

## AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL N° 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail [recursoscontinuos@dirbi.ufu.br](mailto:recursoscontinuos@dirbi.ufu.br).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE HISTÓRIA  
ESTER CASTELAR BRITTO

**AS POLÍTICAS EDUCATIVAS BRASILEIRAS E A POSSIBILIDADE DE UMA  
ESCOLA AUTÔNOMA: A NECESSIDADE DA VALORIZAÇÃO DA “EXPERIÊNCIA”  
E DO “SUJEITO”**

Uberlândia – MG

2016



ESTER CASTELAR BRITTO

**AS POLÍTICAS EDUCATIVAS BRASILEIRAS E A POSSIBILIDADE DE UMA  
ESCOLA AUTÔNOMA: A NECESSIDADE DA VALORIZAÇÃO DA “EXPERIÊNCIA”  
E DO “SUJEITO”**

Monografia apresentada ao Instituto de  
História da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito à obtenção do  
título de graduação.

Orientadora: Regina Ilka Vasconcelos

Uberlândia – MG

2016

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

BRITTO, Ester Castelar, 1992 -

As políticas educativas brasileiras e a possibilidade de uma escola autônoma: a necessidade da valorização da “experiência” e do “sujeito” / Ester Castelar Britto. – 2016.

53 fls.

Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, Uberlândia, 2016.

Orientação: Profª. Dra. Regina Ilka Vasconcelos.

1. História Social. 2. Políticas Educativas. 3. Autonomia Escolar. I. Título. II. Universidade Federal de Uberlândia.

ESTER CASTELAR BRITTO

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>ª</sup> Regina Ilka Vasconcellos

ORIENTADORA

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marta Emísia Jacinto Barbosa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

---

Prof. Hugo Mendes Miranda

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVO HORIZONTE

Uberlândia – MG

2016

## Agradecimentos

A necessidade de gratidão consiste no reconhecimento das pessoas e fatores que possibilitaram a realização de algo em nossa vida. Para isso, contamos com a influência de momentos e lugares, bem como de seres capazes de suscitar o desejo de mudança e transformação. Quando indagada sobre tais agradecimentos, ao final deste ciclo que é a graduação, encontrei grandes dificuldades em localizar no texto todas essas presenças – e experiências – que me abarcam. A lógica histórica tão bem internalizada não me permitiu definir graus de prioridade e importância; não havia pra quem dar o primeiro pedaço do bolo sem que meu coração chorasse por outro.

Poderia então ser clichê e dizer meu obrigado à família. Aos progenitores, primeiramente. Ao pai encantador, de fala gostosa e cabeça apressada. Quantas conversas, quantos ensinamentos... Quantas idas à roça, com filosofias de botequim à física quântica. Maior historiador que pude conhecer; merecia esse tal diploma. Ele me move pra curiosidade, pra descoberta do mundo e de mim, pra ser sempre melhor. Me ensinou a busca pela paz interior através do conhecimento, a saber respeitar e valorizar as pessoas, olhar nos olhos de todos e qualquer um. O tempo e a distância nunca foram gentis conosco, não é pai? Mas é que tem tanto de amor e de admiração, que não me compreendo sem você. Mas como poderia agradecer você sem antes me lembrar do ventre que me abrigou? A que me ensinou o amor exigente, a felicidade cotidiana – e o quanto precisamos nos dedicar e cuidar de cada dia nosso? Que traz na pele e nos olhos o caminhar de menina, sempre menina lutadora. Que se fez de luta cantada, que nunca abaixou a cabeça. Tem uma cena que ouço contar de você pequena cantando “essa noite eu sonhei que meu pai era rei”, pelas ruas com uma lata de leite entornando a cada passada. E a sua memória se fez minha, e nosso corpo mais uma vez se faz um só. Mãe é palavra conceito, o nosso portal com o divino e o sobrenatural. É força que nada explica. Meu obrigado eterno.

E veio meu anjo maior, meu amor, meu amigo. Depois de tanto já ter caminhado, de já não caber de amor e de amigos, me chegou o presente maior. E pude conhecer ainda mais sobre o amor que já me unia tão fortemente aos meus pais, Arthur e Lourdinha.

Agradeço infinitamente ao meu filho, Miguel. Mestre; historiador maior. Mamou durante provas e reuniões! Não me abandonou, não me deixou abandonar. Tem cuidado

todos os dias para que eu não perca e nem desista dos meus sonhos. Obrigado também àquele que também faz parte disso; sutilmente.

Mas não sou presa à família tradicional e não consigo entender o amor fragmentado em fraternal, maternal, ou coisa do tipo. Minhas irmãs também me pariram. Inúmeras vezes. São 5, família farta. E nosso sangue pulsa em unidade: 6 mulheres que somam a força de um gigante. Não me compreendo sem elas também.

Obrigado, Bel. Pela força, mulher de punho firme! A Babelândia, em especial, me acolheu no seu templo e coração. João Vitor e Heitor me ensinam na plenitude do amor e Haroldo foi – e é – o melhor “padrinho” que eu poderia ganhar do universo. Lilice, suas preocupações e zelo nunca deixaram eu esquecer da minha meninice. Obrigada! Enquanto que o misto de guerreira com a doçura de “boneca Nina” da Cla deram berço pra essa menina, mas fez despertar a cada dia a mulher que me habita também. E tem a Cecinha, mãezinha nossa, de uma força e uma garra apaixonantes. De cuidado, de conselhos, de amor. Obrigado! E a Lisa, “bonita demais da conta, sô”! Minha confidente, minha comadre. Presente em todos os momentos, de mãos atadas, juntas. Obrigada. E como se já não bastasse a fartura ganhei mais um de presente. Guilherme, meu amigo e compadre. Irmão por escolha. Obrigada! Aos “cunhas” Rapha e Justin, vocês são “fortes pra baralho”. Me acolheram e se permitiram serem acolhidos. Meu muito obrigado! Obrigada a cada um, particularmente e no conjunto.

Obrigado às tias, que sempre ecoaram a voz sem medo. Me provaram o amor pela educação, pela transformação do mundo. Primas e primos que se tornaram verdadeiros irmãos, vocês todos também possuem um pedaço deste diploma.

E talvez por ser parte desta família “buscapenha” eu tenha escolhido caminhar por estes anos fazendo famílias por todos lugares em que passei. Por Lagoa da Prata – MG, a gratidão eterna por me parir e por ter parido minha cria. Deu a luz a mim e ao meu filho no berço de suas matas e águas. De Campo Belo – MG e Bambuí – MG trago histórias de infância, experiências e sujeitos que tem se perpetuado nos meus trejeitos, ações e nos meus genes – e nos genes dos descendentes. Aos anos de Campinas – SP, obrigado pela coragem! Pela juventude, pela flor da pele, pelo companheirismo. Meus também irmãos eternos, o chão pra onde eu corro.

Foi em Uberlândia – MG, durante a graduação, que passei a ter contato de fato

com gente grande. Amizades que requerem entrega e compromisso, já todos surrados minimamente de duas décadas de vida aqui na Terra. Mas que quando envolvidos de alma encontram uns nos outros o cantinho onde tudo se faz possível: a fome, a sede, o choro, o grito, o grau, o colo. Todos pais e mães uns dos outros; “rizomaticamente”. Por seis anos, alguns mais, outros menos, temos nos cuidado de modo que só nos falta o sangue. Obrigado!

E cabe aqui ainda, na tentativa de abarcar tudo que se faz necessário, agradecer aos membros das estruturas escolares que me acolheram. Àqueles que compreendem a relação de respeito e amizade que cabe no processo que se afirma “educação”. À minha orientadora Regina Ilka Vasconcelos e à professora Marta Emisia, obrigado por terem tornado a longa jornada no PIBID uma experiência real. Cada conversa, cada carinho, cada atenção foram essenciais para eu compreender quem sou eu – ou o que eu quero ser – enquanto historiadora. Minha gratidão e admiração eternas. Também aos professores da ESEBA, em especial Aléxia Pádua Franco (FACED) e Getúlio Ribeiro, obrigado por cada momento de dedicação para a construção dessa amizade. Aos demais professores do INHIS – UFU que se disponibilizaram a pensar os alunos como companheiros no exercício do pensar e agir.

Por fim, quero me agradecer. Por ter respeitado meus limites, meu tempo, meu corpo e mente. Faço-me de amigos, de sangue, de lugares e experiências, e talvez estas três páginas de agradecimento digam mais sobre minha forma de conceber o mundo que a própria estrutura burocrática que se seguirá. Dedico esse texto ao sentimento de mudança e a coragem que permanece no peito sofrido de quem ousa lutar. Obrigado.

## **Resumo**

A monografia que aqui se apresenta surgiu a partir de indagações acerca da estrutura burocrática escolar e suas reais possibilidades para promover a autonomia escolar. Os questionamentos se fizeram através do contato direto com o ambiente escolar, enquanto educanda e enquanto educadora, de modo a refletir a experiência integral de um sujeito educador. Busca-se compreender na estrutura organizacional do sistema de ensino brasileiro o sentido em que se propõe a autonomia escolar pelas suas possibilidades. Considera-se como conceito de prática educativa uma perspectiva interdisciplinar e tridimensional (teórica, concreta e transcendente). Através dos processos que constituíram a legislação educacional brasileira, suas contradições e conflitos, busca-se compreender quais interesses permaneceram dominantes frente à institucionalização e universalização da escola. Juntamente, perceber as contribuições das experiências travadas no ambiente escolar de modo a identificar no movimento cotidiano as multiplicidades que implicam na constituição do sujeito social.

**Palavras-chave:** História Social – políticas educativas; autonomia escolar; experiência.

## **Sumário**

Introdução.....	10
Capítulo I – A experiência educativa articulada às suas determinações concretas: um estudo sobre a legislação .....	16
1.1 – A estrutura organizacional do sistema de ensino brasileiro .....	16
1.2 – O Currículo, o Plano Político Pedagógico e a “inércia ativa” da burocratização das instituições de ensino .....	25
Capítulo II – O caminho para a autonomia escolar proposta a partir da “experiência” e do “sujeito” .....	40
2.1 – “Experiência” a partir da relação entre o ser social e a consciência social .....	40
2.2 – A incorporação de uma gestão escolar como engajamento social .....	45
Considerações Finais .....	52
Referências bibliográficas .....	59

## Introdução

*“E nessa insustentável leveza do ser,  
eu gosto mesmo é de vida real.” (Chico Science).*

Esta pesquisa se fez, antes de qualquer coisa, da experiência. Esta suscitou de anos escolares como discente, como docente e ainda das inter-relações traçadas no interior do espaço escolar de todos os segmentos: infantil, fundamental, médio, técnico e superior. Para além de apenas um diário de bordo, nela tentarei explicitar o modo como os questionamentos acerca da estrutura organizacional escolar surgiram e as respostas que me foram dadas, bem como as propostas que pude reconhecer através do estudo intensivo sobre as diversas possibilidades de se adequar a prática educativa à autonomia.

