes passa a reunião para Sábado, aí participa mais um pouco, do que durante a semana, sabe? Então a gente fica criando meios, horários, pra ver se eles venham mais. Tanto que agora mesmo nós vamos ter a festa da família, mas só que é um evento social, por que nesse momento já vem no calendário, durante o ano já vem tudo arrumadinho, contemplando esse envolvimento da família, não só vir à escola pra poder saber notícia do filho, saber se ele tá mal ou se tá bom, mas eles socializarem entre si. Assim um dia específico para isso onde há apresentações e eles se envolvem muito. Assim nesse período, nesse dia a participação é quase 100%.

P- Queria que você me falasse qual a reação dos pais quanto a metodologia adotada, por que ouve-se falar, não sei como é exatamente aqui, que as vezes os pais reclamam quando há uma avaliação muito flexível, que na opinião deles as vezes, é muito flácida a avaliação, não tem uma prova, não tem uma nota específica. E as vezes há críticas quanto a isso por parte dos pais. Como é que acontece isso. Eu falei a avaliação mas também envolve metodologia (no geral, né? - entrevistada) É no geral, exato. Eu falei avaliação só pra te dar um exemplo, como é que acontece?

E – Bem, desde o pré, é passado pra eles, há uma reunião de esclarecimento, é explicado assim, “tin-tin por tin-tin” como que é o processo, como acontece o processo de ensino

aqui. E diante disso eles podem esclarecer as dúvidas, podem colocar as opiniões, e ele está assim apto pra deixar o filho dele aqui, ou tirar, né assim, há o esclarecimento e tudo, e se ele achar..... por que a gente deixa acontecer, a gente não faz a reunião assim no primeiro dia de aula não, deixa acontecer um pouco, pra as dúvidas surgirem, né? Há pais que falam: ah! Eu fui alfabetizado assim (e quer que seja do mesmo jeito? – Pesquisador) é, e quer que seja do mesmo jeito. Aí com o tempo, isso é a maioria, eles vão vendo que a maneira que o filho está sendo alfabetizado é diferente porque ele, mesmo que o aluno não está lendo sistematicamente, as palavras, os textos, lendo assim a leitura que eles consideram, a gente percebe que por trás disso há uma leitura do todo, de mundo. Então assim, isso é depoimento deles, né? No ano passado mesmo eu trabalhei com o pré, há aquele período de ansiedade, normal e depois eles começam a sentir que o filho vai aprendendo, e a gente aqui deixa claro que aqui a gente não tá ensinando a ele só ler e escrever, mas há algo mais, que o filho está se situando no mundo, então não fica só naquele “be-a-bá”, pronto, leu e acabou, não, e ele escreveu igual o que a professora mandou e acabou, tanto que a gente não utiliza caderno de caligrafia e mesmo assim os alunos têm uma caligrafia, uma letra visível, que dá pra ler, por quê? Por quê é a partir do momento que o aluno adquire segurança, porque ele passa pelo processo da “garatuja” e tal, então o pai fica ansioso, e no pré a gente faz várias reuniões pra esclarecimento, por que muitas vezes a ansiedade do pai prejudica o filho. Muitas vezes não, prejudica. Então quando a gente sente que aquele aluno tá ansioso que o pai quer que ele leia, a gente chama o pai e como não é a maioria, a gente chama o pai daquele aluno e esclarece, e pergunta como ele tá conduzindo aquelas atividades em casa, muitas vezes ele tá fazendo pro filho, e a gente fala que não é dessa maneira, não é por aí, e graças a Deus chega no final do ano, os dois estão satisfeitos, isso acontece com a maioria? Acontece com a maioria, mas existem aqueles casos que o aluno continua com as dificuldades o pai também, tanto que nesse ano eu tive uma mãe que disse assim: Ah! É desse jeito? Olha passou um ano no pré, no ano passado. Ela disse: Nossa é desse jeito que orienta a atividade de casa? Na reunião que eu fiz esse ano, então passou todo um ano ela com

essa dúvida, com essa angústia e não se situou, porque olha eu já fui professora mas eu ensinava assim, eu ensino pra ele assim, então o que ela fez? Fez um conflito na cabeça do menino, por que ensinava letrinha por letrinha e chegava aqui ele via o texto como um todo, então quando acontece isso o filho tem mais dificuldade em assimilar as coisas do que só assim ler e escrever não, é no geral que ele capta toda aquela ansiedade da família, aquela coisa toda. Então assim, e há questionamento mesmo de: Ah! Será que ele tá aprendendo? Mas no final das contas, assim no geral, assim, porque eu sempre deixo claro nas reuniões pras críticas. A gente procura sempre fazer o nosso melhor, mas não quer dizer que está fazendo. E se alguém de fora avaliar a gente, fica difícil de saber como que tá né? Aí eles fazem a avaliação e muitas vezes eles colocam né? Que depois que eles ficaram mais tranqüilos, que a criança desenvolveu, então eles se colocam também que eles estão no processo, não é assim, que o menino decorou aquela lição e acabou, porque os filhos exigem muito, por exemplo, quando a gente tava aprendendo sobre o trânsito, então começam a reclamar, tanto é que nessa última reunião os pais estavam falando que os filhos começam cobrar assim a atitude deles no trânsito, porque nós já fizemos visita lá no trânsito, eles já aprenderam assim, fizemos vários textos, construímos textos com eles, então eles começaram ver o que é correto e quando o pai avança o sinal, eles começam buzinar no ouvido, então os pais vêem que não é só ler e escrever, mas assim que por traz tem outras coisas. Aí a insatisfação que tem no início, não é nem insatisfação, a preocupação, a insegurança de que meu filhinho vai aprender que tem em toda escola aí vai sendo sanada no decorrer do ano, porque eles no pré mesmo eles já começam ler, ler e escrever. E quanto a avaliação é colocado pra eles como se dá a avaliação, por exemplo, nas séries iniciais, a gente prioriza o deslanchar da criança para escrever, eles não escrevem pra gente corrigir, eles escrevem por que eles têm idéias, então assim é passado para o pai respeitar essas idéias dos filhos e não falar assim: Ah! O professor não corrigiu essa tarefa. A gente corrige sim, corrige no coletivo, por que muitas vezes dúvidas tem, não é só daquele aluno mas é no geral, então ao estruturar o texto no quadro, então você tá assim trabalhando com a turma toda e pegando várias deficiências da turma toda, não é

um aluno específico, e ele fica mais a vontade pra se colocar a dúvida que teve, o que está fazendo. A gente deixa claro pra o pai que há a correção, só que não aquela correção de pegar o texto do menino e ficar riscando não, a correção também com o meio. Existem dois momentos, existe o momento da escrita espontânea, então ele escreve, você não torra a paciência dele não, mas existe aquele momento de você estruturar o texto com ele, aí ele aceita você estruturar o texto com ele, porque você senta ao lado dele, dá pra fazer com todas as turmas? Não! Você faz com aquele aluno que está precisando fazer, você não precisa assim, nem colocá-lo em evidência, por que você está ajudando, você tá trocando com ele, ele tá colocando assim a dúvida, o que ele pensa, ele lado-a-lado, e não com o professor que ele faz isso como ele faz com o colega do grupo, pra isso que eles trabalham em grupo, porque eles tiram a dúvida com o colega do grupo quando tá escrevendo, porque assim: Ah! O aluno copiou do colega, não há cópia, pode pegar o texto assim que não existe texto idêntico, mesmo eles fazendo em grupo, porque é aquela troca mesmo. Como é que escreve isso? Como que escreveu? Pergunta pra gente, a gente escreve no quadro. Então a gente passa para os pais que essa avaliação ela é crescente. Quando eu sinto que o aluno ele é capaz, assim já tá claro para ele quando que escreve a palavra, já fazendo a auto-correção, porque tá tendo dúvida, aí eu corrijo com ele, porque não adianta nada eu pegar aquele aluno que não está enxergando ainda a coisa, a deficiência, e faz isso. É desse jeito, escreve tantas vezes...ele ainda não internalizou, ainda não fez associações, eu estou fazendo pra ele, e isso não resolve, então assim, é passado para os pais como que isso acontece, não é fato de eu não riscar o texto do menino que eu não tô fazendo correção. A correção é feita sim, só que é de forma diferente. E tá sendo corrigido desde o cabeçalho, é chamada a atenção, é vendo com ele, tanto é que ele escreve, é mais ou menos isso, não sei se eu fui clara pra você.

P – Entendi. Teve uma hora que eu te perguntei quais as programações da escola que você via como mais próximas da construção da cidadania. Aí você me falou assim: que um aspecto que precisava melhorar é a participação dos pais nas atividades, aí você citou da

família que participa quase 100%, aí eu quero te perguntar assim: além desse aspecto da não participação plena dos pais, você citaria algum outro que precisaria melhorar nessa organização da escola como um todo?

E – É porque a gente se envolve tanto que quando você pergunta a gente não consegue sair do contexto. Deixa eu ver.....na biblioteca, eu sinto que há falhas na biblioteca no sentido assim, porque eu não vejo a biblioteca só ter empréstimo de livro, mas ter atividades mais assim culturais, assim relacionado com a leitura para poder chamar mais os alunos e eles sentirem assim mesmo o porquê de estar ali, então eu sinto que precisaria mais, de mais atividades, que não seja só...por exemplo passar um filme, porque há atividades assim.....na semana do livro, aí tem aquela atividade específica, mas eu penso nas atividades assim de área sabe? Pensando no aluno assim 24 horas por dia, todos os dias....

P – A pessoa responsável pelas atividades da biblioteca é bibliotecária?

E – É bibliotecária.

P – A bibliotecária participa dos planejamentos?

E – Não. Não participa e não há como. Assim não participa no sentido assim, o que você está dando nessa semana? Essa semana eu vou dar sobre os répteis e vamos trabalhar a tartaruga aí ela colocou um filme sobre a tartaruga, mas não é uma atividade pré planejada, né? Então eu acho que há essa falha nesse sentido. E também assim, sair do espaço da biblioteca, sabe? É fazer uma coisa diferente, né? Envolvendo os alunos, porque passar o filme e emprestar o livro não tá envolvendo o aluno, você tá trocando....deixa eu ver como a gente poderia chamar isso...é porque ele não tá sentindo ele, entendeu? Assim, eu percebo assim, ele fazendo... aí chega lá na sala eu procuro aproveitar esse empréstimo de livro e tudo, mas não....cria-se o espaço da biblioteca.

P – Ele fica como receptor apenas?

E – Só, só. Nesse momento eu acho que não acontece aquele aspecto que você falou...essa... (a interdisciplinaridade? - P) é, e aquele aspecto que você disse, a formação da cidadania, aí nesse espaço eu sinto que.... (fica faltando!! – P) é.. porque é como se você no supermercado, comprasse uma coisa e pronto, acabou, encerra a ação, mais isso, aí...

P – Então tá jóia. Obrigado, Joana.

## Anexo nº 4

### Entrevista

P – E a sua formação?

E – Eu me formei em 1991 em Pedagogia aqui na faculdade de Educação e em 1993 iniciei o Curso de Psicopedagogia aqui na Faculdade de Educação também.

P – Então Especialização em Psicopedagogia e Graduação em Pedagogia

E – Isso mesmo.

P – O que você entende pelo termo cidadania? O que essa idéia te traz?

E – Acho assim, que o Brasil tem trabalhado muito pouco essa questão da cidadania, né? Primeiro porque a cidadania começaria na questão dos direitos e deveres e eu tenho pra mim uma proposta que eu acho que ainda vou defendê-la de que as crianças, o cidadão deveria começar a conhecer seus direitos desde a pré-escola. Então desde a pré-escola a gente estaria com um projeto de ensino de direitos na pré-escola, direito da criança, começaria por toda a primeira fase lá na 4ª série, o direito do adolescente, o direito de consumidor, o direito de trabalhador e assim, e eu acho que a nossa sociedade ela expõe pouco esta questão dos direitos que eu acho até pra dificultar a questão da formação do cidadão. Porque pra mim cidadão é aquele que conhece o que ele pode e o que ele não pode fazer, que sabe quando faz, quando deixa de fazer, por que faz, por que deixa de fazer, é um sujeito crítico, que conhece os seus direitos e seus deveres, e sabe quando usá-los.

P – E na sua concepção como é que a escola pode contribuir para esse processo de formação do cidadão que você acabou de falar?

E – É, eu já comecei a falar da questão primeira da mudança curricular, desde a pré-escola, a questão dos direitos e deveres. Quando você trabalha com a questão dos direitos e deveres do cidadão, né? O que seria cidadão. A criança de pré-escola é um cidadão. Ele pode não pagar impostos, mas o pai dele paga por ele, enquanto tutelador, não sei se seria esse o nome, né? Então ele conhecendo os direitos dele, ele estaria conhecendo mais a questão da sociedade, e ele estaria lutando mais, e a escola estaria nesse projeto, trabalhando com os direitos dentro da escola e na questão de eu posso falar, eu posso criticar, eu posso ser contra, que é isso que a gente faz dentro da escola na proposta de ter um aluno crítico, e acho que isso também vai pela questão dos conteúdos. Uma pergunta não tem uma única resposta, eu tenho o meu direito de ter interpretações diferentes, porque eu acho que quando você fecha a escola na questão de que toda pergunta tem uma única resposta e essa resposta é a certa, você diz assim olha: você não é capaz de pensar por si próprio então eu já te dou uma questão direcionada em que você já traz essa resposta pronta, sem questionar nada do porquê dessas respostas. Quando a gente não ensina a criança a pensar a gente tá formando futuros adultos que não vão pensar e quem não consegue pensar e questionar as coisas da sua própria vida eu acho que a gente tá negando o direito de cidadão.

P – E como é que você vê a proximidade de algumas áreas de conhecimento na escola com a construção da cidadania em detrimento de outras, por exemplo, você acha que trabalhar determinados conteúdos tem mais aproximação com a construção da cidadania do que outros conteúdos? Ou todos os conteúdos trabalhados em sala de aula, eles têm o potencial de formação pra cidadania?

E – Eu acho que todos. Eu vou citar assim um exemplo, né? A gente trabalha sistema monetário, tem toda a questão da cidadania, quem tem dinheiro quem não tem, por que tem, por que deixa de ter. Por que seu pai não te dá isso. Tudo isso tá na formação da cidadania. Se eu trabalho com planta, por que no bairro A tem bosques por que não tem, né? Se aqui tem eu também tenho o direito de ter, e eu acho que assim vai. Os estudos sociais é mais óbvio, né? Não precisa nem falar muito, e língua portuguesa desde o acesso à questão da leitura e da escrita e textos críticos isso já tá contemplado, então vai por aí, artes e educação, né? Tudo isso tá junto, eu não consigo separar, assim como eu não consigo separar a linguagem de nenhuma delas e assim por diante.

P – E com respeito a forma como você trabalha lá, em termos de seleção de conteúdos? Como é que isso acontece no seu trabalho?

E – Bom, nós temos um currículo né?, em que a gente separa os conteúdos pela escala, ela é elaborado pela fase como um todo a gente tem todo um projeto e nós vamos dividindo sem ter que ser assim: essa semana tem que necessariamente trabalhar, português, matemática, ciências e estudos sociais.

P – Qual o critério que vocês usam pra selecionar esses conteúdos?

E – A interligação, né? A gente tá procurando ligar mais uma disciplina com a outra pra não ser uma coisa só. Se bem que por exemplo esse ano a gente tá trabalhando mais com o livro de matemática, tem uma parte final no livro de matemática que é só sobre jogos. Então assim, são etapas a serem vencidas e que a criança vai vencendo, cada exercício ele coloca como uma etapa, até é um livro muito interessante, cai muito bem nessa questão da crítica, da matemática ligada com a questão da vida. Então é separado de acordo com o que vai surgindo. Isso depende do que eu tô pensando do que a Clêidna tá pensando, do que a Valéria tá pensando ( a equipe dos professores – P), a equipe dos professores da

série. Então é sempre um trabalho coletivo, a gente vai pensando, as vezes uma fala assim: olha, nós não trabalhamos matemática, nós não trabalhamos isso, mas a gente tem claro assim que o importante é que no final do ano os alunos tenha visto todo o conteúdo programado pra a série.

P – E qual a participação dos pais nesse processo de seleção de conteúdos?

E – O que a gente faz é assim. A gente manda pra eles uma carta, poderia dizer carta, um comunicado, que tem lá todo o conteúdo que vai ser trabalhado na série e a gente pede para que eles enviem, né? Como que eles ajudam? Quando a gente precisa de um material, por exemplo a gente montou “a rua do terço – tem de tudo nessa rua”, a gente precisa de materiais para confeccionar a massinha pra poder montar a rua, eles mandam né? Na roda de notícia que acontece toda segunda-feira e que a gente discute algumas notícias, é claro que é assim bem básico, a gente tenta tá falando assim com eles: olha, quem, quando, onde, como, por quê?, né? Pra tá entrando assim, olha, pra ser notícia, tem que ter essas informações. Mas não dão conta bem, mas eu acho que já é um começo, porque não é por que eles não dão conta de fazer bem feito que a gente vai deixar de fazer, é um processo. Ai os pais ajudam na seleção da notícia que ele vai enviar. Alguns pais, não são todos né? Um ou outro, ajuda. Alguns pais enviam textos, né? Pra tá trabalhando que tem ligação com o conteúdo. Ajudam olhar no livro da irmã, as vezes indicam, essas coisas vem assim, né? Essa semana passada eu recebi da mãe, por que na reunião de pais a gente discutiu sobre a questão do computador e da calculadora na sala de aula, então uma mãe que é assim contra, mandou um texto pra justificar o porquê que ela é contra. Ai a gente vai ter que discutir em várias vertentes. Primeiro que o texto não era absolutamente contra, ele contra o computador sem a leitura, sem a crítica né? Sem ter o seu entrosamento, embasamento teórico e tudo. Segundo que existem várias vertentes teóricas que são, contra, a favor, que não é contra nem a favor, que é rigorosamente contra e outra que é absolutamente a favor. Então isso é uma das primeiras coisas que a gente

tem que falar com os pais: olha existe A, B, C e D, que bom que existe isso tudo e que a gente pode escolher. Agora eu acho que a gente sempre deve estar procurando trabalhar com o meio termo pra não ser nem um nem outro demais, né?

P – Eu sei que vocês têm um horário semanal pra atender os pais da série, eu te pergunto com tem sido a participação dos pais nesse horário semanal?

E – Olha normalmente a gente marca para eles que aqueles dias eles podem estar indo na escola, mas normalmente eles, raramente eles vão, se não forem de fato convidados. Ai quando são convidados vão, a gente tem até o caso de um aluno que a mãe não vai, quem vai é a tia, por que diz que não consegue sair do trabalho, e a gente questiona essa questão, e ela trabalha na secretaria de educação e diz que o pessoal não libera. Mas quando são convocados mesmo, e a gente desde o ano passado, a gente tá procurando maior integração da família com a escola, né? Buscando até ver em que o pai e mãe podem estar ajudando nos conteúdos com a escola, só que isso é muito difícil levar a família pra dentro da sala de aula. Tem um exemplo de uma aluna que surgiu um caso de racismo dentro da sala de aula em função de uma das alunas negras, aí a gente discute que no fundo no fundo todos nós temos uma mistura do negro e do índio, que nós não somos brancos de fato, e que a tendência vai ser sempre misturar, mas isso aconteceu. Aí uma das mães se propôs a falar, era pra ter sido até agora, nessa questão da semana da consciência negra, dia nacional da consciência negra. O que eu acho que é um ponto positivo, por que é uma forma de você estar levando os pais naquilo que eles conhecem mais, e essa pessoa no caso ela é uma conhecedora nessa área, participa de encontros nacionais e regionais e estaduais nesta área, por que defende, a questão da raça dela, né? Então nesse sentido a gente tá procurando ver algumas coisas, as vezes a gente precisa de um filme, essas coisas, tem sido mais assim. Agora eu acho que é muito pouco, eu acho que a família deveria, estar mais dentro da escola de fato.

P – O que você acha que poderia ser feito pra isso melhorar?

E – Eu acho que um processo de conscientização, primeiro, né? Que deveria envolver toda a escola. Nós começamos primeiro com um projeto Família-Escola que a gente teve algumas palestras em que alguns pais compareceram. A gente tentou fortalecer um pouco mais a questão do CPM, mas acho que foi insuficiente, e quebrou também, deixaram de acontecer as outras. Se esses círculos de palestras que falava sobre sexo, drogas, reprodução, a questão da disciplina do aluno na escola, que era como a gente tava planejando, acho que a gente iria conseguir tá trazendo mais os pais pra dentro da sala de aula. Só que é tudo muito difícil. Nosso tempo é muito difícil e quebrou justamente depois da greve. Porque depois da greve nós estamos trabalhando todos os sábados. Vai ser assim esse ano e o próximo ano, em função do cumprimento dos 200 dias letivos, que eu acho que a secretaria da educação está muito preocupada com a quantidade e não com a qualidade. Que quando você pensa do trabalho, seis dias direto, o aluno descansando só no Domingo, chegando na Segunda-feira cansado e da mesma forma o professor e as outras pessoas envolvidas com a escola, acho que a qualidade está aí também.