Enquanto concentrada na minha caminhada escolar, na reflexão contínua e no reavivamento da memória, percebi que as dicotomias entre sucesso e fracasso escolar me foram impugnados diariamente. É fato que meu lugar social favorecido tornou tudo bem mais leve do que pode ser visto na vivência da maioria. Toda via, percebo que a minha frequência escolar só foi possível frente à possibilidade de um dia não que frequentar mais tal espaço físico. Desse modo, cada nota atingida era um alívio para a tortura diária de estar em um ambiente que não me permitia desenvolver minhas capacidades de fato.

Ao adentrar a universidade pude perceber então que os entraves eram ainda maiores. Através da participação em um projeto na ESEBA, Escola de Educação Básica da Universidade de Uberlândia – MG, tive o primeiro contato com o ambiente docente. Fato que trata-se de uma escola com recursos federais e com disponibilidade total para trabalhar projetos. Nela pude desenvolver, junto aos professores da área, planos de aula diferenciados, projetos contra turno e espaços de estudo em grupo. Foi de extrema importância para o engrandecimento da minha dimensão sobre os horizontes que a educação pode alcançar.

Toda via, foi através do PIBID, Programa de Iniciação à Docência, que pude conhecer a realidade da educação em suas dificuldades e peculiaridades. Também é verdade que havia um caráter de projeto, que não era um acompanhamento diário, mas as horas dedicadas ao espaço da escola fonte de estudo me permitiram ter acesso às

diferentes realidades dos alunos e funcionários. Nas histórias ouvidas, práticas desenvolvidas, paulatinamente, fui reconhecendo de que modo o lugar social de cada um constitui o conjunto institucional.

Faz-se questão fundamental desta monografia, portanto, a reflexão minuciosa acerca do surgimento de tais questionamentos de modo que cada um surgiu no interior de um momento específico, em tipos escolares específicos, inseridos em minha experiência pessoal. Através da análise dos documentos legislativos buscarei traduzir as respostas que sempre me foram dadas e incompreendidas: “a escola é a formação cidadã”, “educação para todos”, “a educação liberta”; dentre outros chavões que insistem em nos tornar conformados quanto à superestrutura que rege a educação nacional – diga-se de passagem, o que vem desde a escolarização jesuítica.

A consciência despertada pelo conhecimento, sendo assim, sempre me pareceu pouco a ver com o processo de disciplinarização escolar. Ao contrário, o pouco que compreendi nos anos escolares – e que consegui transmitir através da experiência docente e em projetos – diz respeito muito mais a sensações sobre lugares e pessoas. Foram as viagens, o toque, o gosto e os diálogos que me fizeram compreender como se calcula a quantidade de leite para se fazer um queijo canastra ou o por que de ter sido uma conquista o fato de mulheres ou negros votarem. Havia ainda a leitura, paixão que compreende também sensações: de entrega, imersão. Foi neste núcleo que constitui a percepção inteligível do mundo. É na pluralidade, e não na homogeneização, que se estimula uma maior inteligibilidade do real pelos autores sociais.

Contudo, o que tento trazer aqui é que a consciência social e as tensões que dela emergem também devem fazer parte das preocupações de um historiador. E ainda, que a experiência pessoal ou não, ou seja, aquilo que é vivenciado pelo sujeito é o que fornece material para que a consciência social seja possível.

Desse modo, tomando por tema o projeto de autonomia escolar e por objeto minha própria experiência, utilizo dos trabalhos de campo e cadernos de anotações desenvolvidos de forma a integralizar meu ser social no que diz respeito à trajetória educacional percorrida.

No Capítulo I, “A experiência educativa articulada às suas determinações concretas: um estudo sobre a legislação”, recorro enquanto fonte às determinações

constitucionais para o funcionamento escolar. A crítica se faz pela incoerência e ilusão, uma vez que estas se utilizam de conceitos abstratos desconexos de qualquer realidade que considere a *práxis* – no sentido de conjunto de experiências – de seu corpo pessoal. Abordarei, portanto, a construção da LDB – Lei das Diretrizes Básicas – e de que forma as disputas políticas propuseram a então vigente hoje, bem como as indagações sobre currículo, o Plano Nacional da Educação e as Diretrizes Nacionais. Concomitante, sinto necessário problematizar a experiência dos sujeitos concretos. Trata-se de compreender a escola enquanto construção histórica, possível de mudança pela própria ação humana.

Buscarei demonstrar o objeto através da valorização do trabalho do pensamento e da desconstrução do modo dual que dicotomiza teoria e prática e acaba por distanciar a lógica escolar de seus componentes. Dentre os documentos manuseados, conto ainda com uma cláusula determinada na LDB-1996 na qual confia à cada unidade escolar a formulação de um Plano Político Pedagógico, em seu ápice de tentativa de propiciar autonomia. Percebo neste a possibilidade de incorporar novas tarefas capazes de compor uma gestão imbricada no engajamento social.

A partir do entrelaçamento entre ensino e experiência, estrutura rígida e liquidez humana, passamos, então, a caminhar por um circuito denso e movediço. A falta de atenção aos lugares já garantidos, bem como o desconhecimento sobre os caminhos necessários para o deslocamento da educação para processo de aprendizagem, bem como dificuldades quanto ao acesso à esta educação formalizada, a permanência escolar e o sucesso/fracasso, continuam a manter em vigor o modelo tradicional uma vez que este afirma a autonomia sem abarcar globalmente todos aspectos implicados nesta.

Confiante na perspectiva Freiriana de que a *boniteza* do processo educacional consiste num processo de ética em que se ensina um conhecimento já existente, mas que trabalha para a produção daquele ainda não existente. O que o autor nos apresenta enquanto “pensar certo” consiste justamente na não certeza, na não arrogância. O processo de ensinar não se esgota na análise minuciosa de objetos e conteúdos, mas na relação dialética travada entre os entes parte da comunidade escolar no qual quem forma também é formado de modo que não há docência sem discência.

Há algo de imperativo na compreensão do processo educacional que se diz democrático: o reconhecimento de que só foi possível ensinar após aprender. Não podemos, portanto, desvincular como se fossem duas fases distanciadas. Elas são

complementares e concomitantes.

O Capítulo II preocupar-se-á em apresentar de que modo a concepção de “experiência” e de “sujeito” podem contribuir para a concretização da autonomia escolar. Tal projeto se insere na perspectiva que dita que a experiência educativa só ganha inteligibilidade articulada as suas determinações concretas. E ainda, que a escola precisa de um processo de re-humanização; precisamos convidar os sujeitos para narrar a história que integram.

O reconhecimento destes sujeitos por vezes se limita a compreensão de sua presença no espaço social escolar, mas não os integra ao processo de produção histórica. A experiência integral de um sujeito educador/educando deve, portanto, transcender o caráter unicamente teórico/concreto e adentrar um universo de alteridade que propõe o cidadão como autor de si – e, logo, dos espaços coletivos.

Particularmente, o contato com a Educação Especial (Escola Estadual Novo Horizonte – Uberlândia) me propôs algo que aqui pode melhor exemplificar esta concepção: estava eu, ainda graduanda, com uma sala de 30 alunos em média. Cada qual com sua respectiva deficiência física e/ou intelectual. Cada um, um universo. Inicialmente propus o modelo tradicional, as atividades avaliativas e aulas suspensas com uso de recursos midiáticos, até perceber algo que habita o óbvio: eu precisava me comunicar!

Sim, comunicação. Cada qual carrega sua forma e a tentativa de homogeneizar a comunicação desintegra as potencialidades individuais. Saber falar com olhos, com o toque, com o abraço. Frustrante aquele que acredita que a profissão do professor não abarca também afetividades.

Neste sentido percebi que o processo de autonomia escolar consiste ainda mais no diálogo, e que é através deste que podemos almejar avanços constitucionais e legislativos. A gestão escolar enquanto engajamento social me surge então como uma resposta ao desenvolvimento de um ensino que consiste não apenas em falar, mas em ouvir ainda mais. O tanto quanto for possível.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança,

do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.<sup>1</sup>

Sendo assim, se percebemos os sujeitos enquanto naturalmente passíveis de disputas políticas e portadores do bom senso, e se ainda praticarmos a consciência de inconclusão que permite com que todos nós habitemos um eterno processo de aprendizado no qual a garantia de autonomia e dignidade não consta como um favor, mas como um imperativo ético, segundo Freire, podemos então considerar a autonomia escolar como inerente e natural ao processo educacional.

Considero o trabalho aqui apresentado como um verdadeiro procedimento terapêutico: tive, antes de me empoderar deste discurso, que reconhecer quem sou enquanto eterna discente; constante apreendedora de informações e conhecimentos. E através do entrelaçamento da minha experiência particular com o lugar social em questão é que pude iniciar os questionamentos sobre a escola que temos e a que ansiamos.

E ainda que para isso conte com o manuseio de documentos, textos e autores, a real importância do que está aqui colocado mora no “bom senso”. É ele que me diz, inserido no corpo de ética e da curiosidade, quando devo ceder a voz ou aumentar o grito do engajamento.

Se tanto convido Paulo Freire neste apelo introdutório é porque são nos saberes necessários elencados por ele que percebemos a decência e a boniteza de mãos dadas. E ainda, a coerência contra o discurso de ódio, empregada para favorecer o ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 45.

*“O que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo.*

*E precisamos todos rejuvenescer.”*

## **Capítulo I – A experiência educativa articulada às suas determinações concretas: um estudo sobre a legislação**

*“A crise educacional no Brasil não é uma crise, é um projeto”.*

*Darcy Ribeiro*

### **1.1 – A estrutura organizacional do sistema de ensino brasileiro**

A proposta deste trabalho não é de limitar a crítica à educação brasileira, mas contribuir para novas formulações sobre o papel do historiador docente bem como dos demais ditos “cidadãos”, uma vez que a educação institucionalizada se pretende universal. Muito se ouve sobre a ineficiência do sistema de ensino: desde as propostas metodológicas até a formação de seus profissionais e as atividades voltadas – e incorporadas – pelos alunos. Todavia, sabe-se que esta escola que se instaurou e que se mantêm viva, em suas carteiras duras e quadros negros, têm sua origem calcada nos ideais burgueses de dominação e homogeneização.

Não cabe a esta pesquisa designar culpados ou deslegitimar a profunda relação travada entre “mestre-aprendiz”, apesar de pouco gostar deste termo. Pelo contrário, há que se reconhecer que há escolas em constantes processos de reforma e que têm apresentado diferentes formas de se adequar à legislação, e ainda apresentar iniciativas diversas de como ampliar a participação dos alunos em um processo então nomeado “ensino-aprendizagem”.

Contudo, o que me parece pertinente é buscar saber de que modo, frente a legislações tão genuínas e fraternais, continuamos encontrando empecilhos em promover uma educação que condiga com a exaltação das capacidades dos sujeitos e não sua subjugação e alienação. Incomoda-me pensar porque ainda temos as escolas como berço do conhecimento sem historicizá-las, percebê-las enquanto fruto de um processo histórico de múltiplas vertentes e de institucionalização muito bem definida nos tais preceitos burgueses e republicanos.

Ela não se instaurou fruto de semente. A escola da forma como a conhecemos hoje foi pensada a partir da necessidade de laicização do homem em função de sua entrega total à falsa liberdade legitimada no discurso do Estado. A estrutura do Sistema

Educacional brasileiro é resultado de um processo histórico. Os anos que precederam a república foram de uma educação de caráter excludente, sendo que a população se dividia entre aqueles poucos doutores e a grande massa populacional analfabeta. Tornase importante, portanto, pensar na LDB como a precursora da tentativa de normatizar o sistema educacional e garantir o acesso à educação, como veremos adiante.

Enquanto aluna, fiz parte da consolidação desta LDB. Toda via, por ser estudante durante todo o ensino infantil, fundamental e médio, de instituições particulares católicas, pude ainda ter o contato com os resquícios impositivos da presença da igreja no universo escolar. Toda via, cabe a mim relatar o modo como essa legislação se impôs para juntos pensarmos em qual conjuntura política se insere o nosso então projeto educacional vigente.

A Constituição de 1891, primeira do período Republicano, reconhecia a autonomia das unidades federativas quanto à legislação acerca da educação. Cabia à Federação o ensino superior e instrução militar, bem como a indução ao desenvolvimento e ânimo escolar. Até a década de 1930, as questões ligadas à educação eram definidas através do Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Apenas em 1934 a responsabilidade de traçar diretrizes para educação nacional passa à União, de modo a promover através de um plano nacional a unidade, sem romper com a autonomia dos estados na implantação dos respectivos sistemas de ensino.

Todavia, não se pode limitar a presença social das escolas ao seu discurso legitimador, pois esta não sobreviveria sem a práxis disciplinadora. Segundo Albuquerque Junior:

a escola surge, pois, como uma maquinaria destinada a produzir sujeitos, a produzir subjetividades, a produzir corpos treinados e hábeis, a produzir formas de pensamento e de sensibilidade adequados à ordem social burguesa.<sup>2</sup>

Através do contato direto com o ambiente escolar como docente ou articuladora de projetos, passei a reconhecer a verdadeira face da legislação. Ela garante direitos e impõe deveres, como de fato fazem todas as premissas constitucionais. Entretanto, ela se alimenta do cotidiano escolar, fixo em um modelo tradicional baseado na posição hierárquica dos setores escolar. Não há articulação entre as partes; os ofícios são

---

2

realizados isoladamente na grande maioria das vezes.

E a proposta de romper com este processo educacional em sua essência diz respeito à morte da escola. É preciso manter o abismo entre o discurso legitimador de emancipação dos sujeitos, presente em todas as legislações, e a prática disciplinadora para que esta sobreviva como casa do conhecimento.

No Brasil, temos como principal órgão responsável pelas políticas de investimentos e planejamento de normas pedagógicas o MEC (Ministério da Educação)<sup>3</sup>, fundado em 14 de novembro de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, anteriormente nomeado como Ministério da Educação e Saúde Pública e ainda como Ministério da Educação e do Deporto. Trata-se de um período em que a construção do nacionalismo e fortalecimento de uma identidade homogênea, regida pelos princípios do populismo, atingiam os diversos setores do Estado de modo que a Educação não estaria ileso desta influência.

Em 1932 é lançada uma proposta de plano educacional integrado, redigido por um grupo de intelectuais e liderado por Fernando Azevedo. Neste lê-se:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a „escola única“ se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.<sup>4</sup>

Lançado frente à reestruturação política de 1930, o texto apresentava a pretensão da elite intelectual da época de promover a intervenção na organização da sociedade

---

<sup>3</sup> Contexto histórico sobre a fundação do MEC disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

<sup>4</sup> MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: Acesso em: 25 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

através da Educação. A bandeira erguida pretendia uma reestruturação do aparelho educacional através de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Essa proposta se colocava em oposição ao modelo “tradicional” vigente, regida pela Igreja Católica que possuía domínio por quase todas as escolas de cunho privado, e por isso se autoneomeou “escola nova”.

A proposta desta escola se coloca antagônica ao que se diz “tradicional” e condiz com uma realidade em que a superestrutura nacional tem vínculo direto com o sistema educacional. A organização, propriamente dita, do sistema educacional, torna-se determinante do desenvolvimento social.

Os escolanovistas previam na aprovação da LDB a possibilidade de regulamentar a ação privada e das três esferas do governo (União, estados e municípios), através da construção de uma política orgânica que pudesse abarcar as novas classes que surgiam neste momento, bem como romper com o movimento inconstante que alternava políticas progressistas e reacionárias sem romper com o personalismo das reformas.

As origens burguesas prevalecessem no discurso da construção deste ideal educacional, desta escola pensada no século XIX que propunha a instrução mesmo daqueles de classes subalternas a fim de transformá-los de súditos a cidadãos. Toda via, o século XX abalou as esperanças depositadas na escola, uma vez que se percebe que nem todos que nela ingressam se tornavam bem sucedidos nem se ajustavam ao tipo de sociedade almejada.

A Escola Nova enfatizava a qualidade de ensino e tem como principal inovação conceitual o deslocamento da organização escolar que antes tinha por sujeito principal o professor, e agora o aluno. Essa reorganização desloca o eixo da preocupação da educação no âmbito político para o âmbito técnico pedagógico.

A tramitação para a aprovação e implementação da LDB foi conflituoso devido algumas disputas de interesses entre líderes do governo. Apesar de citada a primeira vez em 1934, a lei percorreu um longo caminho até sua aprovação.

Em 1948, é enviado pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani o primeiro Projeto de Lei e Diretrizes e Bases da Educação, que só pode ser sancionada

após intenso processo de conflito político instaurado pela presença de Gustavo Capanema na presidência da Comissão de Educação e Cultura da Câmara. Este segundo pertencia à cultura política do Estado Novo e pensava a unidade nacional assegurada pelo Estado, ainda sob a égide do pensamento autoritário.

Apenas em 1961 a primeira LDB (Lei n.º 4.024/61) é sancionada pelo presidente João Goulart, livre da intervenção dos excessos centralizadores e inserida em uma situação de participação e cooperação no progresso nacional. Com o fim do Estado Novo e a respectiva reorganização econômica, o projeto, já elucidado na Constituição de 46, faz com que a lei nasça através da mobilização de diversos grupos sociais a fim de estabelecer um compromisso entre os interesses da burguesia nacional e dos grupos ligados a internacionalização do mercado nacional.

Através desta lei altera-se a forma de pensar nos professores, alunos e funcionários da educação, moldados agora conforme diretrizes técnico-operacionais. As instruções e formulários atuam como forma de controle, fiscalização e reconhecimento das escolas, e formula currículos nacionais.

Dentre suas principais características está a autonomia dada aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do MEC, a regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação e Conselho Federal de Educação, a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos de ensino primário, questões quanto à formação de professores e permite o ensino experimental.

A tramitação da lei se sustentava na dicotomia entre dois grupos: um que preconizava os ideais *estadistas*, que propunham a formação do indivíduo para o bem da sociedade numa lógica em que o Estado precede o indivíduo. O outro grupo, *liberalistas*, vincula o direito à educação como natural, cabendo ao Estado respeitá-lo e definir as diretrizes para o sistema educacional, ainda que para escolas particulares. Nesta legislação, prevaleceu o pensamento *liberalista*.

Cabe aqui ressaltar a caráter meritocrático desta perspectiva. O conceito de sujeito é atribuído ao discurso, contudo não se trata do sujeito ativo e crítico proposto por um projeto autônomo. Ao contrário, trata-se do indivíduo no sentido liberal da palavra: em sua busca solitária pela ascensão social através dos meios oferecidos pelo Estado – que nós sabemos, não são distribuídos regularmente entre os cidadãos. É neste

tipo de argumentação que paira minha dúvida sobre os reais interesses legislativos.

Durante o regime militar, o presidente Emílio Garrastazu Médici definiu uma nova LDB. O Brasil se encontrava em período de reorganização frente ao novo quadro político. Esta prevê o núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus, a inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias. O ensino religioso permanece como facultativo, como em 1961. Ficava a cargo do município efetuar o gasto de 20% do seu orçamento com educação, sob pena de, entre outras conseqüências, o ente municipal sofrer intervenção federal, nos termos do art. 59, § 3º, da Constituição de 1969. Dentre outras, estas foram as mudanças mais marcantes.

A Lei 9.394/96 foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, baseada no princípio da universalidade da educação. Em relação às leis anteriores, a maior transformação foi quanto à inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Segundo o que é possível identificar por definição do próprio órgão, de vínculo direto com a administração federal, estaria este responsável pela “política nacional de educação; educação infantil; educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial, educação à distância exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; e assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos e dependentes” (<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>).

Sendo assim, compreende ao órgão não apenas a organização e facilitação do acesso à escolaridade, mas também a garantia estrutural e financeira para a entrada e permanência na mesma. A partir da Constituição de 1988, obtemos a consagração da educação enquanto um direito inalienável.

A proposta de 1996 contou com algumas características transformadoras. O relator, Darcy Ribeiro, preconizava a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia das unidades escolares e, além de outros, prevê a criação do Plano Nacional da Educação.