P – Como é que você se posiciona em relação aos PCN?

E – Eu não sou contra não, eu acho que foram muito bem elaborados, tem pessoas bem capacitadas trabalhando dentro dos PCN, tem idéias muito boas. Sou contra a forma arbitrária que ele foi colocado, eu acho que poderia ter uma participação maior da sociedade como um todo, não só dos professores, mas a participação maior de pais, de alunos, de professores, de pessoas envolvidas na educação. Existem várias coisas positivas, eu acho que....

P – Como é que você os utiliza, se você utiliza ou não, no planejamento?

E - O que a gente viu assim com a questão do PCN é que a maioria das coisas que existem no PCN a gente já fazia na escola muito antes do PCN. Baseado em teóricos que a gente estuda, e o que a gente continua fazendo é que fizemos a leitura do PCN e continuamos trabalhando da forma como trabalhávamos antes que é o que é vindo no PCN, valorização do aluno, o aluno participativo, experiências dentro da sala de aula que não é nada diferente do que a gente tem feito. Na época da implantação a gente teve envolvido, nós nos dividimos em grupo, eu tava no grupo de matemática e não vi grandes problemas não, no de matemática, que foi o que eu me envolvi mais.

P - Agora me fala um pouco....

E - Agora eu acho que o problema maior é a receita, não é? O professor que pega aquilo e é uma receita, mesmo sem ter estudado outros teóricos, porque ali tem uma teoria, mas não tem a amplidão de teóricos que foram trabalhados pra poder chegar a esse processo. Acho que nesse ponto é que a gente ficar bem atento. No caso do colégio, como nós estamos constantemente estudando, aquilo é o que a gente já fazia.

P - Sobre a avaliação. Como que acontece?

E - A gente entende a avaliação como um processo. O aluno está em todo momento sendo avaliado. Ele é avaliado em todas as atividades, ele é avaliado na participação, na questão da frequência, se deixa de fazer atividades ou não, é o ponto que a gente anda tendo muito problema, porque pra mim o acompanhamento da tarefa de casa é dos pais. O pai não deveria permitir com o aluno fosse pra escola sem fazer a tarefa e a gente vê assim, dias que têm oito crianças que não fizeram a tarefa, e eu sinto muito assim a ausência da família, e quando eu estou na reunião de pais eu falo: olha, o culpado foi você, que deixou a criança ir pra escola sem fazer a tarefa foi você, então existe assim muito uma cobrança deles com relação a escola, mas eles mesmos não impõe na questão do papel, deles na questão da tarefa de casa. Então tudo isso é avaliado, o aluno não é

avaliado assim, um terço por que é de ciências e é uma avaliação de ciências, que pode ser uma avaliação de estudos sociais por que tem conteúdo ali dentro, pode ser uma avaliação de língua portuguesa, por que é uma produção escrita e assim por diante. Então ele é avaliado como um todo, como um processo, individualmente, quer dizer eu não posso dizer assim: esse aluno aqui é B, e esse aqui escreve melhor que esse B, porque tem todo um processo de crescimento que levou esse chegar até o B, é um processo de crescimento. Então é individual, ela é longitudinal, e é um processo como um todo.

P – Agora você tem critérios de quantidade de atividades pra estabelecer o conceito?

E – Não, não tem isso não?

P – Assim, nessa semana você faz tantas atividades, na escala tantas....

E – Não. E normalmente os alunos não sabem que aquela atividade eu recolhi pra levar pro conselho e pra ser avaliada de fato. Porque assim as atividades que eles vão fazendo a gente vai recolhendo, as que gente vê que o tempo foi satisfatório as condições de produção foram favoráveis, tem que avaliar isso tudo. Eu não posso pegar assim uma atividade que foi dada em um horário exprimido, e os alunos começaram e bateu o sino e todo mundo saiu correndo e entregou. Essa não serve pra avaliação. Então eu tenho que ter dado condições pra que ela acontecesse de fato.

P – E quanto à função social da escola. Como é que você vê a contribuição da escola pra formação do cidadão, tendo em vista tudo o que você já me disse: avaliação, conteúdo, metodologia, qual a contribuição da escola efetiva pra formação do cidadão?

E – Eu fico pensando assim numa criança, numa cidade grande do Rio, São Paulo, Goiânia já também, sem a escola. Porque na verdade a família não quer assumir de fato as

crianças. Então existe a escola que está assumindo uma parte que a família já tá deixando de assumir. Tanto que até o Estado como um todo tem passado isso né? A religião fica um pouco por conta da família, tá lá no PCN, passa não passa a questão disso, né? A questão de envolver a criança nos esportes tá dentro da escola, eu acho que deveria ser socialmente criado um espaço para o esporte em que a criança deveria estar matriculada na escola e ter no período matutino uma coisa presa à religião, uma coisa presa à arte, uma coisa presa à questão dos esportes, em que estaria envolvido de forma mais abrangente. Aí fica tudo por conta da escola. É o que a gente vê é isso. Então pra mim a criança fora da escola, ela perde grande parte nessa questão de formação. Nós temos por exemplo dentro da escola, crianças que chegam lá e quando ela vai servir um lanche elas avançam mesmo, como se tivesse passando fome ou como se nunca tivesse ensinado que a gente espera, serve de um por um, que eu acho que é da família. Pra mim isso da criança deveria vir da família. Eu acho assim que na questão da formação a família está deixando quase tudo por conta da escola mesmo, o uso do fio dental, a escola tem que colocar, a escovação depois das refeições, a escola tem que colocar, então você acaba vendo assim que a escola acaba assumindo várias coisas que seriam de responsabilidade da família. Lá na escola nós fizemos por exemplo a acuidade visual, grande número de alunos têm problemas de vistas e os pais nunca detectaram. Então, cada vez mais a família deixa por conta da escola. Eu acho que desde essas questões de higiene, de formação, de visão, de saúde, até essa questão de pode, não pode, busque os seus direitos tá ficando muito pra questão da família, né? A família questiona e reclama muito: Ah! Essa questão agora...e essas pessoas também envolvidas com esse movimento de meninos e meninas de rua também. Agora com essa questão dos direitos da criança e do adolescente a criança faz o que quiser, na hora que quiser, eu não posso bater, porque se eu bater eles vão me levar na justiça, não pode isso, porque isso, então acho que os pais se prendem muito nisso, e a própria família se encontra desamparada e ela não sabe o que faz, acho que a criança da nossa sociedade hoje é diferente, os pais entraram numa permissividade total de dizer tudo pode, pra mim isso não é formação de cidadania. Pra mim cidadania é nem tudo

pode, por que nem tudo pode. E a questão assim, não é por que de vez em quando a gente apanha que eu deixo de gostar de você, eu deixo de ser pai, não é por que de vez em quando eu deixo você de castigo que eu deixo de ser pai. Acho que a família tem lá os seus meios que eu não tenho direito de questionar os meios que ela usa pra educação, né? E que a escola tem um processo completamente diferente, é um momento em que a criança percebe que se ela conversar o tempo todo na aula o maior punido vai ser ela mesma que vai tá deixando de aprender, que se ela quebra a carteira, maior punido vai ser ela mesma, que amanhã ela vai ter que sentar numa carteira quebrada. Da mesma forma assim, até as coisas mais baratas e simples, você começa a fazer guerrinha de giz ou... a escola fica sem giz, né? Ou vai ter que comprar mais giz e vai tornar o ensino mais caro, se você começa a rasgar papel, vai ter que derrubar mais árvores pra fazer papel, se a gente não cuida de tá reciclando alguma coisa o mundo vai produzir mais lixo e a coisa cada dia vai ficando mais difícil e não vai onde colocar lixo, né? E se eu não reciclo eu tô destruindo a matéria prima, se eu tô destruindo a matéria prima o que vai ser do mundo que eu vou deixar para as próximas gerações. Por que pode não ser o meu mundo, mas vai ser o mundo dos meus filhos, dos meus netos, dos meus bisnetos e é uma cadeia que você vai tentando fazer eles refletir, e eu acho que aí que entra a escola nesse processo de reflexão.

P – Descreve um pouco como acontece o processo de planejamento, Neisi, de vocês.

E – Nós durante a semana a gente tá separando o material, coletando, vendo o que a gente vai trabalhar, se é plantas, né? Em matemática a gente já indo pra multiplicação e divisão, estamos trabalhando bairros, aí a gente sempre tá coletando material, por exemplo, é plantas? Tem a questão de todas as partes das plantas, mas tem também a questão da arborização do bairro, tem a questão das funções sociais da planta, onde tem planta, onde não tem, por que tem, quais as partes da planta pra eu me alimentar, e parte pra isso tudo. O que dentro disso eu posso tá buscando pra matemática. Então a gente tá coletando no

meio de semana o material, aí a gente chega, senta, as vezes acontece assim, legal, monta a atividade por que a gente já leva, por que apesar de a gente ter os livros didáticos a gente acha que as atividades são insuficientes e as vezes, muitas vezes, são no nível muito elementar. Eles procuram simplificar a linguagem, o que a gente quer mostrar é que a criança é capaz de ler um texto jornalístico, que esteja relacionado com aquilo, mesmo que seja voltado para uma linguagem adulta, por que a gente acredita que no momento que ele vai tendo contato, ele vai ampliando essa compreensão dele, né? Trabalhando sempre com literatura infantil, é a marca da primeira fase, e sempre uma literatura infantil que tá abrindo aquele conteúdo que a gente tá trabalhando, aí a gente senta, as três professoras da série, e assim cada uma das outras séries, e começa mesmo, Segunda-feira, isso e isso, vai organizando, tem esse livro aqui que a gente poderia tá colocando, onde coloca, como coloca, isso vem primeiro ou vem depois, porque que vem primeiro, porque que vem depois, e a gente tá tentando organizar assim. Aí a gente divide as atividades que cada uma monta, que são muitas atividades pra montar, aí procura mais ou menos tá fazendo essa divisão, montar pra xerocar, né? É um trabalho difícil por que você tem que selecionar, você tem que montar a atividade, você tem que distribuir a atividade. O que é diferente das escolas tradicionais, é que pegam um livro didático, passa da primeira página pra segunda, e pra terceira, e o que a gente tem feito com o livro didático é assim, mesclar mesmo, mexe, onde encaixa, não é assim 1,2,3,4....

P – E como é que você avalia o resultado dessa perspectiva interdisciplinar que você está me descrevendo, lá no trabalho?

E – Eu acho muito positiva, por que a criança começa a perceber que a ciência não é só a ciência, as ciências é também o envolvimento com os estudos sociais, com matemática e tudo o mais. Por que quando você dá a coisa muito fragmentada, que foi a forma como nós estudamos acho que a gente tem dificuldade de estabelecer relações entre as áreas. É essa dificuldade que a gente vê nos adolescentes e nos adultos hoje em dia, você começa a ver assim, filosofia é filosofia, sociologia é sociologia, psicologia é psicologia, até que os

professores, quando a gente entra na graduação, consegue fazer a gente interligar as coisas a gente tem a maior dificuldade, eu tive na minha época, e eu acho que a maioria dos alunos têm. Quando você ensina pra eles que as coisas estão interligadas, na sociedade elas não são separadas, que elas estão todo momento juntas, da mesma forma que na minha vida as coisas acontecem assim, não é o momento de eu tratar de uma coisa estanque, elas vêm tudo junto, quando eu assisto um jornal, vem matérias misturadas, questões misturadas, e eu acho isso muito positivo, que você consegue ver o separado e sempre tá misturando. Você sabe que aquilo tá dentro da área de matemática, você sabe que existe matemática nas outras áreas.

P – E na sua opinião o que falta na organização do CEPAE para que melhore essa visão da educação como instrumento para a formação do cidadão na sociedade?

E – Primeiro eu acho assim que falta estudar, o princípio de tudo pra mim é o estudo por parte dos professores, os professores estarem estudando. Primeiro assim eu acho que para qualquer proposta que a gente tá colocando o estudo vem antes, né? E é uma coisa que tem travado bastante o nosso trabalho até de tá assim avançando mais. Como nós temos todas as tardes dentro da sala de aula, um dia pra planejamento, um dia pra reunião de estudos, um dia pra reunião de coordenação, outro dia estou na extensão do Gwaia, outro dia estou fazendo sessão de histórias dando um curso, sobra pouco tempo pra gente estudar. Quando você chega em casa você tá um caco, né? Assim, você pega esses espaços pra tá estudando, e eu acho que quando a gente estudar mais, estar se preparando mais, estar embasando mais. Por exemplo nós não temos uma proposta de geografia e história, uma proposta que possamos dizer assim, que é uma proposta de o CEPAE abraça, né? Nós temos todo um projeto de visitar “construindo o conhecimento” que envolve ciências, que envolve estudos sociais e geografia, mas falta muita coisa, e eu acho que falta estudo nessa área. Essa é a primeira coisa. A gente tá estudando mais nessa área. A Segunda, por exemplo, eu sou a favor que na 2ª série trabalhe os direitos da

criança, o colégio como um todo deveria estar abraçando mais essa questão do direito dentro da escola, acho que seria um ponto que seria muito forte. E eu acho que várias outras coisas que surgiriam através de estudos. Que tá bom, não tá bom. Acho que quando você pensa assim, Ah! Tá bom, tá ótimo, você deixa de crescer por que a todo tempo na sociedade tá mudando, tá virando, eu acho que o princípio é esse mesmo e estar estudando e ver o que a gente pode estar conseguindo reformular. E assim, na minha cabeça agora, sem pensar muito, eu acho que eu implantaria o direito mesmo, o direito do cidadão brasileiro, do goianiense, do usuário do CEPAE, direito mesmo, o que você tem direito, quais os seus deveres, dentro da escola como um todo.

P – Tudo bem, obrigado.

## Anexo nº 5

### Entrevista

P – Quais as turmas que você atua?

E – Inicialmente em 98 eu comecei atuando na 4ª série “B”, mas em função do meu mestrado eu tive uma redução de carga horária e atualmente estou atuando nas duas séries: A e B.

P – Qual a sua formação acadêmica?

E – Inicialmente entrei para a Universidade fazendo um curso na área de artes: plástica e desenho e educação artística e abandonei este curso mas ou menos no meio. Posteriormente eu fiz outro vestibular e completei o curso da Pedagogia, aqui na Faculdade de Educação da Universidade Federal. Atualmente estou como aluno do Mestrado em Educação na Faculdade de Educação.

P – Quando você graduou?

E – Em 1994.

P – Qual a concepção que você tem e qual a sua idéia com respeito ao termo cidadania? O que representa cidadania pra você?

E – Essa palavra há algum tempo, né? Ela de certa forma tem feito parte do repertório nacional e especificamente escolástico. Mesmo na graduação, eu lembro que até na aula do prof. Luiz Dourado a gente discutia já sobre essa questão da cidadania, a partir da discussão que a gente fazia em conteúdo e metodologia de Estudos Sociais. De certa

forma é até daí que eu comecei a ter.....a desenvolver mais....não é começar a ter, até porque eu já tinha algumas concepções a respeito dessas questões, mas a desenvolver mais uma compreensão dessa questão da cidadania, né? A partir das aulas que nós tínhamos com ele, das discussões que nós fazíamos no grupo, não é? Então essa palavra cidadania me parece como a possibilidade do ser humano de se perceber, de se construir como cidadão dentro de uma determinada sociedade. No caso a nossa, uma sociedade extremamente autoritária, fechada, historicamente, hoje a gente tem visto essa palavra como a possibilidade de uma construção de uma outra diretriz, de uma construção diferenciada, de uma maior participação de um sujeito na sociedade. Agora, neste sentido, essa participação como compreensão, não só daquilo que historicamente foi colocado como uma coisa formal dos deveres, com relação a pátria, geralmente estava ligada a isto, aquela idéia do formalismo, esta coiserada toda e hoje como a possibilidade de percepção de que os direitos que os sujeitos históricos têm, historicamente estão colocados enquanto ideais mas que na realidade não estão sendo usufruídos. Então é neste sentido que eu compreendo a idéia de cidadania, agora é claro que a gente tem, na medida em que a gente tem compreensão desses direitos, muitos dos deveres que historicamente foram construídos numa perspectiva extremamente fechada e autoritária a gente também compreende esta correlação.

P – Quais são, basicamente, as concepções teóricas que norteiam o trabalho do CEPAE, enquanto proposta pedagógica de uma forma geral, e que norteia também o teu trabalho. Com respeito por exemplo a seleção de conteúdos. Como acontece no CEPAE? Vocês têm livro didático, como acontece isso?

E – Bom primeiro deixa eu te colocar as questões das concepções. O CEPAE hoje, é preciso deixar claro isso, como você já percebeu é uma escola que trabalha com três fases distintas, que se interrelacionam enquanto uma fase para outra fase, enquanto passagem, mas que infelizmente, não sei se poderia dizer isso, ou se é um problema que temos que

nos debruçar, que é assim, o fato de, por exemplo, num dado momento histórico, ter buscado os fundamentos, ou um aporte teórico do materialismo dialético, via psicologia em Vigotsky, nos autores soviéticos, em outros autores como Wallon, Bakhtin, que essa é basicamente a concepção teórica deles, todos esses autores dentro do materialismo dialético, portanto de um campo semântico, vamos dizer aí, você tem isso enquanto tentativa de busca de construção a partir daí. No conteúdo didático-metodológico na escola a partir desse aporte, você tem isso na primeira fase, porque foi como resultado de um projeto construído no CEPAE. Historicamente o CEPAE não tinha esse aporte.

P – Pode-se dizer então que o aporte teórico que norteia o trabalho da primeira fase no CEPAE é o sócio-interacionismo. Por que quando você fala em Vygotsky, Wallon, Bakhtin, entre outros, geralmente você identifica isso com o sócio-interacionismo com a perspectiva da construção do conhecimento sócio-histórico. Pode-se dizer isso?

E – Pode-se dizer sim. É correto isso. Mas o que eu estou querendo mostrar que nem sempre foi assim, até porque a questão da entrada desses autores no Brasil é muito recente. Então assim, num primeiro momento, e aí é difícil eu me colocar, até eu também, não era agente dessa escola, eu não era partícipe desse processo anteriormente, eu sou mais recente.

P – Há quanto tempo você está aqui?

E – Desde 1995. Então assim que eu me formei em 1994, no outro ano eu cheguei aqui. Bom entenda isso, eu faço parte como resultado de um projeto desenvolvido aqui por alguns professores da universidade que tinham essa abordagem, tá? Essa abordagem teórico-prática, esses professores desenvolveram esse projeto aqui e partir de então, buscou-se reconstruir a proposta da primeira fase nessa nova perspectiva. Bom, para não esquecer. Como eu disse das outras fases, quando você chega da quinta à oitava, você tem

da quinta à oitava e do 2º grau, que são as outras duas fases que têm no colégio né? Você tem professores diferenciados, assim também como na primeira fase, mas você tem áreas específicas, e é natural que cada uma dessas áreas específicas trabalhe a partir de um determinado aporte teórico, e essa é uma discussão que nós temos feito para ver a possibilidade de a gente aproximar o máximo possível. Por isso que eu disse num primeiro momento que infelizmente, eu acho injusto, estou tentando corrigir minha fala tá? Eu tô dizendo que a gente tá tentando coletivamente articular a discussão no CEPAE numa perspectiva crítica, numa perspectiva criativa, agora nós não sabemos se o CEPAE vai avançar pela perspectiva sócio-histórica em todas as fases. Apesar de termos vários professores que trabalham na mesma perspectiva que os professores que trabalham na primeira fase.

P – Compreendi. Agora com relação à seleção de conteúdos?

E – Bom, a seleção de conteúdos é feita, veja bem, nós temos uma proposta pedagógica, que ela começou a ser rearticulada, a partir do momento em que esses professores vieram desenvolver esse projeto no CEPAE, me parece, segundo a coordenadora Sônia, a ex-coordenadora Sônia, me parece que foi em 92, quer dizer então desde de 92 é que essa proposta pedagógica tem sido rearticulada. Nessa perspectiva os conteúdos também naturalmente foram repensados. Bom, hoje, nós temos um elenco de conteúdos (aí fica complicado estar te colocando aqui, agora, uma vez que eu não atuei em todas as séries....

P – Eu gostaria que você situasse especificamente no teu trabalho, lá na quarta série. Como você trabalha os conteúdos na quarta série?

E – De certa forma, nós já temos, vamos dizer assim, que existe um programa, que esse programa apesar de ele eleger alguns conteúdos básicos, ele não é uma coisa fechada, o que permite aos professores, na medida em que chega na série, e é interessante observar

isso, porque a escola tem uma característica muito interessante, porque ela evita o processo de cristalização da experiência didático-metodológica de um único professor durante longos anos na mesma série, isso não existe, nós temos um acordo interno de que cada um de nós no máximo, fique dois anos em cada série, isso então permite que eu ficando na série num ano, no outro ano, eu posso, a partir mais ou menos daquele eixo de conteúdos que eu tenho ali, eu posso estar pinçando outros conteúdos que a gente achar que é mais importante, mais interessante. Então vamos pegar por exemplo a situação da quarta série em que eu estou atuando, né?

P – Você trabalha com que conteúdo, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais?

E – Então como eu havia dito no início da entrevista, eu comecei atuando com as quatro disciplinas, até que eu tive um processo de redução de carga horária, e por questão da impossibilidade de tirar licença para cursar o mestrado, em função da resolução que legalmente impede isso, uma tentativa que se fez foi de que eu ficasse restrito a uma área em função de até aproximar do trabalho que eu tenho feito no mestrado, parece até que é tudo muito lógico, embora eu tenha consciência que isso foge um pouco da pedagogia da Faculdade da Educação de formar professor único, agora é preciso (é complicado Jean são vários pontos e eu estou tentando não me perder mais eu estou tentando amarrar algumas coisas).

P – Então você está atuando numa área específica em função da redução da sua disponibilidade pra atuar na escola tendo em vista a questão do mestrado...então essa redução não tem a ver com uma coisa arbitrária, mas é circunstancial nesse momento que você está vivendo....

E – E nós temos compreensão disso, acho que o grupo como um todo tem compreensão disso. Agora isso sem prejuízo para os alunos, e até na articulação interna ao trabalho, uma vez que semanalmente nós, como é do seu conhecimento, a gente se reúne pra planejar a semana. Então ao mesmo tempo que eu estou trabalhando especificamente estudos sociais, eu simultaneamente eu estou trabalhando língua portuguesa. A nível de seleção de conteúdo como você disse, vamos imaginar que eu tenha alguns conteúdos básicos que foram elencados no início do ano dentro de uma certa lógica. Eu vou dar um exemplo pra você da questão dos estudos sociais. Quando a gente no pré, nós temos um trabalho que está articulado numa perspectiva de círculos concêntricos e é uma coisa que venho a discutir no meu trabalho, lá no mestrado, que eu pretendo discutir essa questão de que essa questão dos círculos concêntricos que vai do menor para o maior, ou na criancinha no pré, da criança à ela mesma, da criança à família, da criança à escola, da criança ao bairro, e assim sucessivamente, da criança ao município, da criança ao estado. Vamos pensar assim não é? Mas a gente tem compreensão no grupo de que esse processo ele não é, no fazer didático-metodológico, ele não se faz do menor para o maior sem volta. A gente tem compreensão disso. Eu especificamente no meu trabalho por exemplo, eu tenho clareza, eu posso dizer com tranquilidade com relação aos outros professores que eles têm compreensão de que ao lidar com o específico daquele ano na série, dentro dessa idéia de círculos concêntricos, em específico nos estudos sociais, a gente faz essa compreensão, por exemplo, quando (eu brinco muito com os meninos, quer dizer... o que está próximo, quando você abre uma torneira por exemplo, você pensa, você liga uma lâmpada, então o imediato é a torneira, é a tecla, mas imediatamente aparece a energia, então o longe que é a água que possibilitaria a existência tanto da água na torneira quanto da energia elétrica, está próxima. Veja como a gente tenta fazer esse trabalho de contextualização da criança, tá claro isso? Bom, a questão do elenco de conteúdos que você chamou a atenção, né? É...você tá falando do específico da minha série, né? Bom, esse ano, na Quarta série, enquanto seleção de conteúdo, nós temos a questão do Estado de Goiás, ok? Bom, como eu disse pra você que nós podemos ficar dois anos na série,

desde o ano passado, eu e os outros dois professores iniciamos um trabalho que pudesse possibilitar, facilitar o gancho pra que as crianças passassem para a Quinta série. O específico na Quinta série de história e geografia, é a História do Brasil e a Geografia do Brasil, vamos pensar assim, compreendendo a todas as regiões, né?, e eu já tô tentando ajudar as crianças, no meu ponto de vista, é um trabalho que, vamos imaginar, faz parte de uma experiência, de fazer com as crianças compreendam Goiás, numa perspectiva muito maior, que se articule Goiás como construção histórica, geográfica, a partir da expansão das atividades econômicas do Brasil Colonial.

P – Existe algum tipo de articulação do seu trabalho com o trabalho dos outros professores que atuam na Quarta série, no sentido de eleger, por exemplo, um eixo temático, e aí os professores trabalharem a partir desse eixo temático? Isso acontece? Como acontece?

E – Veja bem, o trabalho que nós fazemos aqui no CEPAE, ele é um trabalho feito a partir exatamente dessa idéia do eixo temático, a gente chama isso aqui de unidades temáticas, e essa unidade temática, ela é eleita ou construída a partir de alguns a priori definidos, embora você tem alguns conteúdos específicos que se mantêm em função da grade. Então um exemplo pra você em Ciências, na Quarta série, privilegia-se o estudo, por exemplo, em ciências, no aparelho reprodutor, da questão da adolescência, nas mudanças biológicas, bio-psíquicas, né? E a questão da discussão da adolescência e do sistema reprodutor (virou a fita), essas questões elas são básicas, uma vez que a gente entende que parece ilógico trabalhar nesse período com a criança e não antes até porque aquela criança está passando por um processo de transformação.....

P – Só pra efeito de a gente tentar recuperar alguma fala perdida na transição da fita, você estava falando de trabalhar o conteúdo de ciências especificando as transformações bio-psíquicas do aluno. Considerando que o aluno da Quarta série está na adolescência e

passa por esse período da puberdade e aí você traz o exemplo de ciências pra aproximar o conteúdo da realidade do aluno. Agora me fala o seguinte....

E – Correto, é isso que eu quero falar. É um específico da série que mantém mas isso não impede de criar-se unidades temáticas que articule esse conteúdo com outros processos, entendeu?

P – Nós estávamos falando de estudos sociais e você pontuou a necessidade de fazer uma gradação do conteúdo que os alunos vão se ocupar na Quinta série. Por exemplo, em estudos sociais vão se ocupar de história e geografia do Brasil, e você manifestou uma preocupação de ir preparando esses alunos a partir da Quarta série para entrar em contato com este conteúdo posterior. Eu te pergunto o seguinte, além desse critério você me pontuaria outros critérios para selecionar o conteúdo que você trabalha na Quarta série? Quer dizer, a continuidade é um critério. Além desse, você poderia pontuar algum outro?

E – Veja bem, eu não sei se seria um critério, até porque como eu disse pra você faz parte de um trabalho mais de experiência que a gente tem tentado desde o ano passado e por ser experiência nós podemos chegar à conclusão de que esse não é o viés, ou não é o caminho. Eu não sei se teria um caminho exato, pronto e acabado. E por aí. Mas eu acho que tem uma questão que tem a ver com a questão primeira que você falou da questão da cidadania que eu acho que vou tentar ligar uma coisa com a outra. Faz parte da minha concepção, da minha preocupação, a questão da formação do cidadão, da criança cidadã, limpando um pouco desse verniz, dessa visão neoliberal, é por aí, tá? Mas como construção, como possibilitar a criança apreender por traz daquele conteúdo que tá colocado na Quarta série valores, projetos, concepções que estão por traz daquele conteúdo, então eu tenho comigo que o processo não é neutro, eu tenho compreensão disso, há uma intencionalidade do fazer didático-metodológico, até porque o projeto político-pedagógico, e as concepções que estão por traz do nosso fazer pedagógico têm

que ser extremamente intencional, isso fica muito claro. Então nessa idéia, nessa perspectiva, eu tenho a compreensão de que eu não estou lidando com um conhecimento morto e que cabe a mim enquanto professor estar atento. Um professor que se quer constituir como cidadão, o processo ele é dialético né?, é ajudar as crianças a compreender que por trás desses, não seria assim por trás, mas que no bojo desses conteúdos estão presentes várias questões, dentre elas essa questão da cidadania. Então ao lidar com o conhecimento por exemplo, dentro da questão dos estudos sociais, eu estou atento pra mostrar para as crianças que aquele conteúdo pode contribuir com elas como, acho que a palavra que tem sido historicamente usada nos meios acadêmicos, como ferramenta mesmo, como ferramenta de participação, então eu procuro assim lidar com todos os conteúdos, que eu lido com os conteúdos de história e geografia, na Quarta série, por um viés dos estudos sociais, eu procuro mostrar pra criança, ajudá-las no processo de relacionar esses conteúdos, generalizar esses conteúdos e formar conceitos que articule, esses conteúdos, com a vida hoje dela, com o específico do dia a dia delas. Então essa é uma preocupação que eu tenho, muito claro no meu trabalho, agora é claro que é muito difícil lidar com isso porque você está lidando com crianças ainda numa fase muito....eles não são adultos, tá? Eles são crianças, mas no meu ponto de vista eles são crianças cidadãs e têm direito de se apropriar e de compreender processos históricos- geográficos que estão apontando para um determinado caminho que vão fazer deles pessoas adultas não conscientes, não críticas, não auto-determinadas, não cidadãs. Então eu procuro de certa forma reverter tudo isso, essa é a minha compreensão, o meu propósito, eu não sei se a coisa....é difícil lidar com isso.

P – Os alunos tem alguma participação no processo de seleção de conteúdos?

E – Não. Me parece que.. veja bem, aquilo que eu estou dizendo para você. Existe mais ou menos um leque, já definido mais ou menos a priori, um conjunto de conteúdos em

função até de grade, de resoluções e tal. Eu não se a questão dos PCNs agora vai mudar um pouco disso, mas historicamente tem isso. A legislação educacional vai te cobrar isso.

P – Ainda hoje é assim que acontece...

E – Isso. Veja bem, deixa eu completar isso, senão fica faltando na entrevista. Porém não podemos perder de vista aquilo que eu disse. Na medida em que o processo vai acontecendo isso não impede de surgir unidades temáticas que venham do aluno e o professor aproveita isso pra construir outros conteúdos ali em cima daquele conteúdo que está proposto ali, tá claro isso? Vamos dar um exemplo concreto?

P – Não, não é preciso não.

E – Deixa eu dar um exemplo concreto, pode?

P – Pode.

E – A questão do trânsito por exemplo. A questão do novo Código Nacional de Trânsito. Quer dizer, ele não está previsto na Quarta série, como conteúdo correto? Mas está previsto lá atrás a questão dos direitos e deveres do cidadão. Então nesse momento no início do ano a gente coloca muito em discussão isso, no momento aqui na comunidade estava se discutindo muito isso porque fazia parte do novo momento de colocação desse novo código. Então foi possível a partir dos meninos a gente puxar essa discussão e trazer e elencar como conteúdo, viu como.... tá claro isso?

P – Agora, os pais têm alguma participação nessa seleção de conteúdos?

E – Olha, essa questão é uma questão que eu me debruço pessoalmente pensando noite e dia a respeito dessa questão que eu vou te explicar porque. Eu já tive a felicidade de trabalhar em outras escolas muito interessantes tanto quanto o CEPAE, em que os pais tinham uma participação mais efetiva que os pais do CEPAE. E esta é uma discussão que a gente faz na escola: de como fazer que os pais tenham um envolvimento maior, que não seja só que nós temos a função de buscá-los, mas que surja deles a necessidade disso, nós podemos ter esporadicamente, pessoas, pais que fazem isso, por exemplo, pais que se propõem por exemplo, na Segunda série que está estudando a questão do bairro, pais que às vezes são engenheiros ou arquitetos, já se propuseram vir a trabalhar conosco. Compreensão dele dessa questão. Temos isso, temos isso por exemplo na festa da chuva, que anualmente acontece no CEPAE, o replantio de... você viu esse processo aqui não é? De árvores nativas né? Do Cerrado, né? Que é uma iniciativa de pais da escola. Mas assim, enquanto articulação do CPM, que é o Círculo de Pais e Mestres, infelizmente esta não é uma realidade ainda plenamente realizada, mas em vários momentos eles estão presentes na escola. A festa da família, por exemplo, é uma coisa que não poderia perder agora em Dezembro, você vai ver que é muito bonito, que os pais também têm uma participação grande, mas assim enquanto tenha a ver com o seu projeto, que é a participação enquanto constituição desse projeto político-pedagógico, ainda nós não temos ainda, infelizmente, esta articulação dos pais em relação à escola.

P – Na sua visão, que fatores dificultam esse envolvimento dos pais aqui no CEPAE?

E – Olha, veja bem, como eu disse exemplos de duas escolas anteriores. Nós tínhamos uma escola, que nessas duas escolas que eu trabalhei, estou pegando a minha experiência, tá? Nós tínhamos uma escola que atendia a uma faixa, alguns setores da sociedade que haviam construído a importância disso. A primeira foi o Rudá, que foi uma escola extremamente politizada, né? Os professores que coordenavam o trabalho lá tinham uma visão boa de compreensão política. Na outra escola era uma escola particular, mas que a

diretora tinha essa compreensão e buscava os pais né? E os pais também buscavam a escola. Aqui eu não sei, é como eu disse pra você, eu fico pensando muitas coisas e a gente pensa muito nisso. Eu não sei se é por exemplo, alguns fatores, né? Nosso processo de ingresso na escola é sorteio, então ao mesmo tempo que nós temos pais que são engenheiros, médicos, sei lá tantas profissões liberais aí, ou funcionários públicos de vários lugares, inclusive da Universidade, filhos de professores, né de funcionários, de alunos que estudam aqui e ao mesmo tempo nós temos crianças extremamente pobres, muito pobres, né? que às vezes têm quiçá o que comer em casa. Então este me parece que é um fator. Ou outro fator eu acho que historicamente a escola pública ela não tem conseguido criar condições pra puxar a participação dos pais, já aconteceu comigo especificamente, quando meu menino estudava na escola pública, que eu tinha essa compreensão e no entanto eu era barrado de participar. A não ser naqueles momentinhos que a escola chamava. Então no corpo anual da escola assim, no dia a dia, infelizmente isto era impossibilitado e eu não sei se isso ainda de certa forma talvez o CEPAE até que inconscientemente, não estou dizendo que isso seja consciente, as vezes até dificulte isso, eu acho que é uma pra a gente estar pensando, não estou colocando isso aqui a priori, tá? Bom outra questão que eu acho que pode, me parece que eu tenho uma compreensão de escola como um tripé em que os alunos, a escola, alunos, professores e pais, formariam um tripé em que na falta de um desses, esse tripé desmorona. Agora eu acho que o CEPAE tem buscado sim a participação dos pais, mas às vezes a dúvida é: tá fazendo a coisa certa? Tá no caminho certo? Se existe o CPM o que é que o CPM está fazendo pra tá fazendo este trabalho de puxar esses pais na participação na escola. Então me parece que tem ser alguns processos que não estão muito bem resolvidos, não estão muito claros, e não é só pra mim, às vezes até para o grupo como um todo, porque a gente está sempre conversando. Agora, é um desafio, tá? É um desafio e a gente no colégio aqui a gente esta clareza de que a gente tá tentando isso. O CPM tem procurado estar fazendo isso, tem procurado se renovar. Este ano especificamente com a Cláudia, professora Claudia, professora Sirlei, que estão à frente, me parece que a professora Andréia me parece

também, que estavam num primeiro momento enquanto professores da 1ª fase tentando participar deste processo de dar uma outra dinâmica, um outro caminho pra esse processo. Não sei se foi muito claro. Eu quero entender tudo isso como processo.

E – Athaíde, agora me fala um pouco sobre o processo de avaliação na escola, como é que acontece?

P – Eu vou de novo te falar, essa questão do CPM eu posso ampliar como um leque para as outras fases, mas com relação a avaliação eu não poderia ampliar...

E – Não, eu quero que você e fale específico da série que você trabalha...

P – Bom, veja bem, o nosso trabalho no processo avaliativo ele não é um processo que se dá através de provas, é preciso deixar claro isso, né? Nós não temos como forma avaliativa, provas, provas mesmo, aquela coisa específica de sentar e aí fazer a prova, não tem isso. Agora muita acha que a não existência de prova pode sugerir a idéia de que a gente não esteja avaliando, o que a gente acha que não é por aí. A gente tem a convicção de que o processo de avaliação ele é permanente. É permanente tanto na observação, na participação do aluno, na frequência, no interesse, no envolvimento com as atividades propostas, a gente percebe por aí que é possível avaliar. Isso ao longo ou dentro de cada escala, de cada bimestre e ao longo do ano, bem como a análise que é feita do material produzido diariamente, semanalmente dentro da escala e ao longo do ano. Então você teria através da análise desse material dos meninos e verificando o material dele do ano anterior, de quando ele chega pra você, porque você tem um material coletado no início do ano, você pode ao final do ano verificar qual foi o desenvolvimento, a aprendizagem...

P – É contínua?

E – É contínua.

P – Agora você tem algum critério de quantidade de atividades que você recolhe pra mensurar a aprendizagem de um conceito? Assim, semanalmente você recolhe uma atividade, duas. Vamos supor, no período da escala você tem pré-estabelecido que vai recolher tantos trabalhos.. como é que acontece?

E – Não, não é assim não. Não é uma coisa matemática assim não. Acho que é um ponto que nós temos que deixar claro pra você aqui. A gente tem compreensão de que o processo, nós procuramos na medida do possível, no limite das nossas possibilidades, tem que deixar claro que isso é processo, construir atividades significativas pra criança, com as crianças, que vai permitir a análise desse material depois, tá ok? A gente tem que deixar claro isso. Por que eu tô dizendo isso? Porque não existe essa idéia da matemática, mas existe um quantitativo aí que está permeado também da questão da qualidade. Por isso a preocupação de organizar atividades que sejam significativas para que possa o processo fluir. De repente eu posso imaginar uma situação adversa, que eu planejo um monte de situações que não tenham nada a ver com as crianças e que as crianças não vão me dar respostas, ou vão dar respostas que não vão contar nada. E aí nesse caso fica complicado. Então há uma preocupação nesse sentido, de quantificar. Então essas atividades são feitas no caderno, são feitas em pastas, nas tarefinhas de pasta. Eu especificamente na quarta série nós temos tido uma preocupação, por exemplo com a questão da linguagem. Historicamente havia uma preocupação muito grande com a questão da gramática, dessa gramática normativa, e essa preocupação excessiva com a gramática normativa que tem acontecido no Brasil, fazia com que a criança aprendia a forma mas não aprendia a ler nem a escrever. A preocupação com forma era tanta que impedia que a criança construísse seu processo de semântica, significativa, a partir da forma. Por outro passou-se de uma perspectiva de polarização daí, para uma perspectiva de preocupação puramente com o aspecto semântico, e aí eu acho que você comete, no

meu ponto de vista, outro equívoco. No meu ponto de vista eu acho que o processo da forma e o conteúdo, eles estão juntos. Talvez no primeiro momento o menino do pré, primeiro e até a segunda série, você possa deixar passar algumas questões até para possibilitar fluir o processo da criança, o processo da leitura e escrita. Mas eu acho que quando a criança te mostrar, te apontar possibilidades que ela já está dominado a forma, isso já te possibilita corrigir algumas questões da forma. Quando chega na terceira e quarta séries, eu acho que o trabalho é maior no aspecto da correção do aspecto gramatical, ortográfico. Por que eu estou dizendo isso? Eu estou dizendo a questão do caderno. Então quando chega na quarta série, a gente tem que estar tendo a preocupação de possibilitar ao mesmo que o material escrito na folha já pronta, mas muita produção no caderno. Por que aí é o discurso da criança, direto ali, e isso é um material que a gente pode recorrer pra o processo avaliativo, a questão da organização, da limpeza. E eu acho que quando você pega o caderno, você percebe mais ou menos pra onde está caminhando a criança. A gente não tem muito medo de errar não, sabe. Acho que isso não quer dizer que se houvesse prova... muita gente pode dizer: Ah! Se houvesse prova talvez os meninos estudassem mais... isso é bobagem. A gente já está consciente disso. Agora, quinta série pra frente, no CEPAE, tem prova. E essa é uma preocupação que já esboçou-se na primeira fase mas que a gente não colocado em prática ainda. Seria interessante a gente criar alguns critérios de prova até pra facilitar essa passagem da quarta pra quinta, ou se é o nosso trabalho é que deve contaminar o pessoal da quinta série pra frente. Embora eu sei que alguns professores na segunda fase não façam prova, que faz o mesmo processo que a gente. Então isso também é processo, nós não acreditamos que o nosso é que o certo, ou o deles que é o certo. A gente está discutindo. E nesse sentido o que eu quero falar aqui que há um projeto em andamento que tem sido feito com o do professor Geraldo, professor da segunda fase, da área da língua portuguesa, que ele está trabalhando conosco da primeira fase, num trabalho em que a gente possa começar a estender essa idéia de que a linguagem perpassa a vida toda da criança e que a gente pudesse pelo menos garantir esse processo do prézinho até a oitava. Então nesse sentido é que a gente

faz uma discussão que está muito legal, que está fluindo, e que a gente acha que é um começo de possibilidade de abrir outros vieses com as outras áreas de conhecimento da segunda fase. Eu especificamente tenho preocupação com isso com a questão de estudos sociais, que é a área de geografia e história, porque eu estou sempre conversando com eles, eu espero que no futuro próximo agente consiga desenvolver um projeto nesse sentido.