O texto de 1996 é fruto de intenso debate, tendo como principal divergência o papel do Estado na educação. Os ideais que prevaleceram possuíam forte vínculo com uma estrutura mais vinculada ao governo.

Sobre a inquietude que despertou o interesse pelo assunto aqui problematizado, utilizarei da minha própria experiência como objeto de análise. Isso por crer que qualquer possível consequência da teoria exposta neste documento tem uma relação direta com as relações interpessoais que travei ao longo de minha jornada escolar.

O lugar ocupado na categoria aluno me foi destinada desde muito cedo, ainda na educação infantil. Por anos, frequentei escola privada, porém de cunho missionário de congregações católicas. No impulso neoliberal, aliei os estudos do ensino médio com o técnico profissionalizante em uma unidade estadual na cidade de Campinas – SP.

Apesar de algumas diferenças, os pontos em comum foram os que sempre me chamaram mais atenção. A distribuição das disciplinas segundo critérios discriminatórios, a disposição das carteiras e posicionamento do professor, de pé e à frente, a estrutura física do espaço escolar basicamente calculado em salas de quatro paredes e poucas janelas. Também algumas questões relacionadas ao funcionamento da gestão escolar: tempos de aula de 50 minutos, recreios de 20 minutos, setores administrativos distanciados – e por que não dizer protegidos – do espaço de aula e por vezes de lazer dos alunos, reuniões organizadas sem a presença dos alunos, dentre tantas outras.

Já na universidade, tive então a oportunidade de refletir mais a fundo sobre as estruturas que fundamentam o sistema educacional brasileiro. Através da pesquisa-ativa, pude ter contato com diferentes espaços escolares na cidade de Uberlândia – MG: públicas estaduais, municipais, de educação infantil, fundamental e médio, bem como escola de aplicação de projetos da Universidade Federal de Uberlândia. Novamente a institucionalização dos mesmos elementos me atordoou.

O estudo sobre as normas que regem a escola brasileira parte do pressuposto que entendê-las é uma forma substancial de discutir suas mazelas. Vemos com o advento da República a possibilidade de implantação de uma escola laica e acessível a todos, todavia, na análise estrita interna ao espaço escolar, percebemos não serem suficientes para proporcionar a posição de sujeito ativo aos alunos e nem tampouco reconhecer a

importante carga de experiência que abarca cada um.

A LDB, que atua em vigência, trata-se da mais importante lei acerca da educação, promulgadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 3º edição. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atualizada até 2005). Trata-se de uma lei que estabelece critérios básicos a serem aderidos nos planos de educação considerando princípios necessários ao bom funcionamento escolar e desenvolvimento dos procedimentos referentes à educação.

Nela define-se, da Educação<sup>5</sup>:

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

**§ 1º.** Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

**§ 2º.** A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

E ainda, sobre os princípios e fins desta educação:

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

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

**III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

**IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

**V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

**VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

**VII** - valorização do profissional da educação escolar;

**VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

**IX** - garantia de padrão de qualidade;

**X** - valorização da experiência extra-escolar;

**XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Em um processo de reafirmação presente em todos os discursos republicanos, calcado em conceitos muito bem geridos no século XIX, também este primeiro projeto – bem como os futuros – abarca valores como a formação cidadã e democrática. Estes conceitos, entretanto, nos parecem difusos quando colocados frente à exaltação da

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20/06/2016.

cultura de mercado e práticas neoliberais.

O fato é que as folhas escritas garantem tudo aquilo que é preconizado pela prática educativa ética. Entretanto, não fornece meios para que esta seja realmente atingida. Pouco adianta a garantia de gratuidade sem vagas ou a garantia de permanência frente a desvios do dinheiro da merenda ou do caixa escolar. E ainda, como será mais bem trabalhada adiante, a falta de conhecimento sobre essa base ideológica que rege a educação torna-nos ineficientes na prática de nossos direitos.

A ignorância, vista aqui por inúmeros motivos e longe do sentido pejorativo, provoca a inércia e o aprofundamento em estruturas cada vez mais burocráticas e maçantes. O não conhecimento adoece e mata a escola diariamente. E é neste sentido que devemos propor a gestão escolar liberta dos moldes neoliberais e mais imbricada num processo coletivo de autoconhecimento. Os conceitos devem também circular livres, de forma que a gestão possa ser engajamento social.

Desse modo, para além de propostas pedagógicas que visem a cidadania e democracia, é preciso que as escolas rompam com suas barreiras, inclusive arquitetônicas, e adotem práticas de ensino que de fato incluam os alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade e a todas necessidades dos educandos, sem discriminações.

E ainda, é preciso romper com o pedestal do conhecimento e se abrir de fato para novas relações de aprendizagem calcadas no princípio de solidariedade, em que a cooperação supere a competição e em que as diferenças se articulem e componham um quadro menos homogêneo e mais real.

O cumprimento da LDB diz respeito a regulamentar e legitimar uma guinada neoconservadora que marca o Brasil de 1990, sendo que a lei conceitua, mas não garante o cumprimento e nem possibilita adaptações de melhoria da educação nacional. Ao longo dos anos novas emendas foram colocadas sob contestação para a melhor aplicação do programa, sendo que a lei se aplica às instituições de cunho público e privado, envolvendo interesses diversos.

Por vezes os interesses entre público e privado foram colocados em contestação, sendo que o posicionamento da LDB atual perpassa problemas quanto às premissas estabelecidas por ela mesma quanto ao plano de carreira e acesso, ou em como

promover a qualidade de ensino através da formação continuada.

A perpetuação constante daquilo que se foi aprendido em outros tempos, bem como a democratização do ensino gerou um paradoxo responsável por garantir a autonomia das unidades escolares, descentralização dos poderes da União, inovador, toda via, insuficiente para a melhoria da educação frente às tendências econômicas do país.

Seus dispositivos independentes não obrigam sua execução e nem transformam a composição elitista do poder, visto que sua outorga só foi possível frente à elite nacional. Apesar de propor transformações, não foi assertiva quanto ao efetivo acesso à educação de qualidade. Permanecem algumas deficiências quanto ao acesso e permanência dos estudantes, bem como dos profissionais. Vê-se necessária a fiscalização quanto à prática da lei visto que o avanço se preconiza pelo processo histórico de adaptação e aperfeiçoamento das leis frente à realidade da educação.

## **1.2 – O Currículo, o Plano Político Pedagógico e a “inércia ativa” da burocratização das instituições de ensino**

Também consta, nos autos legislativos, a necessidade de tornar a educação acessível a todos, ressaltando os trabalhadores, portadores de deficiência física e/ou mental, bem como o atendimento para garantir a permanência destes na escola, o que inclui alimentação, equipamentos e salas de aula em bom estado, professores, dentre outras. Dessa forma, ao organizar o PPP (Plano Político Pedagógico), (nota) as escolas públicas devem atender à obrigatoriedade de pontos estabelecidos por lei em uma espécie de autonomia cerceada pelas normas hierarquicamente mais importantes.

Os docentes também são beneficiados nesta lei, na qual há garantia de continuidade e capacitação profissional, bem como qualidade empregatícia. Entretanto, ainda podemos nos deparar constantemente com a necessidade de luta e resistência em prol da dignidade profissional que enfrentam professores de diversos estados no país.

A formulação desta lei, ainda que permita abranger a capacidade da educação no cenário de desenvolvimento da população, não corresponde totalmente aos seus próprios princípios. Basta uma rápida análise conjuntural da educação nacional para perceber que alguns quesitos se limitam ao campo teórico, o que impede que determinadas metas sejam atingidas. A super lotação, o descaso com o docente, a

decadência das estruturas físicas engolidas por uma extrema burocracia são prova de que, por vezes, os planejamentos se limitam ao papel.

Em um segundo momento, inserido neste projeto de um modelo educacional organizado e legitimado, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecida pelo, ainda na época, Ministério da Educação e do Desporto e Conselho Nacional da Educação, aprovada do dia 25 do mês de janeiro de 1998. Refere-se também a um conjunto de fundamentos e princípios que devem ser apropriados pelos currículos como forma de organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras em seus diversos sistemas de ensino.

Sendo assim, estas pressupõem como norteadores das ações pedagógicas escolares questões relacionadas especialmente à formação cidadã como os princípios éticos da autonomia, responsabilidade e solidariedade ao bem comum, princípios de Direitos e Deveres para o exercício democrático e crítico da cidadania e princípios de sensibilidade e criatividade da diversidade das manifestações artísticas e culturais.

As diretrizes também definem para a proposta pedagógica de cada escola o reconhecimento da identidade pessoal de todos os sujeitos envolvidos, bem como a identidade da unidade escolar e seu sistema de ensino. Desse modo, também se deve reconhecer o caráter dos processos de conhecimento enquanto relação entrelaçada aos processos de linguagem e afetivos, provenientes das próprias relações entre esses sujeitos.

Para além, compete às escolas garantirem a igualdade de acesso a uma base nacional comum, que estabeleça também relação com a vida cidadã a partir dos seguintes aspectos: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente; trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens e áreas de conhecimento, o que implica ainda o estudo da Língua Portuguesa, Língua Materna para populações de indígenas e migrantes, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa, sendo esta última de acordo com o que é previsto na lei 9.394.

Contudo, de acordo com o que é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as escolas devem promover um ensino que possibilite aos alunos interagirem com os processos que constituem a sociedade de forma crítica, utilizando-se também da parte

diversificada de suas propostas curriculares para introduzir projetos e atividades de interesse de suas comunidades e contando com a cooperação de todos para a realização e aperfeiçoamento das estratégias educacionais.

Este conjunto de atestados de uma educação plena, cidadã e que encaminha ao sucesso e vitória; esse processo que, sob o olhar da meritocracia, repete incessantemente “Sim, vocês podem isto! Basta estudar!” é o que me desconcerta. A escola vem cavando seu próprio fim, mergulhando em seu meio, cravando-se em sua finitude espacial, pobre, velha e desdentada.

Se por um lado acredita-se numa legislação que de fato é regida pelos mais belos conceitos de “liberdade, igualdade e fraternidade” e ainda pode contar com projetos de políticas públicas para fomentar seu desenvolvimento, por outro, vemos a realidade em incoerência. O sistema de ensino firma-se em uma estrutura profundamente hierarquizada e burocratizada, o que o torna, segundo Gallo<sup>6</sup>, um projeto unilateral, verticalizado, externo e que tem por objetivo disciplinarizar e homogeneizar.