P – E como é que você vê a proximidade maior ou menor de algumas áreas do conhecimento no processo de construção da cidadania. Por exemplo: você acha que existem alguns conteúdos trabalhados na sala de aula que estão mais próximos do processo de construção da cidadania que outros? Ou todos os conteúdos eles têm um peso igual nesse processo de construção da cidadania?

E – Eu vou me permitir afirmar que essa é uma preocupação comum a todos.

P – Por quê?

E – Porque nós temos alguns processos na escola que possibilita isso. Por exemplo: semanalmente a gente se reúne pra estar planejando dentro de cada série. Esse é um caminho que possibilita isso. E uma vez que cada professor só fica dois anos em cada série, automaticamente daqui a dois anos ele vai estar em outra série. Então vai amadurecendo em cada série, não vai? Na discussão? Essa é primeira coisa. A segunda é a preocupação de que o projeto seja construção de atividades significativas, que passaria também pelo viés também da questão do crítico, do criativo. Portanto a questão da cidadania me parece que está permeando aí. Outra questão: nós temos como eu já disse o trabalho com o professor Geraldo que está apontando aí, que é uma pessoa extremamente crítica. Que é capaz de observar, pela experiência que ele tem, é uma pessoa muito talentosa, de perceber por trás do discurso os aspectos políticos e ideológicos ali no texto

e que muitas as vezes a gente até passa batido. Então ele nos ajuda muito nisso. Quarto: há um grupo de estudo que acontece tanto com o professor Geraldo como atividades pedagógicas que nós realizamos, das que você já teve oportunidade de participar. Das atividades de reunião pedagógica que acontece quinzenalmente, em que diversos assuntos são tratados tanto da ordem intra-escola, pedagógica, não é? Quanto da relação da primeira com a segunda fase e do como um todo em relação à Universidade. Nós temos uma participação muito ativa nesse sentido no CEPAE como um todo no movimento político dentro da associação docente. Nós temos uma participação muito grande nesse movimento e por esse viés digamos que conseguimos traduzir na sala de aula todas essas preocupações que nós temos. Agora é preciso ficar claro que nós na primeira fase lidamos com criança e a gente não pode perder de vista a questão do lúdico, do criativo, de ser um crítico mas ser leve, porque são crianças. É muito difícil lidar com isso. Nós não estamos aqui preocupados em instrumentalizar a criança, não é isso, mas é mostrar essa dimensão dos direitos, dos deveres, é uma coisa que rolou na quarta série uma discussão dos direitos e deveres da criança, bem no início do ano, direitos dos animais... a questão dos direitos e deveres do cidadão no trânsito. Vê como é traduzido internamente isso, e no dia-a-dia o viés da discussão que passa na televisão, todos os programas do Ratinho, todos esses programas que tem na televisão os professores têm o cuidado de puxar essa discussão para a sala de aula, quando ela cai na sala de aula e elevar essa discussão num nível maior, numa discussão mais crítica, na visão mais criativa e de entender que é processo.

P – Como é que você se posiciona frente aos PCNs?

E – Veja bem, essa é uma discussão que talvez eu não vá atender as suas expectativas até porque essa é uma discussão recente. A questão dos PCNs é uma discussão recente a forma como foi feito os PCNs no meu ponto de vista e do ponto de vista dos professores do CEPAE, eu posso afirmar isso, ela não é democrática. Nós tivemos professores que foram convidados daqui a participarem da elaboração dos PCNs num primeiro momento e

eles não aceitaram. Até porque foram convidados assessores, eu sei de muitos assessores a Universidade que participaram, outros que não participaram, porque nós inclusive discutimos muito quando surgiu a primeira versão , ou versão preliminar dos PCNs. Nessa versões tinha participação de professores da Universidade, de vários lugares do Brasil, mas que o viés em que foi construído, a forma como foi construído, el não foi construído nas bases. E se ele não foi construído nas bases, ou, usando uma outra linguagem, se ele não foi construído a partir do *locus* privilegiado que é a escola, pelos agentes, pegando assim a sua linguagem do seu projeto, pelo agentes educacionais, ou pelos professores, funcionário, pais, então ele pra não é , não representa uma construção democrática, e por quê? Porque os PCNs estão articulados via nova LDB que também não é democrática, porque o projeto que nós havíamos construído enquanto professores a nível nacional, com a participação de vários segmentos da sociedade civil interessados na questão da discussão da educação construído ao longo de vários anos foi engavetado e o que foi aprovado foi esse projeto do senador Darci Ribeiro que, precisamos fazer uma parênteses que é uma pessoa que o Brasil deve muito a esse intelectual, porém acho que num dado momento histórico ele vacilou e admitiu alguns equívocos. Trazendo essa questão dos PCNs para o específico da escola eu diria pra você que há hoje, por ser lei, a escola tem que se adequar dentro daquilo que é previsto como lei , dentro da idéia da LDB, mas que sabem os PCNs possibilitam algumas aberturas e nesse sentido o CEPAE está dentro da proposta pedagógica e o CEPAE como um todo está atento para essa questão de articular o PPP do CEPAE dentro dessa questão dos PCNs. Eu especificamente no meu trabalho em sala de aula tenho percebido algumas aproximações, eu quero deixar muito claro isso, algumas aproximações mesmo sem ter lido o material antes, depois ao ler o material específico de história e geografia eu vi alguns processos, quando vai discutir por exemplo, já no primeiro e segundo ciclo, a questão por exemplo de alguns processos do Brasil colonial que antes não era discutido, que eu acho importante discutir, mas o viés que eu faço é um viés que do meu ponto de vista eu procuro ser mais crítico, entendeu? Então eu não estou dizendo que eu concordo com os

PCNs, eu estou dizendo que aquela idéia que nós estamos desenvolvendo na quarta série desde o ano passado eu fico feliz de apontar e dizer que os PCNs estão apontando para isso, de não estudar a história local desvinculado do resto. Porque aí aquelas idéias dos círculos concêntricos fica morto eu acho que é legal essa idéia dos círculos concêntricos mas atento para os processos históricos geográficos que determinam historicamente a existência dessa realidade que nós temos, ou dessa realidade que nós temos determinando outros processos.

## Anexo nº 6

### Entrevista

P – Na sua opinião quais seriam os principais problemas que o CEPAE atualmente enfrenta?

E – Bem, em diversas áreas, eu vou ter que separar. Primeiro eu acho que o CEPAE passa e passou, as vezes até mais do que hoje por um problema de reconhecimento enquanto espaço de formação de professores dentro da Universidade, e por um problema também de reconhecimento do trabalho efetivo que este espaço tem ao lidar com crianças que estão no ensino básico com o espaço de produção do conhecimento voltado para a formação de professores. Eu acho que este é o nó central dos nossos problemas. Se for para a área financeira, é o problema que a Universidade inteira tem passado, eu acho que aí não precisa nem entrar em detalhes porque isso é de domínio público, e com o agravante de que a gente enxerga uma possibilidade de financiamento do ensino básico por outras linhas de financiamento que o MEC não enxerga. Então a gente é efetivamente uma rede pública de ensino fundamental e médio dentro das Universidades e que é desconsiderada, porque todos os financiamentos de 1º e 2º graus são destinados pra rede pública estadual e municipal. Então esse é um segundo grande problema. E o terceiro que eu coloco assim como gravíssimo também é a questão da defasagem no número de professores que atualmente a gente trabalha com 30% de professores substitutos, é um dado bastante alarmante porque, sem querer desqualificar o trabalho desse profissional porque ele passa por uma seleção e tudo, mas essa perspectiva de trabalhar sem vínculo e sem perspectiva de continuidade, realmente há uma interferência muito séria na qualidade

do trabalho, e essa impossibilidade de continuidade as vezes impede que iniciativas que poderiam ir surgindo com o entrosamento desse profissional com o grupo.

P – A gente sabe que o CEPAE está reunindo há algum tempo para sistematizar o Projeto Político-Pedagógico. Diante desses aspectos que você pontuou existe alguma ação, algum dispositivo dentro do Projeto Político-Pedagógico até agora sistematizado para sanar ou minimizar esses problemas que você pontua?

E – Eu acho que de forma prática algumas coisas até já se concretizaram. No início do trabalho do Projeto Político-Pedagógico, o CEPAE não tinha o *status* de Unidade Acadêmica. Tinha no Estatuto mas não era evidenciado na prática dos Conselhos Superiores. Então para te dar um exemplo, no CONSUNI o diretor era convocado, mas ele só tinha direito de voz, na Câmara de Graduação da mesma forma. Nesse processo que a gente passou de reformulação do Estatuto e do Regimento da Universidade para adequação à nova LDB, foi que a gente fez uma análise da forma como estava escrito no Estatuto, você pode ver lá nos seus primeiros artigos, quando ele qualifica como é composta a Unidade, ele fala Unidades Acadêmicas e descreve outras e não existem Unidades Acadêmicas especiais. E no Regimento nosso diz que é Unidade Acadêmica especial, só que este especial dava a idéia de que não era uma Unidade Acadêmica, criava essa contradição. E na discussão, no CONSUNI, a gente conseguiu essa identificação de que é uma Unidade Acadêmica especial pelo nível de ensino que ela ministra. Então a partir dessa discussão o CEPAE passou a ter um status mesmo de Unidade Acadêmica com direito de voz e voto nos Conselhos Superiores. Então isso só foi possível pela discussão que o grupo colocou para a Comunidade Acadêmica, que até pra gente era difícil enxergar. Então aquela idéia que você mesmo colocou anteriormente de que o CEPAE era o antigo Colégio de Aplicação. Não. O CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) que contém o Colégio de Aplicação. Então esse grupo com sua

discussão, nos fez perceber essa criação dessa Instituição, talvez pensada de uma forma mas que foi se construindo tomando esse caminho.

P – Com relação à questão financeira, os problemas financeiros que o CEPAE, assim como a Universidade, enfrentam. O CEPAE tem procurado formas alternativas pra sanar talvez alguma dificuldade financeira que esteja passando?

E – Isso já é assim. Já há bastante tempo o CEPAE trabalha em parceria com os pais de alunos através do Círculo de Pais e Mestres. O que comumente é chamado na rede pública de forma geral como caixa escolar, aqui a gente denomina Círculo de Pais e Mestres, que é um grupo de professores que assume a discussão tanto pedagógica quanto financeira, com de encaminhamento geral da escola junto a Direção, e que através das contribuições que os pais fazem buscam sanar as dificuldades mais imediatas. Agora é até interessante colocar que no primeiro ano que eu assumi a Direção, logo na primeira (porque eu assumi em outubro) assembléia com os pais, foi para definir o valor da contribuição do ano seguinte, e os pais queriam criar mensalidade. Então a gente tem que ter muito cuidado com esse trabalho que a gente faz com a família e estar sempre alertando para o perigo de privatização. Então eu me lembro bem que a reunião se delongou bem do que a gente esperava pra gente convencer os pais a não instituir mensalidade. Que essa ajuda, por assim dizer, essa contribuição que os pais dão, ela é importante para a escola, na mesma medida que ela é importante para qualquer escola pública, mas que ela não deva ser obrigatória e muito menos mensalidade. E não perder sempre de vista que o objetivo desse trabalho dos pais, é um objetivo assim complementar. É alguma coisa que realmente está inviabilizado talvez pela burocracia, que você sabe que é grande pra gente gastar o dinheiro, é... que vem do MEC. Tudo precisa licitação, tudo. E as vezes a necessidade da escola ela é mais imediata. Então o que acontece, você precisa estar atento para atender a estas questões e não assumir aquilo que é obrigação do Estado.

P – E com relação ao processo de construção do PPP, como você descreveria, em rápidas palavras, como isso vem acontecendo no CEPAE?

E – Bem, o que eu posso dizer que é um processo mais lento do que o desejado. A vontade era de que as discussões fossem sempre em nível de Conselho Diretor, com participação da maioria dos componentes desse Centro. Só que o fator tempo sempre nos impede de ter isso. Então, qual foi o mecanismo utilizado? Esse processo de construção é coordenado pela coordenadora de ensino, pesquisa e extensão, no caso a professora Sônia, com um representante de cada área. Então todas as discussões, todos os assuntos são levados por esse representante de área pra sua área, é discutido e retorna pra comissão. E esse processo, ele tem sido assim extremamente salutar, talvez até melhor do que levado para uma reunião grande, cada problema, porque isso faz evidenciar as diferentes propostas, as diferentes perspectivas em que vê essa escola, nas diferentes que ele é construído. Porque quando você leva para o grupo de forma geral, talvez iniba um pouco as pessoas a se colocarem. E quando as discussões são feitas nas áreas, você percebe que as pessoas têm mais facilidade de se colocar e isso talvez explicita mais as contradições existentes, do que se tudo fosse discutido no grupo maior.

P – E qual a importância desse documento para a escola? Que tipo de importância você nele?

E – Olha justamente de estar elucidando os problemas que talvez estejam aí camuflados pelo cotidiano. Se a gente não parar para se avaliar e perceber o que está fazendo, tende os problemas as vezes a ficarem encobertos, percebido por uma minoria, despercebidos pela grande maioria. E esse processo de construção desse PPP, a gente costuma até brincar, eu e Sônia assim, como você lançasse uma linha de pescar e aí quando você puxa não tem jeito de encobrir mais, e aí você tem que enfrentar o problema. Então tudo que vem você vai ter que enfrentar. Então assim, é um processo muito é...rico, ao mesmo

tempo ele demanda uma atenção muito especial porque a partir do momento que você puxa o problema não dá mais pra voltar e deixar ele lá quietinho, aí você tem que tomar providências, de estar discutindo e tirando encaminhamento pra tentar viabilizar, então nessa perspectiva eu entendo que o PPP é extremamente essencial para a escola, mais do que um mero documento para ser arquivado e ser mostrado em determinado momento.

P – Com relação ao envolvimento que o CEPAE procura fazer da comunidade no seu trabalho. Que tipo de estratégia o CEPAE desenvolve pra envolver a comunidade no seu trabalho? E também, queria que você colocasse, definisse pra gente, quem são as pessoas que constituem a comunidade do CEPAE? Porque o CEPAE está localizado geograficamente dentro do Câmpus da UFG, portanto não está vinculado a uma reunião residencial com mais proximidade. Então como é que o CEPAE define a comunidade que ele trabalha?

E – É assim. Prioritariamente os alunos são aqui do Itatiaia, Pompéia, São Judas, do Balneário, circunvizinhos mesmo. Mas a gente tem alunos do Vera Cruz, que é extremo oposto daqui, aluno de Hidrolândia, Santa Rosa. Então assim, a gente serve a cidades próximas, o que é chamada a grande Goiânia, mas prioritariamente os bairros circunvizinhos, até mesmo porque é a grande maioria que se inscreve para o sorteio, então com maiores chances de serem sorteados, é claro. A estratégia é sempre lançar uma temática mesmo, não é? Vamos pegar uma coisa bem corriqueira: disciplina de aluno. A gente começa a discussão, chama os pais, e geralmente quando é por uma temática específica você consegue adesão. Se é um mero convite.....ah! vir a escola....pra falar sobre o desenvolvimento do seu filho, tudo, até quarta série você consegue com esses chamados, porque parece que a nossa cultura diz que o pai deve acompanhar mais de perto até ali a quarta série. De quinta série em diante parece que a cultura já diz o contrário. Olha já é hora de deixar mais lá por conta dele, então a família instintivamente se afasta da escola, né? Então nesses casos a gente lança mão de temáticas mesmo, né? A

gente faz geralmente um levantamento com os pais, que assunto ele gostaria de estar discutindo com a escola, ou providencia um momento em que alguma pessoa venha falar desse assunto, ou então uma discussão, um bate-papo mesmo em direção aos professores com os pais. Então a gente vê que essa dinâmica de ir por temáticas ela possibilita uma maior participação.

E – E no que se refere à participação da comunidade nas decisões no CEPAE. Como é que isso acontece?

P – O CEPAE ele é dirigido pelo Conselho Diretor, porque está acima do diretor da escola. Esse Conselho Diretor é constituído por 70% de professores, 30% de alunos, funcionários e representação de pais. O Conselho de Classe prevê a representação de todos os professores da série, coordenado pelo coordenador de turma, com a participação dos representantes de sala e aberta à participação de pais. A gente não consegue muito a participação de pais. Assim, por exemplo, de manhã nós temos 14 turmas, a gente deve conseguir aí 5 ou 6 que freqüentemente o pai participa, o restante esporadicamente, algumas nenhuma vez. E a gente com isso teve dificuldade também. Quando o pai participa da série em que o filho estuda, isso gera problemas. Então a gente conversou com o CPM, assim eu participo do Conselho, mas não da turma que o meu filho estuda, porque o objetivo não é defender o meu filho naquele Conselho, é fazer uma leitura na perspectiva do pai de como está sendo o processo pedagógico da escola. Então necessariamente ele não precisa ficar na turma que o filho estuda, e isso ajudou a gente a ter uma participação mais qualitativa. O Conselho Diretor tem uma representação, o Conselho Executivo também. O Conselho Executivo ele é um órgão no CEPAE, assim ele não é comum, nem toda Unidade Acadêmica tem. Que eu tenha notícia só Agronomia, o CEPAE e parece-me que o IPETESP agora está criando um Conselho Executivo. Com a impossibilidade de você reunir assim por exemplo toda semana seu Conselho Executivo, por que geralmente é uma reunião mensal, e aqui a dinâmica, mais do que na graduação,

é muito grande porque você lida com crianças, então assim é bem mais dinâmico o processo, a gente sentia dificuldade de ter que tomar uma decisão sem ter que passar pelo crivo do Conselho Diretor. Então no nosso Regimento a gente pensou no Conselho Executivo porque é um órgão subordinado ao Conselho Diretor mas ele tem o referendo do Conselho Diretor para tomada de decisões mais emergenciais. Então é assim, o Conselho Diretor legisla e o Executivo executa e ele só não toma a decisão caso os princípios que norteariam aquela decisão ainda não tenham sido discutidos no Conselho Diretor.

E – Apesar dos problemas que existem para o envolvimento da comunidade no trabalho do CEPAE, você diria que a gestão no CEPAE é democrática?

P – Olha eu diria que sim.

E – Que evidências você daria disso?

P – O aspecto de que mesmo não levando para o grupo maior o Conselho Diretor, você tem o âmbito do Conselho Executivo para lançar a discussão, o âmbito das áreas, as vezes nem é possível reunir o Conselho Executivo que se reúne quinzenalmente, não dá tempo de convocar mas você tem o amparo das áreas. Então sempre que uma decisão vai ser tomada, você nunca toma aquela decisão sozinha. Você leva para aquela área que é mais afim, o objeto da sua preocupação naquele momento pra poder discutir. E sempre que há tempo a gente espera o Conselho Executivo. Então eu diria assim, que aqui no CEPAE é muito difícil pra alguém tomar uma decisão individual. E essa estrutura de Conselho Executivo, Conselho Diretor, reunião de áreas e sub-áreas ela de certa forma propicia uma discussão do geral e afunilando pra as questões específicas mesmo, e que não dá depois pra você desconhecer aquilo que foi discutido, mesmo sendo uma especificidade de uma área,

mas ela já se posicionou, aquilo já foi votado, então aquilo já vem com uma força de decisão coletiva. Então eu diria pra você que aqui, realmente, pode ser que ocorra, mas é muito difícil que ocorrer uma decisão que seja individual.

P – A nossa pesquisa, professora, ela relaciona a questão do PPP com a potencialidade desse instrumento na construção da cidadania. Nesse sentido, o que você entende por cidadania, de uma forma geral e como é que o CEPAE age em função da construção dessa cidadania?

E – Bem eu entendo como cidadania, a construção dessa cidadania é possibilitar o indivíduo a construção de sua autonomia. Uma autonomia consciente, clara, ligada às questões sociais, atento criticamente para as questões dessa vida, dessa globalização, da discriminação. Então não é você tapar os problemas mas trabalhar com os problemas e propiciar que as pessoas possam analisar e ter uma postura crítica frente a eles. Essa é a minha percepção sobre cidadania. E eu entendo que esse processo de construção do PPP, até mesmo pelo pergunta anterior que você me fez, como ele desencadeia discussões em diversos níveis, tanto os mais gerais, mais amplos, até as especificidades, isso vem fazer o que eu costumo dizer assim, é um preceito de Paulo Freire. Ele fala assim: “a verdade não está na palavra, está na ação”. Então se você constrói isso cotidianamente com o seu aluno, eu acho que você tá dando a ele ali uma lição de como as coisas devem acontecer. Então eu percebo que (eu não estou dizendo que é tudo lindo, maravilhoso, tranquilo, nós temos mil e um problemas) o dia-a-dia do CEPAE mostra como deve ser uma condução democrática, uma discussão, o respeito a posições contrárias. Acho assim, uma das coisas que a gente teve grande dificuldade no início com relação à participação do aluno, foi a questão da vaia. Quando o outro fala.... hoje em dia a gente já consegue ter um Conselho Diretor onde a posição contrária é respeitada, ela pode ser até....você nega totalmente aquela posição daquela pessoa, mas você ouve, e você vai dizer que é contra porque você ouviu e conhece aquela pessoa, e não simplesmente porque você ouviu algumas palavras

e você já se nega. Então eu acho que a nossa prática tem mostrado isso pra os nossos alunos. Nessa perspectiva eu acho que a construção do PPP, em síntese, está sendo essa condução, de transpor a palavra para a ação e mostrar para o aluno como é que a gente consegue lidar com as contradições, bem ou mal, né?

P – A gente sabe também, que o CEPAE mantém diversos projetos na área de ensino, pesquisa e extensão. Como é que você analisa a operacionalização desses projetos diante dessa construção de cidadania junto aos alunos. Tem algum projeto mais específico que isso apareça com mais clareza, como é que você faria essa relação entre os projetos do CEPAE e esta tarefa de construir cidadania junto aos alunos?

E – Bem , na área de pesquisa, os projetos, eu acho que uma das coisas que a gente tem lutado pra conseguir firmar, no início foi difícil, a manutenção da idéia de que a pesquisa a ser realizada ela tem que a ver com o trabalho efetivo do cotidiano do professor em sala de aula. Então eu não vou pesquisar o arroz que foi plantado...mesmo que eu seja bióloga um tipo específico de arroz, eu vou pesquisar na minha área de biologia, o meu objeto ele vai ter que ser construído ali do meu trabalho ligado ao ensino. Eu acho que isso contribui pra que a pesquisa esteja contribuindo com a formação do cidadão. Na área de extensão, a gente tem diversos projetos, por exemplo, a criança, “o corpo e o adolescente”, que é um projeto que trabalha com crianças com risco de agressão sexual, uso de drogas, o que eles falam de risco mesmo, de pobreza extrema. Esse projeto ele é desenvolvido por professores no sentido de levar pra, de propiciar para essas crianças o conhecimento da Universidade, de espaços culturais que normalmente essas crianças não teriam acesso. E não numa perspectiva de paternalismo, é numa perspectiva de construção da auto-imagem, do respeito, da auto-estima, de reconstrução mesmo de vida, sabe, acho que só participando mesmo do processo pra você perceber qual é a mudança que tem daquela criança que chega e não consegue te olhar nos olhos e de repente ela já consegue se olhar no espelho. Então é um projeto também de grande relevância. Tem o projeto “o CEPAE e

a comunidade: um diálogo entre professores” em que a gente trabalha com secretarias municipais de educação. Esse projeto ele, além de trabalhar com a questão da formação continuada de professores, ele é um projeto que intervém na política do município, porque a gente trabalha na questão de diminuir o número de alunos por sala de aula, evitando a super lotação. Então assim, é um termo de compromisso que a secretaria faz com a gente, de periodicidade de retorno para estar avaliando o trabalho, e é um trabalho que difere dos demais porque geralmente as secretarias pedem aqueles pacotes: curso de 40 horas para tal disciplina, e a gente trabalha com professor durante o ano. São 180 horas de trabalho durante o ano e com visitas espaçadas tendo um intervalo aí de pelo menos uma semana, pra que a discussão que foi feita em sala de aula, tente ser materializada na sala de aula daquele professor e que retorne com algum produto dos seus alunos pra ser discutido na sala de aula de novo. Então eu percebo esse projeto com um potencial muito grande de intervenção lá na questão da cidadania e na questão na formação desses professores, que não estão sabendo ler o que é cidadania. Poderia te dizer assim de diversos, tem o Grupo Guwaya – contadores de história, que é um projeto em que os contadores vão nas escolas da rede pública contar histórias, divulgar literatura, que formam novos contadores, que esse ano está trabalhando com contadores de histórias mirins, que estão trabalhando com crianças do entorno: Hidrolândia, Goianira, Trindade, então são crianças que vêm dessas cidades e além de contar histórias elas estão produzindo as suas histórias. Vamos estar acreditando que no final do ano nós vamos ter 30 histórias infantis, escritas e ilustradas por essas crianças que tinham muita dificuldade de escrever. Então assim, são projetos que nascem mesmo da identidade que o professor estabelece com algum objeto em específico e que ele leva para a comunidade e é geralmente muito bem aceito.

P – Só pra terminar então, queria que você tentasse dar um exemplo a mais. Por que você falava que uma das evidências de que o CEPAE contribui para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, consciente, participativa, é o fato de os alunos, de ser perceptível que os

alunos passaram a respeitar mais as divergências no convívio aqui na escola. Bom, além dessa evidência você poderia falar um outra desse trabalho da escola?

E – Eu posso citar de imediato a organização política do Grêmio Estudantil da escola. É um Grêmio articulado, tem seus problemas, as vezes a gente tem que chamar a atenção: olha, não é por aí, a organização do movimento, movimento que não é organizado é banalizado. Porque as vezes a gente tem problemas de organização sindical pra resolver nossas questões, é lógico que um Grêmio Estudantil vai ter também. Mas é um Grêmio extremamente ativo, atento às questões sociais e eu acho que isso é um forte indício de que a gente está trabalhando, senão muito bem, porque eu acho que não dá par falar isso pelo número de problemas que a gente tem<sup>4</sup>, mas que a gente está caminhando aí num caminho, numa perspectiva correta.

## Anexo nº 7

### Entrevista com agente educacional 5

P – Como acontecem as reuniões do CPM e como tem sido a participação dos pais nessas reuniões?

E – As reuniões do CPM sempre acontecem quando tem algum assunto pra ser discutido pelo CPM. Mas eu como presidente do CPM sempre participo de Conselho Executivo, Conselho Diretor e qualquer reunião que precisa, tem alguma coisa do Colégio, é o motivo, é o Colégio, o CPM sempre está presente.

P – E a participação dos pais?

E – Dos pais não tem quase nenhuma. Pode contar os pais que vêm no Colégio, que querem saber do comportamento do filho. Você tem que mandar carta para os pais virem aqui, pra saber alguma coisa que está acontecendo. As vezes mesmo mandando você tem que pedir pra assinar, pra saber que recebeu essa carta. Porque o pai não dá muita importância para o que acontece aqui no Colégio, não.

P- Você me falou que no início do ano é cobrado uma taxa de R\$50,00, uma taxa voluntária por cada aluno. Em que é utilizado esse dinheiro que o CPM arrecada?

E – A gente utilizou esse dinheiro até agora para comprar livros para o terceiro que vai prestar vestibular e que não tem os livros aqui na biblioteca. Par reforma do parque. A gente tem muitas

crianças no ensino fundamental e o parque estava bem destruído, vamos ter que reformar alguns brinquedos, fazer novos. Pra lanche. Com a greve dos funcionários do Colégio, as vezes falta o lanche, a gente tem que sair, comprar o lanche pras crianças. Vídeo, televisão, alguns computadores. Outras coisas, igual mesmo festas juninas o CPM vai comprar a decoração para as barracas, tudo é feito pelo CPM. Então tudo que precisa, Dia das Crianças, precisa de brinquedos, uma cama elástica, alguma coisa, fotografias, o CPM paga tudo, viagens o CPM paga para os alunos. Então esse dinheiro é usado pra isso. E pra muita coisa, igual, as vezes está faltando um ventilador, o Colégio não verba, o CPM compra, coloca nas salas. Então é pra isso, o que está faltando e o Colégio não tem verba o CPM vai e ajuda. É usado para isso.

P – A senhora estava me falando que há uma dificuldade dos pais em participarem do CPM, eu queria que a senhora dissesse se ainda assim o CPM é importante no Colégio de Aplicação e por que ele seria importante?

E – Olha, resumindo tudo, é o que já te falei. O CPM faz tudo pelo Colégio. Eu sou mãe, eu trabalho de voluntária aqui e todos do CPM trabalham de voluntários. Então eu diria pra você que o CPM é a vida do Colégio. Porque não tem assim, muito onde recorrer. Você sabe como é a situação do Colégio. Então nós não temos muito aonde recorrer, aí o CPM é vital para o Colégio. Todo ano, até julho é o CPM que agüenta quase tudo no Colégio. Aí é lógico, depois vem verbas do governo federal, mas até então só o CPM.

**Anexo nº 08****Relato do Período de Observação em Sala de Aula.**

Dia 22/03/99 – 1ª Série “A”.

1. A professora responsável pela turma neste dia era a professora Luzinete que ministra as aulas de ciências. Neste dia a aula era sobre seres vivos. No sentido de dinamizar as aulas a professora pergunta aos alunos o que eles acham do que é um ser vivo. Alguns alunos falam o que acham, levantam a mão e esperam a sua vez. Falam vários animais que conhecem. A professora então introduz o conceito de seres não-vivos. Diz que os objetos que o homem faz (lousa, mesa, cadeira, cesto de lixo, etc.) e alguns seres encontrados na natureza como pedras, areia, vidro, metais, sal, são seres não-vivos.
2. Os alunos estão organizados em 4 filas de 10 pares.
3. A professora estimula a participação dos alunos perguntando se alguns exemplos como árvore, pássaros, areia, são seres vivos ou não-vivos. Em seguida fala da ação do vento e da água na locomoção dos seres não-vivos.
4. A professora faz uma dinâmica para identificar na prática seres vivos e não-vivos na área gramada da escola. Leva os alunos para o ar livre para realizar essa dinâmica. Após a coleta de vários materiais a professora os utiliza em sala para continuar a diferenciação entre seres vivos e não-vivos.
5. A professora em seguida promove um ditado e depois chama alguns alunos, que terminaram primeiro, para ler as palavras no quadro.

6. Em seguida a professora de Educação Física assume a sala e diz que vai trabalhar algumas músicas que falam sobre os seres vivos. Aqui há uma tentativa de trabalhar numa perspectiva interdisciplinar.
7. O próximo horário é do lanche.
8. Após o lanche a professora de matemática assume a sala. Inicia suas atividades fazendo a correção da tarefa de casa. A professora dá um tempo (5 minutos) para que os alunos que não tiveram tempo de copiar a tarefa de casa da professora anterior possam fazê-lo. Ao perceber a dificuldade dos alunos com a tarefa da aula anterior a professora se prontifica a ajudar os alunos nessa atividade.
9. Alguns alunos pedem para beber água e a professora não deixa explicando o porquê. Neste caso por que os alunos tinham acabado de voltar do recreio.
10. A professora tem um pouco de dificuldade para Ter o domínio da classe, manda os alunos guardarem o material de ciências porque a aula agora é de matemática.
11. Inicia a aula identificando objetos que contém números: computador, calculadora, casa, régua, transferidor, ônibus, dinheiro, relógio, lápis, números das páginas do livro, etc.
12. Em seguida a professora trabalha com um livro de ilustrações utilizado inicialmente por outra professora. O livro contém uma história sobre a necessidade de aprender, pois ninguém nasce sabendo. A professora comenta com os alunos como é agradável aprender a nadar, a andar de bicicleta, pular corda, brincar de todas as brincadeiras, assim como é agradável aprender matemática, português e ficar mais inteligente, sabendo das coisas do mundo.
13. Em seguida a professora tem dificuldade de manter a atenção dos alunos, pois sendo o último horário, eles ficam uivando na tentativa de imitar o sinal para o término das aulas. A professora chama a atenção dos alunos a pede para que comecem a fazer a tarefa da próxima aula: um cabeçalho e um quadro para registrar a quantidade de pulos de corda que cada aluno dará, numa atividade a ser realizada na próxima aula. Essa

atividade será um jogo, no qual o vencedor é quem consegue dar mais pulos sem errar. O quadro que a professora pediu que os alunos fizessem tem o seguinte modelo:

| Nome do Aluno | Quantidade de pulos |
|---------------|---------------------|
|               |                     |
|               |                     |

14. A atividade de casa é organizada numa folha avulsa para ser catalogada na pasta da disciplina.

Dia 23/03/99 – 1ª Série “A”

15. A professora Sirley ( de matemática) conduz os alunos em fila, do pátio até a sala de aula. Na trajetória os alunos se desorganizam e passam a caminhar aleatoriamente. Não há nenhum tipo de repreensão. O percurso é normal.

16. Ao chegar na sala de aula a professora não tem a atividade reproduzida (xerox) por falta de apoio logístico. (Naquele dia a xerox não tinha ninguém responsável). O pesquisador se disponibiliza para ajudar a professora neste sentido.

17. A professora prossegue na atividade do dia anterior, registrando o número de pulos dos alunos no formulário elaborado, a fim de desenvolver, concretamente, a idéia de número.

18. A participação dos alunos é excelente, todos contam em voz alta enquanto o colega pula a corda. Todos ficam ávidos por registrar o número de pulos de cada colega e completar o quadro com o nome de todos os colegas.

19. A participação é tanta que a professora precisa reestabelecer o comportamento de alguns mais exaltados para continuar a atividade.

20. A professora acompanha de carteira em carteira a escrita dos alunos no preenchimento do quadro com os nomes dos colegas de cada rodada. Está presente a

interdisciplinaridade pois embora o conteúdo seja de matemática, a escrita dos nomes também merece a atenção por parte da professora.

21. A professora estimula o espírito de cooperação entre os alunos pela postura de incentivo mútuo. Essa atividade poderia tomar uma conotação de competição. Entretanto é conduzido de tal forma que os alunos parecem respeitar as diferenças sem implicar no nível de aceitação de cada um.
22. Uma aluna não quis participar. A professora respeitou a vontade da aluna e explicou à turma a situação.
23. A professora prossegue com outras atividades derivadas a partir do registro anterior na tabela de pulos dos alunos.
24. Chega o horário do lanche. O lanche é distribuído em sala de aula pela professora de mesa em mesa. Depois do lanche os alunos saem para o recreio.
25. A aula recomeça 20 minutos depois com a professora de Língua Portuguesa. A professora introduz seu trabalho com uma música. “A canoa virou...” utilizando nomes de alguns alunos e tentando fazer a correspondência dos nomes com a fisionomia.
26. A professora cola figuras no quadro. Estas figuras ilustram uma história de um menino que come uma banana e joga a casca no chão. Em seguida este menino escorrega na casca que ele próprio jogou no chão e cai.
27. A partir dessa história a professora introduz a discussão sobre a necessidade de compreensão e conservação do meio ambiente saudável. A professora fala que o meio ambiente começa com o corpo de si mesmo. O corpo de cada um já é e faz parte do meio ambiente. Pergunta então aos alunos: o que é meio ambiente? Os alunos respondem: a casa, a natureza, a terra, água, árvores, flores, nuvem, frutas...
28. A professora então lê um texto em voz alta para os alunos que fala sobre o meio ambiente. No texto está a idéia de que o meio ambiente começa com o nosso próprio corpo. (Os alunos neste momento dispersam um pouco, talvez porque não conheçam o significado de algumas palavras, tais como: sensibilidade, ecologia, aprendizagem)

29. A professora prossegue, depois de ler o texto, perguntando aos alunos o que se pode fazer para melhorar ainda mais a nossa casa e escola, já que estes fazem parte do meio ambiente. Os alunos respondem dizendo que é preciso não sujar, cuidar da natureza, beber água no bebedouro sem derramar água no chão mantendo a limpeza da escola, jogar no lixo as sobras das atividades de corte e colagem, etc. A professora enfatiza então a necessidade de não se jogar lixo no chão, como uma postura essencial para a conservação do meio ambiente. (cultivo de uma postura social que muito tem a ver com a construção da cidadania).
30. A professora orienta que os alunos faça uma atividade de fixação desse conteúdo escrevendo uma história a partir das figuras coladas no quadro ( seqüência dos fatos retratados na figura descrita anteriormente).
31. Um aluno pede para fazer xixi. A professora explica que não pode ir a qualquer hora ao banheiro e que a hora do recreio é a hora própria para fazer as necessidades no banheiro. A professora faz então um trato com os alunos, para que, só em último caso, eles peçam para ir ao banheiro no momento da aula. Comente da necessidade de haver disciplina para ir ao banheiro na hora mais adequada.
32. Depois que os alunos fizeram, cada um a sua própria história a professora passa a construir uma história coletiva, escrevendo no quadro as frases que os alunos vão dizendo sobre a seqüência dos episódios que as figuras retratam.
33. A professora promove uma votação para saber qual a expressão mais aceita, entre os alunos, para começar a história: “*Uma dia...*” – 12 votos; “*Era uma vez...*” – 10 votos. Em seqüência a professora vai construindo a história perguntando dos alunos qual o nome dos personagens, dando ordem lógica às frases dos alunos, com muito cuidado no sentido de encontrar soluções democráticas para os empasses que vão surgindo ao longo da atividade.
34. Depois que a professora conclui a história no quadro, pede para que os alunos a copiem no caderno.

35. Diante do começo de dispersão da atenção entre os alunos, a professora muda alguns alunos, fazendo grupos diferentes entre eles. Argumenta com a turma que essa atitude é para melhorar o aproveitamento de aprendizagem da própria turma.

36. O texto ficou construído da seguinte forma:

“Um dia um menino que estava indo para a escola viu um pé de bananeira e pegou uma banana. Ele descascou a banana e sentou em um banco de uma pracinha e jogou a casca no chão. Quando ele levantou do banco para ir a escola pisou na casca de banana e escorregou. O menino caiu e pensou: - Nunca mais jogarei lixo na rua! Ele levantou com dor no bumbum e jogou a casca no lixo, e foi para casa porque estava com a roupa suja ”

37. *A professora, ao longo da construção da história, vai fazendo algumas perguntas indutivas para captar a colaboração dos alunos, tais como: “Como vamos começar a história?”, “Qual o nome do menino da história?”, “O que ele estava fazendo?”, “O que aconteceu?”, “O que ele fez depois que jogou a casca no chão?”, “Foi para casa ou para a escola?” (votos), “Por que ele foi para casa?”, “Como podemos terminar a nossa história?”.*

38. *Após a construção da história a professora pede a um voluntário que leia em voz alta, falando que às vezes é necessário ler em voz alta para que todos ouçam.*

39. *A professora permite que os alunos ilustrem a história se acabarem de copiá-la no quadro.*

#### ***Dia 25/03/99 – 1ª Serie “A”***

40. A aula começa com a professora Cláudia, de Ciências Sociais, e acontece debaixo de uma árvore. Os alunos se organizam em círculo e se apresentam falando nome, o bairro onde moram e a cidade onde nasceram. Ficam à disposição de seus colegas para perguntas que queiram fazer. Alguns alunos perguntam a idade, nome dos pais, etc.