Têm-se um complexo de políticas públicas de universalização escolar, acessibilidade ampliada com o aumento progressivo do tempo e de formação de agentes transformadores, por outro lado, em uma perspectiva apocalíptica, temos a massificação e controle cada vez maior dos corpos que atuam como agentes de dominação e de subserviência.

Há tentativas de romper com essa perspectiva educacional ao longo da história da educação no Brasil, das quais um pouco se falará adiante, no próximo capítulo. Entretanto, seus alicerces concentram-se principalmente na origem da escola moderna no século XIX e sua implantação enquanto forma de consolidar a imagem do que se espera de um cidadão republicano. A reprodução do discurso competente que cabe à escola paira sobre as diversas legislações que a regem.

Sobre a atitude crítica amplamente exaltada nas linhas de instrução pública, tomemos a definição de Marilena Chauí sobre o que consiste a atitude crítica e os sentimentos que deveriam identificar o convite da aprendizagem:

Admiração e espanto significam: tomamos distância do nosso mundo

---

<sup>6</sup> GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. In: educação e filosofia, volume 22, número 44. Uberlândia: Edufu. Julho/dezembro de 2008. Pag. 72

costumeiro, através de nosso pensamento, olhando-o como se nunca o tivéssemos visto antes, como se não tivéssemos tido família, amigos, professores, livros e outros meios de comunicação que nos tivessem dito o que o mundo é; como se estivéssemos acabando de nascer para o mundo e para nós mesmos e precisássemos perguntar o que é, por que é e como é o mundo, e precisássemos perguntar também o que somos, por que somos e como somos.<sup>7</sup>

Partindo deste pressuposto, a autora propõe o pensamento ou atitude crítica enquanto a união das duas faces da atitude filosófica: se em dado momento deve ter característica negativa em sentido oposto ao senso comum, ao estabelecido, aos preconceitos e pré-juízos, como característica positiva deve interrogar sobre o porquê de tudo e até de nós mesmos.

Entendo que, em específico no ensino de história, a face negativa serve para retornarmos ao chão, ao nosso espaço de atuação. Remete-nos ao passado, mas nos diz também sobre quem somos e onde estamos. Parece-me um movimento constante de lembrar e esquecer. Mas tendo o esquecimento não como a morte da memória, mas como superação de modelos e pensamentos.

Nesse sentido, proponho refletirmos: é possível conciliação deste pressuposto aos moldes econômicos e sociais vividos? As escolas possuem realmente a autonomia de romper a barreira entre o ensino e a aprendizagem, em seu sentido conceitual? Talvez não conste em falseamento, visto que os conceitos são também adaptáveis, mas a imposição destes termos na legislatura não possibilita em nada que as verdadeiras amarras sejam rompidas.

As políticas públicas se definem frente a um quadro de regras monopolizado pela elite intelectual, e ainda que existam possibilidades e tentativas de ampliação, a realidade é que os moldes forjados na modernidade já não abraçam os sujeitos contemporâneos. Transmite-se a ilusão também através de movimentos reformistas. Toda via, há um processo ideológico instaurado nas mentalidades que acompanha o processo proposto. Como em um trabalho de formiguinhas, almeja-se construir esta atitude crítica, mas os espaços não são isentos das variações externas e nem tampouco conseguimos romper com noções de certo e errado.

A título de um dos exemplos, talvez o mais visual, temos a estrutura física das

---

<sup>7</sup> Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1ODpL\\_hm\\_LGbmMcJjfOKvDN0TsL1yJiFGkL7rM2aEU7ag/edit?pref=2&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1ODpL_hm_LGbmMcJjfOKvDN0TsL1yJiFGkL7rM2aEU7ag/edit?pref=2&pli=1). Acesso em: 20/06/2016.

escolas. Em sua maioria, no que diz respeito ao ensino público, são construções antigas e/ou fundadas para outros fins primeiros. Mas indo ainda além, a própria institucionalização de um espaço físico destinado para o processo educacional, suas salas, séries e posicionamentos, este conjunto que ainda não rompemos, trata-se da representação maior do método de disciplinarização.

Quando Michel Foucault nos levanta a questão do nascimento da prisão percebemos algumas características inerentes à presença de escolas regulamentadas e legitimadas no território nacional. Calcada sempre numa noção de objetificação dos corpos, com estrutura rígida e disciplinar, que impõe limitações, obrigações e proibições.

A noção de microfísica do poder se aplica às escolas de modo que estas se fizeram responsáveis por formular corpos dóceis, sensibilizados pela homogeneidade e silenciados pela dominação. A arquitetura fechada, a hierarquização do saber e o subjulgamento do receptor, caracterizam-se como recursos de adestramento do modelo disciplinar responsável por aumentar a força dos corpos em termos econômicos e de utilidade, e diminuí-los no que se refere à expressão política de obediência.

Ela associa o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa força e produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.<sup>8</sup>

Observamos na estrutura do ambiente escolar vários corpos dissociados de seu “produto do trabalho”. Caminhantes que parecem não sair do lugar, que se instauram sentados em carteiras ou em frente a quadros negros sem saber exatamente o porque, para que e para quem de estarem lá.

Sobre estas questões, tentarei aprofundar melhor no capítulo que se segue no qual tentarei explicitar melhor o conceito de sujeito, maleável e em constante movimento, em contraponto à noção de cidadão preso aos seus lugares sociais, estagnado.

As propostas se estendem no tempo, em uma ainda mais profunda adequação do

---

<sup>8</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 119.

modelo enquanto estrutura fixa e indomável. Elas acompanham a premissa da educação enquanto direito inalienável, inerente a existência humana e seu desenvolvimento cognitivo e social, mas cabe perguntar: de qual educação estamos falando e “produzindo”?

O Plano Nacional da Educação para decênio de 2011-2020 prevê como diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Este poderá contar com o apoio financeiro para atender suas metas e a União se encarregará de pelo menos duas conferências por década para analisar o andamento do PCE/2011-2020.

O plano estabelece algumas metas a serem alcançadas no percurso de seu desenvolvimento, sendo elas traçadas com base nas diretrizes acima indicadas. Desse modo, elas entremeiam os vieses da formação cidadã e reconhecimento da identidade e peculiaridades de cada região, do avanço tecnológico e melhoria dos equipamentos escolares.

Buscam, dessa forma incentivar e fomentar a educação infantil; universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos; universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária; universalizar o atendimento a crianças (de 4 a 17 anos), o atendimento àqueles que possuem deficiências ou demais transtornos de desenvolvimento; oferecer educação em tempo integral para 50% das escolas da rede pública; aumentar progressivamente, segundo parâmetros traçados, o IDEB nacional; elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional; duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio; elevar a taxa

bruta de matrícula na educação superior; levar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior; elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*; garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino; garantir, mediante lei específica, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escola.

Percebe-se, assim, que o Plano Nacional de Educação perpassa todas as áreas e busca atender aos envolvidos nos variados setores que abrangem a educação. O atendimento planejado neste decênio prevê estratégias de manutenção e avanço do seguimento infantil, ensino médio, ensino superior, acessibilidade, bem como novas possibilidades aos docentes e maior seriedade quanto à direção da escola.

É importante ressaltar que o plano é uma forma de sistematizar os anseios do país para com a educação, tratada como política de Estado, e o esclarecimento das estratégias a serem usadas facilitam a comunicação com a população. Nele deve constar não apenas as necessidades quanto ao conteúdo e avanço progressivo de estatísticas, mas também a importância de se trabalhar aí a inclusão social e o acesso de todos à educação, o que reflete na qualidade de vida, na democratização e ampliação da cidadania.

Todavia, ao buscarmos essa inclusão, nos deparamos novamente com a característica maior de homogeneizadora e detentora do discurso do conhecimento. As medidas excludentes adotadas pela escola ao reagir às diferenças perpassam deste os princípios e valores da estrutura macroeducacional até às atividades do cotidiano escolar.

A certeza da passagem de conhecimento através de um “discurso competente”<sup>9</sup>, do qual nos fala Conceição Cabrini, pressupõe o aluno enquanto receptor passivo indiferente às condições de elaboração deste conteúdo pronto e acabado que lhe é tragado à força. Por sua vez, as relações de força imposta por jogo de poder intrínseco à

---

<sup>9</sup> O termo utilizado consiste em designar o discurso proferido pela classe dominante e que possui o poder de homogeneizar e manter o controle sobre a ideologia vigente.

escola vão ainda além: se impõe também na formação dos profissionais que se dedicam à um projeto escolar, que acompanha a máxima de que, quanto mais legitimado pelo discurso, melhor. Assim, desenvolvemos discussões quanto às práticas pedagógicas, mas pouco caminhamos quanto à uma verdadeira transformação do conceito de escola e conhecimento.

Não se trata aqui de evocar o esquecimento do conhecimento científico, mas de horizontalizá-lo, sem primazia, e não restringir os alunos a dominação a todo custo. Desse modo, pretende-se ampliar as atividades escolares de acordo com as pluralidades, capacidades e talentos. E acima de tudo, tornar o processo de aprendizagem algo movido pela curiosidade e não apenas pelo recolhimento de dados e informações.

Se pensarmos assim num sentido de inclusão mais amplo, não necessariamente aos deficientes físicos e/ou mentais como propõe a lei, mas para qualquer tipo de diferenciação – o que ocorre na análise de cada ser quando colocado frente a um segundo –, então poderemos compreender que a escola que se diz “para todos” na verdade se baseia na exclusão das diferenças para a normatização dos seres.

Segundo Maria Teresa Eglér Montoan, em texto sobre a inclusão escolar, o momento que estamos vivendo diz respeito a uma escola que

se entupiu de formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos aqueles que participam.<sup>10</sup>

Desse modo, sugiro a reflexão sobre o currículo de história e suas possibilidades reais de atuação para que possamos caminhar na compreensão do conceito de sujeito – seja para nós, seja para nossos alunos – e na incorporação de uma gestão escolar como engajamento social.

Para pensar então sobre o ensino de história tomo por questionamento primeiro o texto de Déa Ribeiro Fenellon, “O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo?”<sup>11</sup>, no qual ela disserta sobre a prática do historiador sob a perspectiva

---

<sup>10</sup> MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

social. Neste sentido a cultura é tida como um caminho duplo de contenção e resistência, enquanto que significar o presente trata-se do uso da memória enquanto libertação. Já a História Social não se desvincula do todo, se faz na transformação e no movimento e contribui para alargar o campo de atividades consideradas possíveis de serem estudadas. As críticas direcionadas às ideias de progresso, racionalidade e desenvolvimento nos fazem crer que estamos em um momento de ruptura com a modernidade.