40. O assunto da aula conduzida pela professora é: “*A vida de cada um*”
41. A aula fica um pouco conturbada por causa de um maribondo que pousa alternadamente sobre vários alunos. A professora tem um pouco de dificuldade de manter a atenção na aula e nas suas explicações. Ela frisa da necessidade de se manter a atenção nas aulas, especialmente nas que acontecem fora da sala aula, por causa do ambiente diferente.
42. Depois disso os alunos são conduzidos para a sala, em fila. A professora faz ressalva de que no percurso não será permitido beber água porque existe um horário específico para isso.
43. Na sala de aula a professora continua a conversa sobre a história de cada um, enfatizando a necessidade de cada um <sup>à</sup> saber das suas origens para manter a sua identidade.
44. A próxima aula fica sob a responsabilidade da professora Mirene (Língua Portuguesa). Ela dá continuidade a comentários sobre a história da “casca da banana” a título de retomada do assunto da aula. A professora orienta para que os alunos redijam o cabeçalho constando nome, a data e o nome da professora. Para a identificação da data a professora utiliza um calendário.
45. A professora me explica que o objetivo da atividade é realizar um diagnóstico da escrita dos alunos. Existem alunos que conseguem escrever e outros não, constatando-se uma heterogeneidade do nível da turma. A professora a mesa dos alunos dando orientações quanto a atividade.
46. Os alunos são conduzidos até o auditório para uma palestra sobre o meio ambiente, enfatizando a forma adequada de tratar o lixo. Esta palestra é uma atividade do Projeto “Cidadão do Amanhã”, que acontece na escola em convênio com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente. É um projeto que se insere nas atividades da extensão, previstas nas finalidades do Centro. (Ver maiores detalhes do Projeto em outro anexo)
47. Nesta palestra é trabalhado a conscientização sobre a necessidade de reciclagem do lixo. É um trabalho conjunto com as professoras que farão atividades com os alunos

no sentido de aproveitar alguns tipos de lixo para confeccionar brinquedos e outros objetos úteis.

48. Após essa atividade os alunos vão para o recreio.

49. A próxima aula é assumida pela professora de Ciências Sociais (Cláudia). Ela reforça a questão da necessidade da disciplina quanto ao horário de beber água, ir ao banheiro, para que isso não atrapalhe as aulas. Em seguida fala sobre a escovação. Faz o levantamento de quem tem escova de dente na escola e quantos trouxeram a sua para escovarem os dentes após o lanche. A professora procede a escovação com os alunos que têm escova. Em seguida ela pede emprestado a pasta de uma aluna para os demais possam realizar a escovação.

50. A professora dá oportunidade para que os alunos que não terminaram a atividade da aula anterior, o façam. (Produção de texto – Língua Portuguesa) Os alunos que já terminaram são orientados a não fazerem barulho para que atrapalhem os demais que ainda estão fazendo a atividade.

Dia 26/03/99 – 1ª Série “A”

51. A aula de Língua Portuguesa inicia as atividades do dia. A professora faz uma brincadeira de esconde-objeto. Os alunos falam “tá fraco” ou “tá forte” dependendo da proximidade do objeto de quem o procura.

52. Depois faz uma atividade de brincadeira de roda: “Ciranda, cirandinha”. Uma atividade é distribuída num papel xerocado: Cante e ilustre a música abaixo. Escreva como foi a brincadeira de roda. A professora pede para cada um ler uma estrofe em voz alta, depois todos são orientados a lerem juntos. Em seguida a professora conduz a canção.

53. Há um problema de disciplina que a professora tenta contornar falando sobre a passagem do tempo e a necessidade de realizar a atividade em questão.

54. A professora explica a atividade. Chega no horário do lanche e um grupo de alunos vai pegar na cozinha o lanche enquanto os demais continuam realizando a atividade.
55. Há um problema com os funcionários da cozinha. Eles estão em número reduzido porque há uma assembléia deste seguimento da Universidade para discutir uma possível paralisação como forma de protesto à política implantada pelo governo federal e por causa dos baixos salários.
56. Por causa disso foi solicitado dos alunos que trouxessem uma bebida para o lanche. Este pedido foi feito através de um comunicado por escrito e enviado aos pais.
57. Após a hora do intervalo a professora de Artes assume a sala (Telma). A professora explica a dinâmica da aula, que vai mudar de sala e explica o que pode e o que não pode fazer durante a aula. Estabelece os limites e a ordem dos alunos na saída de uma sala para outra.
58. Os alunos são transferidos para a sala de artes e ficam organizados ao redor do teclado no qual a professora executa uma música. A professora então conta uma história cujo tema é o mesmo da aula de Língua Portuguesa (o meio ambiente) fazendo alusão ao ovo de páscoa, na tentativa de realizar um “gancho” da unidade temática com a época da Páscoa. Ela questiona se o ovo de Páscoa é ou não um símbolo adequado para a ocasião da Semana Santa.
59. Os alunos, em seguida, revezam em contar a história da galinha que queria chocar um ovo de páscoa mas o pintinho não saía. Assim os alunos reproduzem em conjunto a história.
60. A professora ensina uma música que tem a ver com história anteriormente trabalhada e se utiliza da clava (instrumento de percussão) para que os alunos cantem a música em conjunto, marcando o ritmo da mesma.
61. Em seguida a professora pede para os alunos deitarem no chão, relaxarem, o máximo que puderem, para que ouçam uma música (no CD) que fala sobre a Páscoa.
62. O professor Vagner (de Artes Visuais), assume a sala e passa a desenvolver atividades sobre comunicação visual. Ele enfatiza a importância da comunicação visual como

uma forma alternativa de escrita. Em seguida conduz a turma para uma outra sala e realizar uma dinâmica de segurar o dedo para acalmar os ânimos da turma.

63. Após a turma ter se acalmado mostra uma seqüência de gravuras de vários autores e enfatiza o objetivo da comunicação. Mostra uma figura do quadro de Picasso "Guernica". Depois um de Portinari. "Os retirantes", enfatizando ainda a intenção do autor em comunicar uma mensagem. O professor explica o contexto de cada gravura, dando significado social, econômico e geográfico.
64. Faz um "gancho" do quadro de Portinari "Os retirantes" com a realidade físico-política do Nordeste brasileiro, fazendo uma relação com o meio ambiente na tentativa de se encaixar na unidade temática trabalhada nas outras atividades com aquela turma.
65. A partir daí então passa a falar sobre o meio ambiente, fazendo a relação com o Projeto "Cidadão do Amanhã", reciclagem de lixo, conservação da limpeza na escola e a forma adequada de cuidar do meio ambiente. (interdisciplinaridade).

Dia 27/03/99 – 1ª Série "A"

66. Esta aula de Sábado fica sob a responsabilidade da professora Luzinete (Ciências). Ela continua falando sobre a definição e a fixação dos conceitos de seres vivos e não-vivos. Faz atividades de leitura e escrita, através de cópias de frases que são registradas no quadro para que os alunos reescrevam em seus cadernos.
67. Além desse procedimento a professora faz uma recapitulação oral dos assuntos trabalhados desde a aula passada, e verifica a leitura do texto que foi passado como tarefa de casa. Em seguida a professora elabora coletivamente um texto com os alunos escrevendo no quadro as idéias que vão surgindo dos alunos. Após a escrita do texto no quadro os alunos lêem e o escrevem no caderno.

Dia 29/03/99 – 2ª Série "B"

68. A aula começa com a professora Eliane (matemática). Ela distribui uma atividade numa folha avulsa. Os alunos ficam bastante agitados ao receberem a atividade, ansiosos por saber o que deverão fazer com aquela folha.
69. A professora pede que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto da atividade e depois façam alguma pergunta sobre o que leram. Diante de uma certa inquietação da turma a professora faz o seguinte comentário: *“eu já disse que os assuntos de fora da aula devem ficar lá fora; agora vamos estudar matemática”*.
70. Os alunos ficam agrupados de dois em dois, nas diversas fileiras com as quais a sala fica organizada. Este critério do agrupamento dos alunos foi estabelecido no início das aulas por outra professora (Clêidna). Este é o comentário que a professora faz ao ser perguntada sobre a lógica de agrupamento dos alunos em sala de aula. Antes de começar a atividade proposta para aquele dia a professora usa algum tempo para arrumar a sala conforme o combinado.
71. No que se refere a organização do material didático, observa-se que os alunos têm uma pasta na qual organizam as atividades que são distribuídas pelos professores. Essas atividades vêm em folhas avulsas e já perfuradas para que os alunos possam catalogar nas pastas.
72. Diante de um clima de indisciplina na sala, muito barulho por causa das conversar dos alunos, a professora ameaça retirar as atividades dos alunos caso eles não se comportem da maneira mais adequada. Os alunos permanecem fazendo a atividade em anexo durante todo o período de aula.
73. Durante a aula, em alguns momentos, os alunos fazem bastante barulho e a professora era obrigada a intervir. A maior parte dos alunos ficam inquietos. Não há um controle satisfatório da turma por parte da professora. Em alguns momentos a professora sai da sala e os alunos continuam fazendo a atividade proposta.
74. A professora mostra algumas atividades de alunos que já acabaram como forma de incentivo para que os demais possam terminar as suas. A professora explica para mim

que essa é uma atividade de diagnóstico para saber o nível de conhecimento dos alunos em matemática.

75. Além do conteúdo proposto, a professora também explica que observa, a título de conhecimento da turma, questões de organização do espaço no papel, asseio da atividade, uso do material (tesoura e cola), como aspectos que demonstram o nível de maturidade dos alunos.
76. Em seguida a professora de Língua Portuguesa (Valéria) assume a turma. A primeira atividade que a professora realiza é a de pedir para os alunos limparem a sala, cada um debaixo da sua própria carteira, por ocasião dos restos de papel deixados por eles quando da realização da atividade anterior. Pede então para os alunos compararem a sala, antes e depois da limpeza. Comenta como a sala fica mais bonita e mais adequada para que todos possam aprender tudo o que vieram aprender na escola.
77. A professora aproveita para ampliar a conversa e fala sobre a necessidade de conservar a limpeza de toda escola, da casa de cada um e da cidade como um todo. Enfatiza que nunca se deve jogar lixo no chão, e, hipótese alguma.
78. A professora explica ainda a agenda das atividades do dia em sua disciplina, que são: a construção de um painel, uma atividade num livrinho, uma produção de textos e por último, uma tarefa de casa.
79. Explica que fez um planejamento e pede a colaboração dos alunos para que seja possível realizar todas as tarefas do dia. Em seguida distribui fichas coloridas e explica a atividade. Os alunos devem desenhar no cartão o que não gostariam de ser quando crescer.
80. No momento em que os alunos não colaboram com a disciplina necessária para a realização da atividade a professora explica que se não aproveitarem bem o tempo destinado à atividade (tempo da professora para trabalhar) ela usará um pouco do tempo dos alunos (recreio).
81. Ao constatar uma dupla de alunos que conturbam o ambiente da sala, procede a trocá-los de lugares, separando-os.

82. De acordo com o planejamento das professoras da turma, essa atividade tem por finalidade trabalhar a identidade do aluno em consonância com uma discussão sobre o significado da Páscoa. (verificar anotações sobre o planejamento dos professores)
83. A professora confecciona um painel, conforma havia dito, com todos os cartões dos alunos. Escreve como título do painel: “O que você não gostaria de ser quando crescer?”
84. Na hora do lanche a professora conduz uma arrumação da sala, pouco a pouco, de forma que melhore a distribuição do lanche pela turma.
85. Fala ainda sobre a importância do lanche; é um momento de alimentação que deve ser respeitado para que o corpo aproveite o máximo do alimento ingerido. Após o lanche os alunos saem para o recreio.
86. Após o recreio a professora retoma a aula contando uma história de Ruth Rocha: “O Coelho que não era de Páscoa”. A professora conta a história com os alunos sentados no chão ao seu redor. Ela destaca as palavras desconhecidas e inicia uma discussão sobre alguns pontos da história, no sentido de trabalhar a compreensão e interpretação adequada do texto. Após o término da história os alunos pedem para ela repetir a história e ela o faz.
87. Ao final, a professora não vence a sua agenda. Transfere a produção de texto para a próxima aula e explica a atividade que deverá ser realizada em casa.
88. A próxima aula fica sob a responsabilidade da professora de Educação Física. A professora reúne os alunos em círculo sentados na quadra. Faz alguns alongamentos nas pernas (bicicleta, segurar vela...) para trabalhar nos alunos a flexibilidade. Ela explica que o objetivo dos alunos é dar mais flexibilidade aos movimentos.
89. Depois canta algumas músicas com movimentos sincronizados. Os alunos já sabiam os movimentos. A professora então fala sobre o significado da Páscoa perguntando se coelho bota ovo, ou urso (música do urso como gancho para tratar do assunto).
90. Em seguida a professora divide os alunos em dois grupos e divide o material (bambolês e cordas de pular)

91. Os alunos passam a utilizar os bambolês em várias partes do corpo sob a orientação da professora. Os alunos com corda vão pulando, enquanto a professora, com a ajuda de outro aluno, gira a corda para os alunos pularem. Posicionam-se em fila e vão “entrando na corda” a medida que os colegas vão errando. Depois de algum tempo a professora promove a troca de bambolês e cordas entre os grupos. A aula permanece assim até o final.

Dia 30/03/99 – 2ª Série “B”

92. A aula começa sob a responsabilidade da professora Clêidna (Ciências Sociais). Ela faz a apresentação da estagiária à turma e a minha apresentação também. A professora prossegue a atividade da aula anterior. A atividade é texto que auto descreve os alunos. A professora lê o texto e a turma tem que adivinhar, descobrir, quem é o aluno que se está descrevendo. O objetivo é de trabalhar a identidade do aluno que está proposta pela unidade temática acordada entre os demais professores que atuam na série.

93. A professora escreve no quadro a seqüência das atividades do dia como roteiro a ser seguido: História, História, Geografia, Recreio, Matemática e Ciências.

94. A próxima atividade é no caderno de história e a professora pede para os alunos copiarem o cabeçalho. A professora pede para um aluno ler em voz alta o que já está escrito no caderno. É um texto sobre identidade da impressão digital.

95. A professora pergunta por que a gente sabe a identidade das pessoas pela impressão digital. Por que cada tracinho da digital sempre é diferente de pessoa para pessoa.

96. A professora troca uma aluna de lugar, mais para frente, por que está de óculos quebrados.

97. A professora copia um texto no quadro para que os alunos o escrevam no caderno:  
*“Tudo que faz parte do seu jeito de ser, de sua história pessoal, compõe a sua identidade como pessoa. Cada pessoa é diferente uma das outras. Até os animais tem um jeito diferente de ser.”*
98. A professora percorre as carteiras dos alunos dando orientações e dirimindo as dúvidas. Depois a professora coloca um CD com uma música sobre o coelho: *“Com olhos vermelhos, de pêlo branquinho, sou muito assustado, eu sou o coelhinho...”*
99. Após a música a professora incentiva comentários dos alunos sobre a páscoa e sobre os coelhos. Alguns contam experiências com coelhos, acrescentam alimentos que os coelhos gostam, etc.
100. Em seguida a professora distribui uma folha na qual os alunos deverão compor um texto sobre os coelhos. A professora convida 5 alunos para lerem sua história/texto na frente para todos ouvirem.
101. A professora explica a tarefa de casa. Fazer um bilhete para um amigo convidando para comemorar a páscoa com a sua família. Em seguida o aluno deverá desenhar um mapa explicando como chegar na sua casa. Uma atividade que cruza o tema da páscoa e a localização geográfica.
102. A professora pede a participação de alguns alunos contando como comemoram a páscoa ou aproveitam o feriado como forma de fazer associação entre a oralidade e a escrita.
103. Chega a hora do lanche e do recreio.
104. A próxima aula fica sob a responsabilidade da professora Eliane (Ciências e matemática). A professora começa fazendo uma atividade com a fita métrica explorando a altura dos alunos e construindo um gráfico no quadro de giz, de acordo com o modelo em anexo.
105. A professora prossegue a atividade resolvendo as questões constantes na atividade.

Dia 31/03/99 – 2ª Série “B”

106. Neste dia a turma confecciona um ovo de páscoa. Os alunos trouxeram os ingredientes que foram solicitados pelas professoras. O objetivo é trabalhar a relação numérica a partir da noção de quantidade.
107. A última aula, sob responsabilidade da professora Eliane, não aconteceu por problemas pessoais da referida professora.

Dia 06/04/99- 3ª Série “A”

108. A aula começa sob a responsabilidade da professora de Língua Portuguesa (Andréia). Ela faz a verificação da presença. Depois registra no quadro as frases retiradas da produção de texto fazendo uma pequena discussão sobre o conteúdo das frases.
109. O tema do texto é o lixo. Lixo orgânico e inorgânico; O lixo pode ser reaproveitado; O vidro e o papel podem ser enterrados, mas o plástico não; A maioria do lixo pode ser reaproveitado; não devemos jogar o lixo em qualquer lugar.
110. A professora continua realizando uma discussão com os alunos sobre as frases dando exemplos e perguntando conceitos dos alunos.
111. A professora distribui uma folha com um texto sobre o lixo. Os alunos têm um tempo para lê-lo. A professora conduz uma leitura do texto, parágrafo por parágrafo, dando a oportunidade para os alunos fazerem comentários sobre cada parágrafo.
112. Surge o comentário sobre a diferença entre esgoto e fossa. A professora explora a discussão mas não aprofunda por exemplo a questão econômica nem de localização geográfica das casas e a relação com o tratamento de água e lixo
113. Após a leitura e discussões a professora passa algumas questões para casa: Retire as idéias principais do texto: “O lixo: problemas”; Escreva uma carta ao Secretário do

- meio Ambiente falando dos problemas do lixo em Goiânia e da necessidade de um projeto de reciclagem.
114. Em seguida, no terceiro horário, a professora Neisi (matemática) assume a aula. Inicia suas atividades na sala verificando, de carteira em carteira, o exercício de casa dando o visto e constatando quem fez e quem não fez.
115. Os alunos demonstram uma certa agitação e a professora conversa sobre as tarefas de casa. Fala sobre a utilização do tempo em casa e tenta conscientizar sobre a necessidade de fazê-la.
116. Em seguida a professora distribui uma atividade com o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre as horas, tempo, seu registro e sua contagem.
117. A professora faz uma revisão sobre a posição dos ponteiros na marcação das horas. Enquanto os alunos vão resolvendo os exercícios a professora vai orientando de carteira em carteira e ajudando nas dúvidas.
118. Hora do recreio.
119. A próxima aula fica sob a responsabilidade da professora Andréia (Língua Portuguesa). A professora fala sobre a oficina que vai haver e sorteia 10 inscrições. Explica ainda que os alunos sorteados terão aula até 16:00hs, o que causa euforia aos sorteados e lamento dos demais.
120. Um aluno da turma caiu de uma árvore durante o recreio e se machucou. A professora falou para a turma das formas mais apropriadas de brincar para que não aconteça o mesmo com os demais alunos.
121. A professora continua a aula lendo um texto sobre a história do vidro, sua importância e necessidade de reciclá-lo. Não houve tempo para terminar a leitura do texto e a professora deverá continuar a leitura na próxima aula.
122. Em seguida a aula de educação física fica sob a responsabilidade de professora Silmara (batatinha).

123. A aula inicia sob a responsabilidade da professora de matemática (Neisi). Ela distribui uma atividade sobre o uso das horas. A atividade exige que os alunos façam contas para que transformem minutos em horas e saibam identificar a posição dos ponteiros dos relógios e seu respectivo horário.
124. A professora trabalha o raciocínio dos alunos fazendo perguntas e relações entre o sistema de medida de tempo (horas, minutos, segundos) e de espaço (metro, centímetro, milímetro).
125. A professora desenvolve um exemplo de transformação de minutos em horas pelo horário das aulas:
- 5 aulas de 50 minutos = 250 minutos; quantas horas?
- 50 → 60 minutos = 1 hora
- 10 minutos = **4 horas e 10 minutos**
126. A partir deste exemplo a professora explica (lê as questões) da atividade para os alunos, detendo-se nas dúvidas dos alunos quanto as questões.
127. Uma estagiária, aluna do IEG, apresenta-se à turma e oferece sua ajuda aos alunos, já que estará presente na sala. Alguns alunos fazem perguntas a ela, como nome completo, quanto tempo ficará na turma, etc.
128. Os alunos iniciam a atividade, perguntando entre si dúvidas que vão surgindo. A professora e a estagiária vão de carteira em carteira resolvendo as dúvidas dos alunos. As explicações da professora não são diretivas mas ela incentiva aos alunos a procurarem suas próprias maneiras de resolver os problemas. Ela diz que existem vários caminhos e que cada um deve pensar para descobrir a melhor forma de resolver.

129. Os alunos se ajudam mutuamente, a professora atende os alunos que pedem ajuda, num ambiente de envolvimento com o raciocínio da atividade, mesmo que isso represente um pouco de barulho na sala de aula.
130. A próxima aula está sob a responsabilidade da professora de Artes (Telma). Ela confere o caderno dos alunos, o cronograma da disciplina e escreve no quadro o assunto da aula: Discussão sobre o tema meio ambiente; música: "Herdeiros do Futuro" de Toquinho. A professora faz alusão que a semana está enfocando um tema especial e que todas as professoras estão falando deste tema (o meio ambiente).
131. A professora faz uma explanação sobre a importância de se ter um meio ambiente sadio. Na seqüência a professora introduz o assunto do qual a música trata. Conduz a turma para a sala de educação artística e procede o ensaio da música com a turma.

Dia 09/04/99 – 3ª Série "A"

132. No início da tarde houve ensaio da música a ser apresentada por ocasião da visita do Secretário do meio Ambiente. Em seguida, na sala de aula, a professora faz o ensaio da leitura da carta a ser lida pelos alunos da turma, elaborada coletivamente no dia anterior, diante do referido secretário.
133. O texto da carta é o seguinte:

*"Estamos escrevendo-lhe para pedir a sua colaboração, no sentido de estar promovendo campanhas de reciclagem de lixo. Com isso, ficaremos felizes, pois estaremos garantindo um melhor estilo de vida e o meio ambiente ficará grato.*

Além disso estamos notando que um grupo de pessoas estão fazendo reciclagens mas é pouco pela quantidade de lixo produzido. Gostaríamos que o senhor nos apoiasse juntamente com as prefeituras, coletando os lixos que podem ser reciclados, partindo de uma campanha de consciência, partindo de uma campanha de consciência pelos meios de comunicação. Acreditamos que essas medidas deverão ser tomadas com

uma certa urgência, pois o meio ambiente já está sofrendo. A partir dessas colocações contamos com sua ajuda.”

Atenciosamente,

3ª Série “A”

134. A professora toma a leitura da turma, pedindo para alguns alunos lerem em voz alta, do texto sobre o lixo. (atividade em anexo). A professora fala da importância da leitura para a boa formação e que se algum aluno tropeçar, isso é normal. Pede o respeito dos demais para com aquele que está lendo.

135. O texto lido é o mesmo que foi selecionado no período do planejamento entre os demais professores que atuam na 3ª Série.

136. Durante toda esta semana (05-09/04), o tema gerador que está sendo trabalhado nas séries é o meio ambiente, em função do Projeto “Cidadão do Amanhã”. Os alunos da 3ª e 4ª Séries se reúnem no auditório para receber o Secretário do meio Ambiente e para participar da programação lendo as cartas de apoio, cantando músicas sobre o meio ambiente.

137. Descrição da Programação – Solenidade

Membros que compuseram a mesa:

- Secretário do Meio Ambiente – Humberto Pereira Rocha
- Secretário do Serviço Social
- Representante do Secretário Municipal da Educação
- Representante do Pró-Reitor de Cultura
- Representante da FEMAGO

A solenidade foi iniciada com a execução do Hino Nacional Brasileiro ao piano. Em seguida, o Secretário do Meio Ambiente inicia sua fala se referindo a I Jornada Ambiental que tem como objetivo uma campanha de conscientização sobre o crescente desequilíbrio ambiental do planeta que altera as condições de sobrevivência do ser humano. Enfatiza que a responsabilidade pelo meio ambiente

não é só do governo, nem somente dos adultos mas também e uma responsabilidade das crianças. Menciona que em Goiânia a média de produção de lixo é de 26 Kg por pessoa, e por isso há a necessidade da redução do lixo, daí o desenvolvimento de campanhas nesse sentido. Uma das soluções é a reutilização racional do papel, nas embalagens descartáveis, do vidro, etc, enfim, pela reciclagem racional e científica de todos os tipos de lixo. Fala que um exemplo eloqüente do meio ambiente degradado é o rio Meia Ponte, que cheira muito mal e não tem mais peixes. Convoca a todos que cobrem do governo o tratamento do esgoto, este sim, um serviço de responsabilidade exclusiva do Estado.

Em seguida a diretora do CEPAE desenvolve a sua palavra. Registra que aquela é a ocasião que marca o início de uma campanha em prol da conservação do meio ambiente e agradece a todos os que compõem a mesa do evento, aos professores, aos pais e aos alunos que se empenharam para realização do evento. Os alunos então cantam a música "Herdeiro do Futuro" e lêem as cartas elaboradas por eles endereçadas às autoridades ali

representadas. O teor das cartas é recheado de cobranças com relação a reciclagem do lixo por parte das autoridades que representam a sociedade, com respeito a realização de campanhas mais constantes de conscientização da necessidade de diminuição do lixo e sua reutilização racional. Os alunos cobram ainda a criação de indústrias que poderiam ter como matéria prima o lixo produzido na cidade, o que geraria emprego, atacando outro problema social muito sério. Fazem referência ainda que estas iniciativas estariam ajudando na saúde da população e melhorando a qualidade de vida do povo de uma forma geral.

Após a leitura das cartas os alunos saem para o pátio e para a área ao ar livre da escola para apreciar os trabalhos que foram feitos enfocando a problemática do lixo.

138. Foi confeccionado um mural registrando as atividades do projeto Cidadão do Amanhã. Este mural localizado no hall de entrada da escola estava organizado pelas atividades de cada turma:

- 3ª Série "A" – Bosque dos Buritis

Unidade Temática: A conservação do meio ambiente – o processo de urbanização e povoamento das cidades.

Objetivo: Construir conhecimento a respeito da caracterização do espaço físico de Goiânia: clima, vegetação, relevo, hidrografia.

- 4ª Séries "A" e "B" – Aterro sanitário de Goiânia

Unidade Temática: A conservação do meio ambiente e a cadeia alimentar

Objetivo: Construir conhecimento a respeito da decomposição de seres orgânicos, da coleta de lixo, da reciclagem do mesmo e da sucessão ecológica realizada no aterro sanitário de Goiânia.

- 3ª Série "B" – Aterro sanitário de Goiânia

Unidade Temática: A conservação do meio ambiente – o processo de urbanização e povoamento das cidades: poluição do solo e formas alternativas para o tratamento do lixo.

Objetivo: Construir conhecimento a respeito da coleta de lixo, da reciclagem do mesmo e da sucessão ecológica realizada no aterro sanitário de Goiânia.

## MÓDULO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

- 3ª Série "A" - Parte sul de Goiânia a suas adjacências

Unidade Temática: o processo de urbanização e povoamento das cidades – Goiânia em sua fundação e a Goiânia atual.

Objetivo: Construir conhecimento a respeito dos centros comerciais, dos espaços culturais, esportivos e dos bairros residenciais de Goiânia.

- 4ª Série “A” e “B” – SANEAGO

Unidade Temática: As medias de capacidade

Objetivo: Construir conhecimento a respeito das medidas de capacidades utilizadas para o tratamento e a distribuição de água em Goiânia.

Dia 13/04/99 – 4ª Série “B”

139. Houve a apresentação do pesquisador para a turma. A professora apresentou o projeto “pequeno pesquisador”, pelo qual os alunos manifestaram boa curiosidade e foram pesquisar sobre o tema que tiveram interesse dentro da área de ciências.
140. Os alunos se organizaram em 4 grupos. Cada grupo trabalha um tema na área de Ciências. 2 grupos já haviam terminado a organização do trabalho e os outros 2 tiveram um tempo para concluir seus trabalhos. Após esse tempo os alunos procederam a socialização do trabalho para os demais colegas da turma.
141. Enquanto isso os alunos revisam o conteúdo de cada trabalho visando uma apresentação bem sucedida.
142. A professora percorre cada grupo orientando e se inteirando dos assuntos, ajudando na preparação dos trabalhos. Ela estabelece a ordem das apresentações. Diz que é autoritária mesmo e ameaça zerar o aluno que não se comportar adequadamente.
143. Assuntos dos grupos:
- Grupo 1 – Cadeia alimentar
  - Grupo 2 – Animais carnívoros
  - Grupo 3 – Animais herbívoros
  - Grupo 4 – Preservação do meio ambiente

### Grupo 5 – Reciclagem do lixo

144. Os temas derivaram do assunto da cadeia alimentar, a partir de uma discussão com os alunos surgiram os demais temas dos trabalhos.
145. A professora fala sobre a importância, a necessidade e as dificuldades do trabalho em grupo. Nem sempre a gente fica feliz pois as vezes perdemos no nosso ponto de vista, mas temos que aprender a trabalhar em grupo mesmo assim.
146. Surge o assunto da avaliação. A professora pergunta porque é importante ter nota e qual a auto-avaliação do grupo. Depois pergunta os motivos da auto-avaliação (o porquê daquela nota). Os alunos expõem os méritos e os fracassos de cada processo de elaboração do trabalho.
147. Surge o aspecto da vergonha como demérito e a professora explica que não é, e fala o que é importante na avaliação, como o esforço, cooperação, responsabilidade e seriedade na elaboração dos trabalhos e na realização das provas.
148. A professora pede para os alunos conversarem nos grupos o que gostam e o que não gostam no trabalho em grupo para que estabeleçam os limites entre os componentes de cada grupo. Apesar das preferências diferentes é necessário, para a convivência, que haja certa tolerância.
149. A aula seguinte é assumida pelo professor de Artes (Wagner). Ele verifica a atividade da aula anterior. O desenho fala sobre a consciência ambiental. Então ele analisa o uso das cores, depois o significado do desenho dando algumas explicações sobre a necessidade da preservação do meio ambiente, como acontece a poluição, etc.
150. Os alunos foram para a sala de artes com o professor. Nesta sala o professor faz uma “performance” para realizar a chamada dos alunos com o intuito de registrar suas presenças. Ele assim o faz imitando um sotaque francês e motiva a turma a esperar a citação de todos os nomes.
151. O professor continua sua aula explicando que a arte pode ser uma forma de comunicar mensagens, introduzindo desta forma o tema da aula: Instalação. Então o

professor explica que a instalação é uma forma de arte que engloba outras formas de arte, tais como: a pintura, a escultura, a gravura. Pode ser também uma forma de arte na qual o público participa, interage com a concepção do autor. Ele passa a dar exemplos de alguns tipos de instalação.

152. Hora do recreio e do lanche.

153. Após a hora do recreio a turma fica sob a responsabilidade do professor Rony (Educação Física). Antes dos alunos irem para o pátio para esta aula, a professora Segismunda, coordenadora da turma, pede um tempo para conversar sobre um problema que vem acontecendo com alguns alunos desta turma. Ela explica que está havendo uma falta de entrosamento entre os colegas, mais precisamente entre alguns alunos e o grupo todo. Então pede para que os alunos se manifestem e digam o que está acontecendo na turma para que se possa resolver a situação que prejudica toda a turma.

154. Os alunos se queixam de uma aluno chamado Rafael. Este aluno briga e discute ofendendo frequentemente os colegas e vários alunos da turma confirmam este depoimento. A professora então explica que se há o problema, ele não pode estar centrado em um só aluno, mas é um problema de toda a turma, e deve ser resolvido por todos.

155. Em seguida, chegam à sala a psicóloga da escola, a vice-diretora e o Prof. De Educação Física, citado anteriormente. A professora Segismunda continua a conversa tentando conscientizar os alunos da necessidade de cooperação entre os colegas, desta forma evitando a agressividade que está havendo.

Dia 14/04/99 – 4ª Série “B”

156. A aula inicia neste dia sob a responsabilidade da professora Joana (Língua Portuguesa). Ela toma a leitura da turma toda, em conjunto, do texto trabalhado na aula anterior – A CARTA.

157. A professora está trabalhando as várias formas de se escrever uma carta, com uma das formas de produção que existe. Os alunos lêem fluentemente o texto, com a participação da maioria da turma. Alguns alunos não lêem porque estão com a atenção dispersa.
158. A professora havia passado, para tarefa de casa, a redação de um bilhete no qual os alunos escreveriam para si próprio com tema livre. É um exercício que segue a mesma lógica do texto trabalhado, já que a situação da construção do texto permanece a mesma.
159. A professora escreve no quadro, na íntegra, um texto de um aluno. Depois ela procede uma leitura coletiva e vai fazendo as correções juntamente com a turma, perguntando se determinadas construções de grafia, de concordância, de conjugação, estão certas, e vai corrigindo com a participação de todos.
160. Um aspecto que foi observado, no decorrer de minha presença nesta turma, é que os alunos não têm lugar fixo para sentar, e isto não gera nenhum tipo de confusão na turma.
161. Após a correção coletiva do referido texto a professora introduz uma história denominada “Pedro Pica-Pau”, e pergunta quem já a conhece. Alguns alunos levantam a mão e causa surpresa à professora. Constata então que existem alguns alunos repetentes naquela turma. Um aspecto observado é que a professora dá bastante ênfase à palavra “repetentes” em seu comentário, correndo o risco assim de rotular os alunos que estão nesta condição.
162. A professora prossegue, conta a história e pede para algum aluno dizer o que entendeu. Em seguida trabalha o significado de algumas palavras, tais como: Desarvorado. Pede para os alunos procurarem no dicionário as palavras desconhecidas. Alguns alunos têm dificuldade de achar, mas a maioria identificou, sem problemas, as palavras no dicionário.
163. A professora passa uma atividade xerocada (em anexo) a algumas questões no quadro:

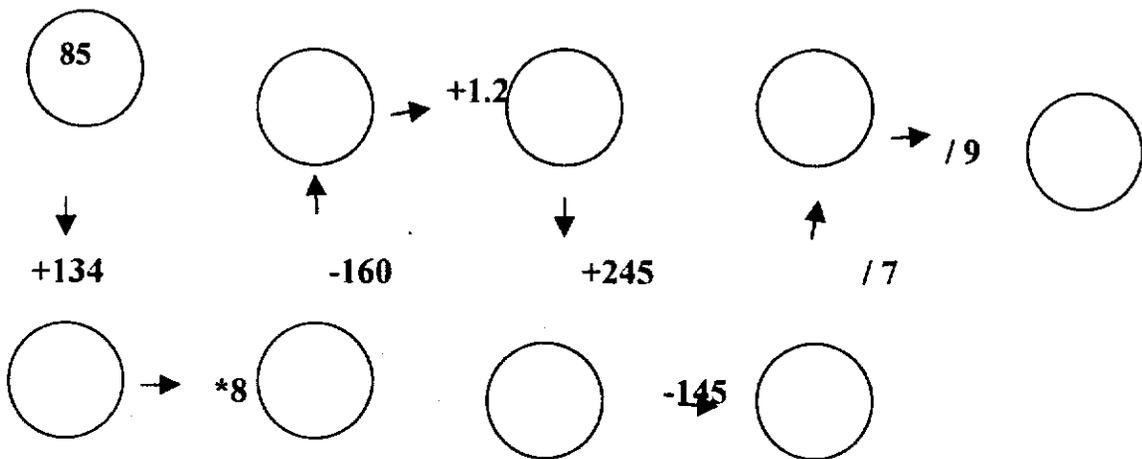
- a) Procure no dicionário o significado da palavra *desarvorado*.
  - b) DE acordo com o texto, explique a expressão: “picou a mula”.
  - c) Observe a ilustração e faça uma lista com nome dos objetos que caracteriza a transformação do personagem Pedro Pica-Pau para Pedro Pica-Poste.
164. A professora enfatiza que a tarefa deve ser entregue no dia seguinte, impreterivelmente.
165. A professora Bárbara (matemática) assume a turma e explica que fará a aplicação de um teste diagnóstico para saber qual o nível de conhecimentos que cada aluno tem. Em seguida pede para que os alunos mudem a arrumação das carteiras. Ela orienta os alunos a formarem somente 4 fileiras na sala.
166. O clima da sala é totalmente modificado para a realização da ‘prova’.
167. Mesmo que tenha feito a ressalva que é uma prova diagnóstico, sem valor para nota, encaminha de tal forma que o clima da sala passa a ficar tenso. Não permite comentários, nenhum barulho sequer.
168. Na tentativa de algum comentário a professora ameaça fazer como prova formal. Fiscaliza para que não haja contato entre os alunos pedindo para que a estagiária ajude nesta mesma tarefa. A prova foi elaborada com as seguintes questões:
1. Você sabia que nós temos mais de uma maneira de resolvermos as operações? Como sabemos que você é muito curioso, vai querer tentar descobrir outras possibilidades de realizar as operações. Então deixamos um espaço para sua tentativa.
    - a)  $115 - 37 =$
    - b)  $789 - 77 =$
    - c)  $789 / 9 * 25 =$
    - d)  $3.451 / 17 =$
    - e)  $615 / 9 * 9 =$
    - f)  $2.600 * 25 =$
    - g)  $XL + CD + IV =$

h)  $XXIV * VII =$

2. Escreva por extenso os números abaixo:

- a) 9.874.023
- b) R\$ 8.985,56
- c) R\$ 1.658,65
- d) 3.897

3. Complete os círculos com números:



15/04/99- 4ª Série "B"

169 – A aula começa neste dia sob a responsabilidade da professora Joana (Língua Portuguesa). Ela pede a tarefa que ficou do dia anterior para os alunos, dando continuidade ao assunto da disciplina: a carta como modalidade de escrita.

169. A professora pede para os alunos lerem o enunciado e a resposta das questões em voz alta. Há uma boa participação da turma apesar de alguns alunos se recusarem a participar. A professora chama a atenção desses alunos e continua a atividade.

170. Em seguida pede para alguns alunos falarem em voz alta a resposta que escreveu. Depois manda esses alunos irem ao quadro para escrever suas respostas. Um aluno pergunta porque a professora chamou aqueles alunos e ela respondeu que foi porque ela mesma quis. A resposta dela foi de forma bastante áspera.

171. O relacionamento da professora com os alunos é um pouco distante, sempre falando asperamente na correção e também no elogio. Como resposta os alunos acompanham apaticamente o andamento da aula.
172. O conteúdo da aula não segue a sincronia do eixo temático proposto para a 4ª série. A ênfase está no conteúdo específico e não na articulação contextual que poderia apontar para a formação de valores e atitudes.
173. A professora adota a atitude de verificar quem fez e não fez a tarefa. De posse desta relação estabelece que os que não fizeram permanecerão na sala enquanto os demais irão para a biblioteca no horário seguinte.
174. Com os alunos que não fizeram a tarefa, a professora conduz para que façam na sala de aula neste horário, enquanto os demais vão para a biblioteca. Ela fica na sala com estes alunos enquanto a estagiária vai à biblioteca com o outro grupo.
175. Os que foram para a biblioteca pegam livros de acordo com seu interesse e lêem com boa disposição. A maioria escolhe os gibis, outros livros de histórias. Um grupo lê em conjunto um gibi, e mesmo assim conservam o nível de ruído adequado para o ambiente da biblioteca. Não há, porém, uma orientação definida para os alunos sobre o aproveitamento deste horário na biblioteca.
176. Quando se aproxima do final do tempo destinado à biblioteca os alunos escolhem, no máximo, dois livros para empréstimo. Há uma orientação para que os livros sejam apropriados ao nível dos alunos (4ª série.)
177. A próxima aula fica sob a responsabilidade da professora Bárbara (matemática). A professora prossegue fazendo um teste diagnóstico. Arruma a sala de forma diferente e distribui uma folha em branco. Escreve no quadro as questões do teste, que são:
- 1) Copie e efetue as divisões abaixo:
    - a)  $250 / 4 =$
    - b)  $49.150 / 9 =$
    - c)  $2115 / 5 =$
    - d)  $432 / 9 * 10 =$

e)  $2.150 * 79 =$

f)  $8.130 * 85 =$

178. Os alunos passam a resolver as questões enquanto a professora e a estagiária observam os alunos para que façam individualmente.

#### 19/04/99 – 4ª Série “B”

179. A aula inicia sob a responsabilidade da professora Segismunda (história). Ela distribui um texto e pede para que os alunos façam uma leitura silenciosa. Após esta leitura pede para que uma aluna leia em voz alta. Em seguida a própria professora lê e pergunta se os dados que vão aparecendo representam desenvolvimento ou subdesenvolvimento. Após uma rápida discussão solicita que os alunos organizem o texto no caderno.

180. A professora prossegue pedindo que alguns alunos relatem, espontaneamente, o que entenderam sobre o texto de jornal que leram. (O Popular – Almanaque – 18/04/99).

181. O assunto principal da reportagem em questão é o dia do índio. Fala sobre algumas palavras de origem indígena, história do Brasil no que se refere ao relacionamento dos índios com os europeus colonizadores.

182. Uma outra aluna fala sobre a reportagem que leu sobre o índio na Revista Super Interessante. A professora comenta brevemente e passa para outra atividade. Distribui a letra da música “Um Índio”, de Caetano Veloso e diz que não fará a interpretação pelo fato de alguns colegas estarem fora da sala, em reforço, com outra professora.

183. A professora toca a música para que haja a familiarização com o todo da música (letra e melodia) e diz que trabalhará, na segunda vez que tocar, a interpretação mais completa. Pede para que os alunos usem o dicionário para identificarem o significado das palavras que ainda não conhecem, e para ilustrar o que cada aluno entendeu da poesia.