Vivemos, pois, uma clara consciência de ruptura, restando compreender se se trata apenas do questionamento e mal-estar do fim da modernidade, ou se corresponde a uma ruptura real em todos os campos do social. De qualquer maneira, resta a indicação de que se trata de algo indefinível porque traduz uma sensação, mais do que o resultado, ou evidência, de uma realidade cristalizada.<sup>12</sup>

A autora narra uma dificuldade de diálogo entre historiadores, bem como com os profissionais de outras áreas, visto as diferentes perspectivas de análise da sociedade. Toda via, compreende que se ampliarmos nossa concepção sobre o sentido da História ser socializada e politizada, talvez possamos assimilar a importância da escola enquanto ambiente de atuação de nós historiadores, reconhecendo que ninguém tem o monopólio do caminho necessário a se percorrer.

Repensar estas concepções diz respeito às possibilidades da História Social abranger na análise das experiências vivenciadas pelos diferentes sujeitos, bem como na compreensão da cultura vinculada ao modo de vida destes sujeitos. Reconhecer as variáveis que constituem o cotidiano corresponde a entender processos de consciência, opções, orientações e direções tomadas por determinada classe,

não como etapas necessárias e sucessivas, mas para entender que é neste construir de classe, nestas atividades e nestas possibilidades, que se definem os processos sociais, constitutivos que são, todos eles, de situações específicas e diferenciadas.<sup>13</sup>

Acompanhando a noção aqui dada sobre a atuação do historiador e a concepção do termo ausente, em que Thompson<sup>14</sup> nos apresenta no que consiste a práxis na História social e sua respectiva definição de “sujeito”, pensemos na prática do ensino de História.

---

<sup>12</sup> FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? **História e Perspectivas**. Uberlândia, n. 11, v. 1, p. 11-23, dez. 2002/dez. 2003. Pag. 29

<sup>13</sup> Idem. Pag. 47.

<sup>14</sup> Utilizo-me aqui dos conceitos apresentados por e. p. Thompson em sua obra “Miséria da teoria”, mais especificamente no que concerne o capítulo intitulado “Termo Ausente”

No Brasil, o Colégio Dom Pedro II foi criado em consonância com os modelos escolares que então se definiam na Europa, mais especificamente sob a influência do pensamento liberal francês. Tratou-se de um colégio definidor do padrão educacional adotado pelo período do império brasileiro. É neste colégio que, em 1838, se determina a inserção dos Estudos Históricos no currículo a partir da sexta série.

Embasada em um contexto de ascensão do discurso enciclopédico e metodológico, a história se vê dominada pela perspectiva de história universal na qual há uma continuidade progressista. Da mesma forma, as condições expostas pela disputa de poderes colocam a escola em concordância com a ideologia dominante do Estado.

O modelo de ensino se baseava na leitura de manuais e o exercício de decorar fatos, datas e grandes nomes se reservavam aos anos finais do ginásio. Os manuais de História Geral, inicialmente, eram compêndios traduzidos do francês, prática que vigorou até a década de 1930, quando começam a serem produzidos os primeiros manuais da disciplina no Brasil. A história que começou a ser ensinada no país foi a da Europa Ocidental, adotada sob uma perspectiva de que seria a “verdadeira” História da Civilização. A História do Brasil, quando começou a fazer parte do currículo, seria seu mero apêndice.

Durante todo o século XIX, tal modelo foi hegemônico e o tipo de História ensinada no Colégio Dom Pedro II se tornou uma espécie de referência para as escolas do Brasil. Discorrendo sobre as relações entre currículo de história e ideologia, a autora Elza Nadai destaca o papel que a escola teve para legitimar junto à sociedade conceitos como pátria, cidadão e nação. Assim, nas escolas do território brasileiro:

Procurou-se criar uma *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares européias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitados.<sup>15</sup>

Nesse sentido, tal representação serviu para mascarar as desigualdades sociais e cunhar determinadas representações do que seriam os brasileiros no senso comum: um povo cordial, pacífico, ordeiro.

---

<sup>15</sup> NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ ago 1993.

A América e a África acabaram sendo praticamente esquecidas do currículo ao se privilegiar as concepções de história e tempo da Europa Ocidental. Desconhecem-se as peculiaridades dos processos históricos americanos, tampouco haveria ainda um esforço para o trabalho em torno dos mesmos. O ensino de história da África só se efetivaria de modo autônomo, no Brasil, a partir da década de 1950 nos currículos dos ginásios.

No que se refere à periodização, esta foi atrelada à cronologia oficial, sem rupturas e descontinuidades. Sucessão de fatos, uns após os outros, num encadeamento de ações que se explicam sucessivamente, sendo a mudança explicada em última instância pela política. “Passa-se a ideia de que o movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente – o indivíduo”<sup>16</sup>.

A autora destaca que nos dois últimos séculos, contudo, emergiram vozes isoladas e que depois mais consistentes propunham outras possibilidades de ensinar história. Convergiam, já a partir dos anos 1920, numa crítica contra a seleção da história política, sua cronologia e as relações entre nacionalismo e o militarismo. Além disso, recaía uma crítica severa contra a metodologia de ensino centrada na memorização. Murilo Mendes defendia a necessidade dos alunos adquirirem:

Os hábitos de investigação, de análise, de juízo, de generalização, raciocínio lógico, de crítica, em todos os quaes a memória irá entrar com o valor positivo de instrumento utilíssimo, indispensável, mas um só e mero instrumento de função conjuncta e complexa de todo o trabalho mental. (Mendes, 41) (p. 153)

As contribuições dos pesquisadores franceses que vieram para lecionar nas universidades brasileiras, especialmente a partir da década de 1930, tais como Fernand Braudel e Lucien Febvre, serviram para a delimitação do campo das Ciências Sociais, de seus métodos e objetos. Nos anos 1950 e 1960, essas discussões suscitadas por diferentes historiadores que aqui ocupavam cadeiras deram bases para alguma renovação no ensino de história.

A partir dos anos 1960, se acirram as necessidades e as proposições acerca da história e seu ensino. Enfatiza-se uma história que não seja apenas produto final, mas uma maneira peculiar de pensar, ou seja, “pensar historicamente”. Por sua vez, a

---

<sup>16</sup> NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ ago 1993. Pag. 151.

produção histórica se renova com o emprego da dialética marxista e a incorporação de temas de pesquisa mais abrangentes. Nos anos 1970, são incorporados estudos sobre a classe trabalhadora em seus diversos aspectos e movimentos atingindo em seguida os grupos estigmatizados – prostitutas, camponeses, mulheres, homossexuais, etc.

Em meio a isso a própria escola sofre uma renovação e expansão, agora se destinando não mais apenas às elites, mas também passando às camadas populares. Contudo, a disciplina passa pela repressão da ditadura militar (1964 – 1985) e é retirada dos currículos escolares nesse período, sendo que o conhecimento histórico se limitaria à disciplina de Estudos Históricos, com o conteúdo sob o controle dos órgãos governamentais. Também os cursos de formação de professores na área são extintos.

Com o fim da ditadura, na década de 1980, apresentam-se outras propostas de elaboração curriculares. Algumas delas caracterizando-se por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador.

Sobre as novas propostas curriculares Nadai aponta seis caminhos pelos quais os novos currículos de história deveriam percorrer e situar suas problemáticas:

- 1) A aceitação da ideia da existência de um saber escolar, que não corresponde nem à justaposição, nem à simplificação da produção acadêmica.
- 2) Reconhecimento do fim do domínio da história universal.
- 3) Reconhecimento de que estudar história também é estudar seu método.
- 4) Superação da dicotomia entre ensino e pesquisa.
- 5) Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história e que são agentes que interagem na construção do movimento social.
- 6) A procura pela viabilização do uso de fontes variadas, como o objeto de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos

Nadai alimenta a afirmação de que, se ainda vivemos num momento de “crise da história historicista”, por outro lado, as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de história, mais comprometidas com a emancipação e libertação do homem. A história, a despeito do que lhe ocorreu no Brasil com a ditadura militar, ressurgiu como uma fênix das cinzas.

O Conteúdo Básico Comum trata-se de um documento que atua como uma proposta curricular que implica os conteúdos necessários a ser ministrado nas séries de Ensino Fundamental e Médio. Esta é uma das várias formas de tornar a lógica escolar homogênea, impondo um currículo pré-definido.

A História, em específico, aparece como disciplina propagadora do conhecimento quanto à memória e compreensão de história nacional e global. O documento visa atender aos seguintes Eixos Temáticos para o ensino fundamental: o Eixo Temático I, a história da Vida, Diversidade Populacional e Migrações; o Eixo Temático II aborda a Construção do Brasil: Território, estado e Nação; já no Eixo Temático III consta desenvolver a história da Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil. Já no que diz respeito ao Ensino Médio, a organização conta primeiramente com os conteúdos de mundo moderno, colonização e relações-culturais, o segundo Cultura e Política do Estado Nacional Brasileiro, já o terceiro Mundo Contemporâneo, República e Modernidade, Cidadania e Democracia.

Dessa forma, o CBC propõe uma matriz curricular comum na qual as competências e habilidades dos alunos são trabalhadas em consonância com a análise de outros documentos que fundamentam o Plano Político Pedagógico de uma escola.

O processo de formulação e de realização do PPP é imprescindível para a elaboração de uma proposta pedagógica democrática e deve contar com a participação dos profissionais, dos alunos e de todo o conjunto que constitui a comunidade escolar. Trata-se de um mecanismo, disposto em lei, responsável por realçar a responsabilidade da escola e dos educadores na consolidação de projetos educacionais que, articulados com políticas nacionais, mescla interesses a realidade específica de cada instituição de ensino.

Com iniciativa do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DEP, iniciaram-se estudos realizados em grupo por especialistas da área da educação a fim de chegar a conclusões plausíveis quanto algumas questões como: quais indagações acerca dos currículos devem constar em textos que abordem este tema e, posteriormente, através de uma leitura mais aprofundada, diagnosticar como essas indagações foram apresentadas nos textos.

As indagações sobre o Currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular. Este é o cerne das indagações: repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais-, indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e

Coube ao DEP analisar os produtos deste grupo de estudos e a partir das propostas apresentadas, desenvolver um seminário para discutir o assunto. A reflexão acerca dos currículos configura uma necessidade básica para adequação do formato educacional que almejamos enquanto educadores. Desse modo, agora se torna acessível aos professores da rede pública o acesso a esse material.

A publicação tem por objetivo a proposta de uma escola voltada para a democratização da educação que contemple a aprendizagem e que envolva todos os sujeitos presentes na escola, buscando no questionamento do formato dos currículos uma nova perspectiva para as práticas educativas.

As indagações propostas perpassam diferentes questões, sendo elas: desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação. Sendo assim, demonstram o caráter dinâmico desse currículo que deve fluir de acordo com as práticas, em um trabalho coletivo de reflexão e ação.

Uma vez traçado o rumo de um novo currículo, deve-se pensar também em “novos” profissionais, o que surge de novas experiências, pessoais e profissionais, que modelam suas identidades. Também a organização curricular influencia o trabalho destes profissionais, sendo estes de extrema importância ao bom funcionamento das relações traçadas no ambiente que circunda a educação, tratando-se, portanto, de um alvo muito relevante para essa nova consciência curricular.

O questionamento deve constar nas relações das práticas cotidianas, seus significados e símbolos, fazendo brotar um confronto de discursos entre o que é estabelecido e as transformações necessárias, o que pode dificultar a relação professor-aluno-funcionário. A lógica curricular imposta nos currículos encaminha os discentes de forma que sua contestação pode acarretar uma problemática muito grande com relação à aprendizagem destes.

Desse modo, essas transformações devem ser desenvolvidas juntamente aos educando, permitindo estes demonstrar-se como sujeitos ativos, uma vez que é esta organização que conceberá seu futuro dentro de uma realidade que cobra tanto dos

estudos.

Uma forte característica dos currículos atuantes nas escolas atuais é a redução dos discentes à uma mercadoria, acompanhando uma lógica social de um sistema no qual, até mesmo a disposição de currículos e os métodos avaliativos, são exemplos de como essa visão mercantilizada do aluno se faz presente nas escolas brasileiras.

É importante analisar as práticas educativas do ponto de vista que o aluno integra a dinâmica escolar e esta compõe sua forma de socialização. Perceber que os sujeitos que atuam na educação carregam traços e devem compor as indagações e as respostas que interagem de forma a moldar um currículo dinâmico e em movimento – e busca por melhora - contínua.

## Capítulo II – O caminho para a autonomia escolar proposta a partir da “experiência” e do “sujeito”

*“Os historiadores também se ocupam, em sua prática cotidiana, da formação da consciência social e de suas tensões. Nossa observação raramente é singular: Esse objeto do conhecimento, esse fato, esse conceito complexo”. Nossa preocupação (...) é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa investigação. Ou, se isolarmos a evidência singular para um exame à parte ela não permanece submissa, como a mesa ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante aos nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão „dentro do ser social” com frequência parecem chocar-se, lançar-se no ser social existente. Propõe novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência.”*  
E. P. Thompson

### 2.1 – “Experiência” a partir da relação entre o ser social e a consciência social

O capítulo que aqui se apresenta trata-se da tentativa de análise sobre o que seria a definição do sujeito histórico do qual tanto falamos recorrentemente. Em qual sentido este sujeito se difere da definição de cidadão, centrado na noção de direitos e deveres e de vida em sociedade? Constantemente somos levados à dicotomia entre as premissas que indicam a vida em coletivo e àquelas que nos fazem crer na sociedade individualizada. Carregamos deveres referentes ao comunitário, mas as realizações dos direitos se dão especialmente em esfera individual.

Consta na obra de Norbert Elias, “A sociedade de indivíduos”<sup>18</sup>, alguns pontos que há de se considerar quanto à percepção do sujeito e que trago a fim de problematizar. Autor alemão, de família judaica, dedicou-se a discutir a constituição da sociedade a partir das relações sociais, sem negligenciar a ação individual. Desse modo, formulou uma teia de pensamentos na qual é possível identificar de que modo se constituiu o complexo social fundamentado não na somatória de indivíduos isoladamente, mas das interrelações traçadas entre eles através de suas respectivas “funções sociais”.

Durante o seu crescimento, a pessoa que passa por ele nunca vai encaixar-se perfeitamente em sua sociedade, pois como ela se individualiza (se torna única), ela tende a querer relacionar-se menos com os outros indivíduos por se sentir diferente

---

<sup>18</sup> ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

deles. Toda via, esses indivíduos estão presos às relações com outros indivíduos como em uma rede.

Há nos seres humanos várias funções que todas as partes do corpo humano devem cumprir, como desde ingerir alimentos ou a circulação sanguínea. Mas há estruturas que são voltadas pra fora. Isso quer dizer: o que temos pra nos relacionarmos com outros seres humanos. A fala é o melhor exemplo: nenhum outro animal possui tantos fonemas disponíveis em sua comunicação. Nós podemos falar várias línguas e nos relacionarmos através delas. Não é só ter relações amistosas ou hostis, mas a nossa capacidade de ser maleável para nos adequarmos a um novo meio. E esta fala não é condicionada pela língua falada por nossos pais, há um limite entre o hereditário e a experiência própria.

No livro 1984, de George Orwell, o autor propõe a tirania de um governo através da língua de um povo. Intenciona-se mudar esta língua para dificultar aos indivíduos que soubessem se relacionar e expressar seus sentimentos e vontades, pois não haviam palavras suficientes para isso.

Diferentemente dos outros animais, as concepções sociais e o controle comportamental humanos não são herdados naturalmente. As relações humanas são construídas a partir de tensões. Serve o exemplo das sociedades no estágio de divisão de funções, em que se monopolizam bens (normalmente relacionados à subsistência) de maneira hereditária, sempre juntos à monopolização de outras vias que sustentam esse primeiro monopólio, como o uso da força física e de instrumentos. E é muitas vezes assim que as pessoas passam a viver de maneira mais ou menos regulada, viabilizando o convívio humano. Vínculos são criados, seja com os vivos, com os mortos ou com os que ainda nem nasceram, ou seja, vínculo criado não só por instintos, mas por sucessivas tensões de impulsos emocionais e superegóicos.

Entretanto, deparamo-nos com um paradoxo. Conclui-se que mudanças não ocorrem por indivíduos isolados, mas pelo conjunto e, portanto, de uma sociedade de indivíduos. Toda via a sociedade só muda consideravelmente no ápice de tensões, e a visão de mudança é restrita à visão dos indivíduos que se torna limitada pela trama da época.

Toda sociedade é tão firme quanto elástica, e tão difícil de dissolver quanto é

forte a sua capacidade de se readaptar. E nenhum indivíduo é tão soberano que consiga mudar a sociedade sozinho. Para isso acontecer ele está sujeito às leis de atuação dos outros indivíduos. Cada indivíduo tem uma “área de influência” que varia entre os indivíduos e as sociedades. A história não é feita por grandes indivíduos, pois esses precisam das áreas de influência dos outros. A relação tratada aqui é a do indivíduo e da sociedade se moldando mutuamente. Pessoalmente, essas funções estão entre o inconsciente e as exigências sociais que lhe obrigam a se adaptar a cada situação.

A obra acima citada nos propõe pensar a sociedade atual em seu grau de nível de especialização. Cada um ocupa um lugar específico nela: uma cama pra dormir, uma mesa pra comer, uma propriedade específica, ou mesmo a falta de alguma dessas coisas gerando mais possibilidades. Isso dificulta a mudança e gera um tipo de ordem invisível a ser seguida, uma espécie da ideologia. E quando um indivíduo nasce, ele se molda a ela e se “encaixa” em uma função de onde se relaciona e mantém uma rede de contatos. Mesmo assim, por vezes ele esquece – ou negligencia – o fato de que sua permanência em determinada função pressupõe que outros cumpram outras funções que não são as dele.

A sociedade se mantém pela capacidade que as crianças têm de aprender. Isso implica que a sociedade humana não possa se iniciar com adultos, pois muitos dos hábitos humanos não são passados de maneira biológica, mas pelo convívio sucessivo. Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E, com esse processo, ele se relaciona com as influências de fora, tornando-se novo. Isso gera novas relações para os próximos humanos, fazendo com que cada vez a sociedade mude e gere novos indivíduos únicos, já que não receberão as mesmas influências. Esse processo é o que transforma uma criança em adulta, cada vez mais adaptada à sua sociedade.

A compreensão das relações interpessoais travadas nos parece dificultosa por uma carência na capacidade de abstração da nossa própria realidade cotidiana. Ora, por sermos também estes indivíduos pulsantes no interior desse complexo, vez ou outra inferimos nossas opiniões determinando grau de prioridade entre os dois extremos: colocando o indivíduo como primeiro plano e seu bem-estar como finalidade; ou então sendo a sociedade a finalidade maior na qual os indivíduos singulares devem agir pra prover o bem-estar coletivo.

Neste sentido, devemos refletir o fato de que as mudanças se dão a partir de

interesses de grupos de indivíduos, que ocupam lugares e funções sociais. Para tal, a sociedade conta com dispositivos direcionados a garantir aquilo que é compreendido enquanto “bem-estar” por determinado grupo. A escola constitui um desses dispositivos.

Quando na experiência docente, fui surpreendida por uma alternativa. A atuação numa escola estadual de educação especial, Escola Estadual de Educação Especial Novo Horizonte, pela primeira vez me possibilitou enxergar a possibilidade de usufruir melhor do espaço escolar e das possibilidades de comunicação na relação ensino-aprendizagem.

A forma como aprendemos a considerar o diferente remete somente àquele que transparece alguma forma de deficiência, o que limita para que a docência possa construir junto ao aluno novas formas de comunicação. Com isso quero dizer que, somente quando colocada frente ao visualmente diferente, consegui desenvolver a capacidade de uma prática profissional mais liberta da posição de porta-voz do conhecimento. Claro que os elementos de congruência com o modelo educacional institucionalizado existiam, mas até o modo como era obrigada a conduzir meus alunos até a sala ou outros espaços, devido às suas limitações físicas e/ou mentais, tratava-se de uma nova abordagem do espaço escolar.

Como colocado pelo autor em 1984, a escola torna-se responsável por ensinar uma forma única de linguagem a qual os alunos são impelidos a aprender e reproduzir para as próximas gerações. Contudo, há em cada ser humano uma individualidade que o torna capaz de reproduzir e compreender determinada forma de comunicação, seja na linguagem falada, seja na linguagem expressada em gestos e ações.