184. Depois de tocar duas vezes a música a professora distribui exemplares da Revista Nova Escola e pede para os alunos lerem a reportagem que nela consta a respeito do índio. Os alunos se agrupam de três em três para executarem a atividade.

#### **20/04/99 – Pré-Alfabetização “B”**

185. A aula inicia sob a responsabilidade da professora Telma (Artes). Ela conduz os alunos para a sala de artes e canta uma música que já havia sido trabalhado com os alunos em aula anterior.. Esta música é sobre os animais.

186. Após cantar a música pede que os alunos identifiquem placas com os nomes dos animais. Alguns alunos tem como critério de identificação a própria leitura, outros pelo tamanho da palavra/ sonoridade. Em seguida os alunos seguram o nome dos bichos numa plaquinha e levantam quando são citados na música.

187. A próxima aula passa a ser responsabilidade da professora de Língua Portuguesa, Ciências naturais e Ciências Sociais. Ela retoma o assunto dos índios e vai discutindo a questão das diferenças e de que não há melhor, nem pior, entre os homens, apenas existem diferenças entre eles que devem ser respeitadas.

188. Ela retoma a seqüência de fatos da história relembrando com os alunos algumas palavras já trabalhadas, como: índio, papa-capim, curumin, leão, tigre, onça, passarinho, arara, macaco. Aqui se faz um gancho do assunto (eixo temático) com o conteúdo específico trabalhado (índios – animais)

189. Cada série, com seu grupo de professores, define a organização específica em termos de áreas e seus respectivos responsáveis.

190. A professora orienta os alunos a escrever o cabeçalho da atividade:  
Goiânia, 20 de abril de 1999. (Terça-feira)

Ela vai ensinando os traços de cada letra e dando assistência aos alunos de mesa em mesa.

191. Os alunos estão organizados em mesas, cada uma com três alunos. As mesas estão uniformemente espalhadas pelo espaço da sala.

192. Após o cabeçalho, a professora orienta para que os alunos escrevam seus nomes em suas respectivas atividades. O cabeçalho fica composto da seguinte maneira:

*Cidade, dia, mês, ano.*

*Dia da semana:*

Nome:

Professora: Turma:

193. Somente nesta atividade a turma fica ocupada cerca de 20 minutos.

194. Os alunos se ajudam mutuamente, o que também é incentivado pela professora. Este aspecto as vezes dá ensejo a bastante barulho na sala de aula.

195. A professora procede a construção coletiva de uma história sobre o índio. Pede sugestão para o título da história. O título aceito foi: O Índio Papa Capim.

196. A professora escreve uma história no quadro e orienta os alunos a escreverem cada qual sua própria história. A história desenvolvida pela professora foi:

“O Papa Capim estava na selva conversando com os animais: com o pássaro, com o macaco, com o tucano e de repente chegou um menino. Eles ficaram amigos.”

197. Os alunos fizeram suas histórias. Alguns já escrevem e outros não. Porém todos de alguma forma construíram suas histórias (desenhos, garatuchas, etc.) Em seguida os alunos passaram a colorir as figuras que constaram na folha da atividade.

198. Em seguida é a hora do lanche e depois do intervalo (recreio). Os alunos saem para o pátio para brincarem à vontade um pouco.

199. Na volta à sala de aula os alunos foram encaminhados para a biblioteca para que devolvessem que emprestaram na semana passada. Na biblioteca os alunos trocaram de livros, escolhendo outros, e passaram a folhear os novos livros que escolheram.

Enquanto isso a professora procurava alguns livros que pudessem subsidiar seu trabalho doravante.

200. Logo em seguida os alunos assistem um filme sobre os mamíferos.

201. Devolvem os livros, pegam outros emprestados e voltam para a sala de aula.

Dia 22/04/99 – Pré-Alfabetização “B”

202. O primeiro horário é utilizado na biblioteca. A professora Telma (Artes) preparou um vídeo com desenho animado e introduz a aula explicando a diferença entre o desenho comum e o desenho animado.

203. Passa o filme e em seguida conduz os alunos para a sala de educação artística para que desenvolvam desenhos sobre o filme que acabaram de ver. O filme tinha como tema a Arca de Noé.

## Anexo nº 9

### Relato das observações – Reuniões de planejamento

#### Reunião Pedagógica Semanal - Dia 13/03/98

1. Apresentação do projeto de pesquisa para o conjunto dos professores. A partir da apresentação surgiram várias perguntas:
  - a) Que tipo de observação será feita? Participante, não-participante?
  - b) Qual a relação da cidadania com os conteúdos das ciências exatas e biológicas?
  - c) Tempo da pesquisa?
  - d) Que tipo de retorno será dado à escola.
  - e) Será observado a Ed. Física, a aula de Artes, as turmas de alfabetização?

#### Reunião de Área – 18/03/99

#### 2. Calendário para observação em sala de aula

- 1ª Série A – 22-27/03
- 2ª Série B – 29-31/03
- 3ª Série A – 05-10/04
- 4ª Série B – 12-17/04
- Pré-B – 19-24/04

Este calendário foi estabelecido por sorteio aleatório na presença de todos os professores que estavam na reunião.

#### 3. Pauta:

- Apresentação de projetos
  - Recuperação paralela
  - Estágios na fase
  - Propostas de normas disciplinares
  - Outros – Horário de merenda, etc.
4. Estabelecimento dos horários das aulas nos dias de Sábado:
- 1ª aula – 9:55-10:45
  - 2ª aula – 10:45 – 11:35
  - 3ª aula – 11:35 – 12:25
5. Discussão sobre o horário de merenda

Uma pergunta é lançada ao grupo através da professora que estava como coordenadora pedagógica: as atividades do lanche, recreio e escovação são importantes o suficiente ao ponto de serem responsáveis pela diminuição do tempo para as atividades na sala de aula?

O que está em questão é a concepção da distribuição dos horários, dos tempos escolares!!

Na discussão sobre o assunto verificou-se várias posturas distintas. Uma delas enfatizava o aspecto legalista quanto à distribuição dos horários, referindo-se ao posicionamento da LDB sobre o assunto. Outra posição enfocava o aspecto compensatório na utilização do tempo, na qual as atividades de lanche, recreio e escovação teriam, sim, uma importância equivalente às atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma terceira posição manifesta na reunião foi a de que a distribuição desses horários poderia ser um elemento importante para que a interdisciplinaridade acabasse por se efetivar na proposta e prática da escola.

Por fim, houve um consenso no sentido de tomar medidas que pudessem conciliar as necessidades e as condições concretas de funcionamento da escola.

6. Após esta discussão, as professoras abriram um espaço para que eu apresentasse o projeto de pesquisa.

#### Planejamento semanal da 1ª Série

7. As professoras que atuam na 1ª série são:

- a) Mirene – Língua Portuguesa
- b) Sirley – Matemática
- c) Luzinete – Ciências
- d) Claudia – História e Geografia

8. A unidade temática a ser trabalhada na semana:

“A criança, a identidade social”

9. Livros a serem utilizados:

“Nascer sabendo”

“O Menino Maluquinho”

10. As professoras, nesta reunião, fizeram um diagnóstico quanto à leitura e a escritas das turmas. Comentam que os alunos que vêm do pré do CEPAE conseguem ler na sua grande maioria. Os outros alunos novatos, têm mais dificuldades.

11. As professoras primam por um espaço para que haja um trabalho interdisciplinar nas atividades com os textos e com o material didático.
12. As professoras expressam uma preocupação em trabalhar apenas com um tipo de texto de cada vez (descritivo, narração, poesias), argumentando que nesta fase (1ª série), esse procedimento é o melhor, tendo em vista preservar uma boa aprendizagem dos alunos.
13. Comentam também sobre a importância de se trabalhar os tipos de textos (citados acima) um de cada vez, em cada período do ano, tentando valorizar o aspecto lúdico nas atividades desenvolvidas.
14. As professoras comentam também que um de seus grandes desafios é a construção do conhecimento de forma unitária através da troca entre elas no que se refere o fluir das diversas disciplinas;
15. Comentam ainda que a construção do sentido do texto é primordial para a estruturação frasal e para os aspectos grafo-técnicos;
16. Quanto ao ensino da matemática elas têm um acordo de que deve acontecer através de situações o mais concretas possíveis;
17. Quanto ao ensino de História e Geografia, comentou-se que o eixo principal do ensino dessas disciplinas deve ser as relações humanas. A separação das disciplinas na estrutura didática do currículo das primeiras séries do ensino fundamental foi bastante proveitosa, ao contrário do que era antes, pois a história tendia a “engolir” a geografia. Desta forma, com a especificidade maior de cada disciplina, há a tendência de haver melhor aprendizagem;

18. Unidade temática: identidade, características peculiares

- Ciências e Educação Física: O Corpo
  - Matemática e Artes: Espaço
  - História e Geografia: História de Vida, História da Páscoa
  - Língua Portuguesa: Regras de comportamento na escola
- Ação Integrada: Visita ao Museu de Artes (Bosque dos Buritis)

Exposição Brasil 500 Anos – Fundação Jaime Câmara

19. As professoras, após terem chegado aos assuntos acima, discutem as questões de logística para a realização das visitas planejadas: agendar nos locais, verificar horário de saída e chegada na escola, transporte, lanche, etc..

20. Em seguida o planejamento de ciências é socializado pela professora responsável:

- Será abordado os seres vivos, e a diferença entre estes e os seres não-vivos;
- Será feita uma ligação com a questão da páscoa, questionando a figura do coelho como símbolo da páscoa;
- Será aberta uma discussão (conversa) com os alunos sobre a ingestão do “ovo de páscoa”, enfatizando os seguintes aspectos:
  - a) os efeitos do açúcar na dentição das crianças;
  - b) higiene bucal;
  - c) o preço do “ovo de páscoa”, relação peso/custo;
  - d) registrar os depoimentos dos alunos durante a conversa.

21. O planejamento de Língua e Portuguesa e Ciências Sociais se dá pelo preparo de um texto comum, através do qual as professoras explorarão os assuntos a serem trabalhados durante a semana. Cada professora abordará aspectos específicos de sua área de conhecimento.

22. O planejamento de Artes: música (Telma) e artes plásticas (Wagner);

- A professora explica que seu assunto será pulso e ritmo. Assim, ela escolherá um repertório musical de acordo com o tema trabalhado durante a semana (identidade e a páscoa);
- A professora comunica que compôs uma música para que fosse trabalhado a identidade, na qual enfatiza a lógica e a história na escolha dos nomes de cada um. Explica ainda que se inspirou no livro “Manias, Maria e José” para compor a música;
- Explica que irá cantar algumas músicas com os alunos e em seguida, baseada nas letras das músicas, fará uma conversa com os alunos abordando os temas da semana. Ela justifica esse procedimento argumentando que os alunos têm mais experiências do que conteúdos, por isso conversa com eles antes de entrar no conteúdo. Essa é a estratégia geral que ela utiliza nas aulas de música;
- Em seguida a professora pede um dos livros que serão trabalhados durante a semana para preparar suas aulas de forma mais específica.

23. As professoras entram num acordo para que a tarefa de casa fique a cargo do último professor do período. O argumento é que se todas estão trabalhando em função de um mesmo tema, não haverá prejuízo de nenhuma disciplina com essa decisão. Além disso é uma oportunidade para que o último professor proceda o “fechamento” das aulas do dia. Outro argumento para esta deliberação é o não acúmulo de tarefas de casa para os alunos, o que fatalmente aconteceria se todos os professores pedissem tarefas de casa.

24. As professoras se detêm numa discussão sobre a relação conteúdo/leitura. Nessa discussão há um importante embate de concepções didáticas entre os professores da série quanto ao processo de domínio de escrita/ leitura sistematizada/ leitura individualizada/ leitura em grupo tomada pelo professor. Existem algumas discordâncias quanto a melhor forma de realizar as leituras com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos. Alguns argumentam que a leitura individualizada não proporciona a expressão nem a troca de vivências entre os alunos, dado ao fato de que os alunos lêem para si mesmos. Desta forma haveria a fragmentação do processo de construção da aprendizagem.

Outros argumentam que a leitura individualizada favorece a reflexão, não expõe os possíveis erros de leitura e facilita a compreensão do texto dado ao fato que os alunos lêem cada um no seu próprio ritmo.

25. As professoras comentam também sobre o problema da heterogeneidade entre os alunos quanto à leitura. Algumas questões surgem na discussão: a escola de origem dos alunos, se o pré do CEPAE ou outras escolas. Constata-se que os alunos do CEPAE se saem melhor na leitura do que os outros alunos. Como trabalhar essas diferenças? Como respeitar os diversos níveis dos alunos, de tal forma que essas diferenças sejam úteis ao trabalho do professor, e não uma dificuldade? São perguntas que ficam no ar?

#### Planejamento Semanal das 2<sup>as</sup> séries

26. Professoras que atuam na 2<sup>a</sup> Série:

Língua Portuguesa e Ciências – Valéria

História e Geografia – Clêidna

Matemática – Eliane

Artes e Educação Física – os mesmos da 1<sup>a</sup> Série.

27. As professoras discutem uma forma de realizar uma atividade interdisciplinar a partir do tema da páscoa. Tentam planejar atividades que enfoquem o significado da páscoa, como as famílias a comemoram, elaboração de mapas e bilhetes convidando para a comemoração da páscoa em família. Pretende-se aqui realizar uma interdisciplinaridade entre as atividades de ciências, língua portuguesa, estudos sociais.
28. As professoras discutem o horário das aulas no Sábado, ficando acordado que serão das 9:50 até 12:30. Esta foi uma deliberação conjunta entre as professoras.
29. As professoras passam a preparar atividades a partir de um texto intitulado: "*O coelhinho que não era de páscoa*" e elaboram algumas perguntas a serem exploradas em sala, após a leitura do texto.
- O que você não gostaria de ser?
  - O que os pais do coelhinho gostariam que ele fosse?
  - Enfatizar a importância de se fazer as coisas que precisamos e não apenas comprá-las feitas.
30. Reunião de sub-área – Esta reunião congrega todos os professores de determinada área (comunicação e expressão, ciências sociais, ciências naturais, etc) de todas as séries da primeira fase do ensino fundamental. Nesta reunião as professoras das diversas séries discutem as formas mais apropriadas de dar cabo ao currículo daquela área, discutindo as prioridades, as metodologias, os objetivos e as dificuldades enfrentadas, tanto de algum eventual professor como do grupo como um todo. As reuniões têm a finalidade de favorecer pesquisas pertinentes à área objetivando o aperfeiçoamento do ensino.

31. Na reunião realizada no dia 31/03/99, as professoras de ciências sociais estavam reunidas para discutir a organização dos conteúdos em Ciências Sociais. Algumas perguntas foram feitas pelo grupo para que as discussões fossem desencadeadas:

- Como trabalhar a família em geografia?
- Como não deixar que a história “engula” a geografia?
- Como é a proposta de desmembramento da história e geografia nas primeiras séries do ensino fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

As professoras estão reunidas para trabalhar eixos temáticos que perpassem todas as séries, junto com o detalhamento específico da história e da geografia. Isso se justifica pelo fato de que anteriormente os estudos sociais englobavam as duas disciplinas.

32. De acordo com os PCN, algumas sugestões de eixos temáticos são propostos:

- Tudo é natureza;
- Observando o ambiente;
- Transformando a natureza: diferentes paisagens;
- O lugar e a paisagem.

Estes blocos temáticos estão sendo incorporados pela proposta de ciências sociais da primeira fase do ensino fundamental do CEPAE.

#### Planejamento da 3ª Série

33. Tema gerador da semana – O Meio Ambiente. Este tema está vinculado às atividades do Projeto Cidadão do Amanhã, que tem como finalidade, dentre outras:

- Criar atitudes de cooperativismo e solidariedade entre escola e comunidade a partir de esforços coletivos em defesa do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida.

34. O momento do planejamento é utilizado para a leitura sobre a reciclagem de vidros. Os elementos recicláveis foram divididos por série para que fossem melhor trabalhados didaticamente:

- Pré - Plástico
- 1ª Série – Metal
- 2ª Série – Papel
- 3ª Série – Vidro
- 4ª Série – Lixo Orgânico

35. Em seguida as professoras selecionam atividades em outras fontes para trabalhar com os alunos o tema em questão. Essas fontes são, dentre outras: A Revista Ciência Hoje (SBPC), texto elaborado pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente para trabalhar nas escolas a origem do lixo e a necessidade do tratamento adequado a fim de preservar a natureza.

36. A 3ª série, até a presente data, não conta com professoras para as áreas de História e Ciências. As professoras atuais ocupam o horário completo adiantando o conteúdo para posterior ajuste com outras disciplinas. As professoras atuais são:

- Neisi – Matemática e Geografia
- Andréa – Português e Geografia.

37. Com a mudança de organização da Carga Horária (de 20 h para 15 h) pela distribuição em disciplinas na 1ª Fase, faltaram 4 professoras na 1ª fase. Mesmo com a abertura do edital para preenchimento das vagas, foi necessário 2 processos de seleção, visto que não houveram interessados para o preenchimento de tais vagas.

38. As professoras selecionam os textos montando os nexos para o melhor aproveitamento com os alunos.

39. O tema gerador foi estabelecido para esta semana tendo em vista a necessidade de dar andamento ao projeto Cidadão do Amanhã no tocante a verba liberada em tempo hábil, sob pena de devolução da mesma. Sendo assim, todas as séries da 1ª Fase estão trabalhando o tema Meio Ambiente durante esta semana;
40. As professoras ocultam os conteúdos das próximas semanas para que seja possível o planejamento conjunto entre matemática e artes (uso e noção de tempo), primando pela prática da interdisciplinaridade.
41. Reunião de Sub-Área (07/04/99) Língua Portuguesa
- Professoras que atuam nesta sub-área:
    - Pré – Telma;
    - Mirene – 1ª Série;
    - Valéria – 2ª Série;
    - Andréia – 3ª Série;
    - Joana – 4ª Série
42. As professoras começam lendo os Parâmetros Curriculares Nacionais e vão comentando alguns aspectos do texto, dando ênfase a situações concretas do dia-a-dia.
43. Há uma preocupação em cultivar espaços que propiciem a reflexão sobre a prática. O texto dos PCN apresentam algumas questões que passam a ser discutidas no grupo:
- Epilingüística – Metalingüística
  - Sequência dos conteúdos por série (aspecto que falta nos PCNs)
  - Ensinar gramática ou não?
  - Partir do interesse e pela própria produção do aluno – correção coletiva.

44. Problema didático e não de concepção. É melhor dar o nome após o domínio do uso do que o inverso? (esta foi uma questão bastante discutida no grupo)

45. Para o próximo encontro:

- exemplo das produções dos alunos e discussão pelo grupo (troca de experiências dos professores);
- definição dos objetivos/ nível em cada série (necessidade)
- discussão dos PCNs (leitura até a p. 41, e rapidamente até a 46.)

Planejamento 4ª Série – 13/04/99

46. Professoras que atuam nas 4ªs. Séries: -

- Bárbara: matemática e Ciências
- Joana: Língua Portuguesa
- Ségis – História e Geografia

47. Tema a ser trabalhado durante a semana: Chegada dos portugueses ao Brasil

48. Os professores desta série comentam que o eixo principal da semana estará sobre a história. A partir desta, as outras áreas do conhecimento pegarão “um gancho” .

49. As relações sociais serão enfatizadas como objeto de estudo. Um recurso a ser utilizado será o Informativo da Escola.

50. Uma sugestão de um texto a ser trabalhado: “Briga de uma nota só” – Editora Moderna - Izamar Camargo Guilherme. Os professores comentam que a Língua

Portuguesa deverá prevalecer como área do conhecimento que desencadeará as outras como Matemática, Geografia e Ciências.

51. Em Matemática surge uma discussão sobre as possibilidades de se trabalhar o tema nesta área do conhecimento. Surge a idéia de se trabalhar o calendário, o relógio corporal, sondagem de conhecimentos prévios (considerando que a professora é recém chegada na escola e não conhece a turma), e números romanos.
52. Em Geografia a professora comenta que poderá trabalhar a representação do espaço, linguagem cartográfica, continente americano e o mapa político do Brasil.
53. Em História a professora comenta que trabalhará a ocupação da América pelos portugueses através de uma reflexão do Dia do Índio. A música "Todo dia era dia de índio" cantada pela Baby Consuelo é sugerida para atividade em sala de aula. Além dessa sugestão, uma outra são fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha (Revista Nova Escola).
54. Em Língua Portuguesa discute-se como trabalhar o tema a partir de um diário das atividades da semana.
55. Em Ciências discute-se a possibilidade de se trabalhar a cadeia alimentar