Neste sentido, podemos pensar nos paradigmas impostos pelo modelo educacional enquanto

um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, por que não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar<sup>19</sup>.

O fato é que nosso sistema educacional demonstra, há algum tempo, sinais de esgotamento, e, imerso nesta crise paradigmática, é que surge o momento oportuno para

---

<sup>19</sup> MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 42.

transformações.

A exclusão escolar dos sujeitos manifesta-se das mais perversas maneiras, de modo que elementos de cunho social por vezes são colocados juntos à dita ignorância do aluno diante padrões de cientificidade do saber escolar. Os sistemas escolares se moldam perante parâmetros que permitem dividir os alunos entre normais e deficientes, em diferentes modalidades de ensino nos quais os professores se tornam especialistas nesta ou aquela diferença. Essa lógica é determinista, mecanicista, reducionista e própria do pensamento científico moderno. E para se reformar as mentes é preciso antes reformar as instituições.

O sujeito do qual falávamos outrora diz respeito a esta escola e, antes que de outra coisa, corresponde ao seu encargo social e suas experiências trazidas de diferentes lugares. Essas experiências não se dão de forma individual isolada, visto que são seres entremeados na junção entre estrutura e processo. Segundo Thompson:

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 antagonismo, 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.<sup>20</sup>

Segundo o autor, os homens se aprisionam em racionalidades mistificadas por eles mesmos. Desse modo, argumentam-se racionalmente estruturas criadas por eles mesmos e comportamentos muitas vezes irracionais.

A possibilidade da análise a partir do termo experiência permite compreender homens e mulheres como sujeitos pensantes que vivenciam suas experiências únicas e calcadas nas suas necessidades e, após, internalizam estas na consciência e externam em ações outras. Não só a história constitui o sujeito como este também constrói a história paulatinamente a partir de suas experiências.

Essas experiências não são vivenciadas apenas no âmbito do pensamento. Elas também são sentidas e constituem valores que formam a cultura. Desse modo, Thompson retira a cultura do campo estritamente ideológico dominante, ainda que

---

<sup>20</sup> THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. Pag. 182.

perpasse por este. Demonstra de que modo as experiências vivenciadas permitem aos sujeitos romperem com o que é imposto pelo Estado e pela ideologia dominante. Ele propõe ainda uma diferenciação entre experiência percebida e experiência vivida, sendo que a primeira consiste na consciência social enquanto que a segunda resulta do conjunto de experiências vivenciadas no real concreto e que se chocam com a realidade percebida. Desse modo, a experiência pode levar a rever valores, normas e constituir identidades de classe, gênero e geração.

No que se aplica à educação, percebemos aí algo de importante: os valores não são apenas impostos ou pensados. Eles são vividos e surgem através do vínculo entre as relações materiais e o campo das ideias. A compreensão deste todo social se dá de forma dialética, uma vez que os acontecimentos não se explicam em si e sim através de uma “lógica histórica” que consiste em um método de investigação destinado a testar hipóteses quanto à estrutura, causação dos fatos históricos. Dá-se através do diálogo entre conceito e evidência, hipóteses e pesquisa empírica, teoria e experiência.

O pensamento de Thompson, que rompe com o determinismo, nos ajuda a pensar os estudantes em constante movimento de troca. Convida-nos a refletir o papel de professor também como catalisador deste processo que é a aprendizagem, mas antes de qualquer outra coisa nos possibilita pensar o aluno enquanto sujeito ativo e pertencente de suas experiências.

Penso que ainda é do ofício daquele que se dispõe ensinar demonstrar aos alunos este lugar que eles naturalmente ocupam. E uma vez iniciada a tomada de consciência, conjuntamente, permitir a construção de um espaço dialético, democrático e dinâmico.

O processo de ensino atinge em sua tridimensionalidade – que perpassa o teórico, o concreto e o transcendental – o potencial de gerar novos indivíduos capacitados em se reconhecer integrante do lugar social ocupado e passível de transformar e ser constantemente transformado.

## **2.2 – A incorporação de uma gestão escolar como engajamento social**

Uma vez reconhecida a necessidade de se perceber o sujeito inserido em um lugar social coletivo, para só posteriormente compreender o real sentido da autonomia escolar, passamos então a questionar o sentido de gestão escolar como engajamento social.

Segundo o autor Jair Militão, na obra proposta “A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola”, para reconhecer a experiência integral de um sujeito educador é preciso retirá-lo da solidão professoral e restituir-lhe sua capacidade de interação com as forças materiais e sociais. Reafirma ainda, como acima já foi evidenciado no primeiro capítulo, que a autonomia proposta legislativamente se faz por suas possibilidades, mas não arrasta globalmente todos seus aspectos e tampouco o caminho que lhe indica.

Na obra, Militão acusa a instituição escolar de coisificar, desumanizar o espaço escolar, sendo que esta deve ser percebida enquanto construção histórica e, portanto, passível de mudança pela própria ação humana. E isto acontece principalmente pela burocratização, que leva a uma mobilização do pessoal do ensino.

Na tentativa de compreender as dificuldades em consolidar a autonomia escolar, temos a necessidade de romper com o isolamento, a solidão professoral, e buscar a consciência sobre a própria condição social frente à análise dos fatores importantes para isso. O uso da legislação para essa compreensão é de suma importância uma vez que é nela que comprovamos o caráter histórico enquanto construção, mas para de fato adentrar o universo escolar precisamos torná-lo um acontecimento e contar com a contribuição interdisciplinar.

O uso do termo ausente, nomeado assim por E. P. Thompson, é responsável por designar a experiência. Propõe pensarmos na teoria como catalisadora de um procedimento de análise ainda mais complexo, que consiste em perceber os movimentos cotidianos, com suas variações e nuances, seus conflitos e contradições. Desse modo, o sujeito escolar preconiza a participação deste no espaço social, toda via não o pensa enquanto ativo e integrante do processo de construção histórica deste espaço.

A tomada de consciência pelos profissionais da área, nós professores de história engajados na proposta de construção coletiva de um espaço escolar mais autônomo e crítico, nos faz pensar também o currículo de história como reflexo da própria experiência, e, por sua vez, do meu lugar social.

O desenrolar da História dá-se principalmente pelas suas contradições e conflitos, e é inserido no conceito de *práxis* que podemos realizar os procedimentos para mudanças substanciais. Segundo Janaina Xavier de Nascimento, em sua tese

denominada “Sujeitos coletivos: Práxis e mudança”, essas contradições quando colocadas frente ao sujeito, este pode reagir através da revolta ou da resignação.

A partir disto é possível formular ações coletivas, nas quais “grupos organizados que tem um projeto de mudança radical que se propõem a transformar determinada situação social ou todas as esferas que compõem a estrutura da sociedade”. O que me faz pensar, como dito por Darcy Ribeiro encabeçando o Capítulo I desta monografia, que estes grupos podem atuar em diferentes projetos, como foi a formulação da LDB e do Plano Educacional do nosso país. Mas que também nós somos capazes de transformação através da organização coletiva e da gestão escolar. A ação coletiva é oposta à submissão.

Para ambas as possibilidades, seja por um projeto em função dos opressores ou dos oprimidos, temos o discurso como mecanismo forjador de identidades coletivas. Sendo assim, temos um discurso responsável por determinar nossas funcionalidades e lugar social perante o espaço escolar. A cantineira da escola provavelmente jamais opinará sobre a metodologia aplicada às aulas de matemática assim como o professor talvez nunca proponha uma nova dinâmica de lanche e alimentação. O aluno pouco ainda se sentirá portador de voz, ainda mais humilhado pela baixa idade, de direcionar-se à secretaria para propor algo e fazer alguma reclamação.

Mantendo-se o isolamento funcional, os sujeitos tornam-se fracos perante a proposta de organização de mudança. Na verdade, é difícil até pensar em organização, uma vez que existe ainda uma forte hierarquia proposta no espaço escolar que impede que o diálogo seja travado entre os integrantes. Os indivíduos permanecem mudos, inertes, e quando um grito ecoa solitário rapidamente se perde na estrutura rígida e burocrática da escola. Cada um segue sozinho carregando essa “insustentável leveza do ser”.

Particularmente, a minha experiência na docência me fez refletir muito sobre o meu lugar social dentro da escola – e trazendo todos mais dos espaços alheios a ela. Talvez por isso agora me encontre numa fase de desmotivação total com a licenciatura convencional, mas com gana de experiências ativas no campo educacional que se estende na interdisciplinaridade e nos diversos espaços por mim ocupados.

Lembro-me de caminhar perdida nos intervalos e recreios, fugindo dos espaços

ocupados pelos funcionários ditos capacitados. Queria ficar com os alunos, comer a merenda que eles comem, deitar no sol que eles deitam, ouvir suas histórias. Prolongar ou diminuir as aulas de acordo com o tempo deles também, e não apenas no tempo do mercador que me foiça com um sinal estridente. Mas era chamada constantemente à realidade: “Professora Ester, venha descansar. Logo acaba o recreio”. Mas não eram os alunos que me cansavam... Era a sala de professores, era o sistema avaliativo, era a divisão de matérias e a forma como estas eram ministradas. E, principalmente, o que me cansava era a sala de professores tão protegida anti-alunos. E então eu fui embora, incapacitada de gritar sozinha e sem conseguir me organizar coletivamente.

Segundo a concepção marxista, o sujeito revolucionário perpassa pela alienação à consciência. Trata-se daquele que, imbuído de sua missão histórica, supera a alienação e conquista a condição de classe para si. Neste sentido, vale ressaltar a necessidade de compreender a realidade histórica enquanto processo e a “experiência” como a relação entre o ser social e a consciência social. Por sua vez, a lógica histórica surge enquanto defesa da necessidade de diálogo permanente entre teoria e evidências no processo de construção do conhecimento científico.

Desse modo, aquele que ousar propor um movimento mais autônomo e liberto da educação deverá se basear antes de qualquer outra coisa na ruptura com o dogmatismo, o teorismo e o determinismo. Levantar-se através do movimento prático, contando com a teoria enquanto fortificadora de algo que se faz através de ações reais e coletivas.

As lutas em prol da democratização da educação pública intensificaram-se principalmente a partir da década de 1980, quando o debate acerca da organização administrativa e curricular da escola resultou na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, de acordo com o art. 206 da Constituição Federal. Com a criação da lei complementar LDB nº 9.394/96 e, posteriormente, através da elaboração do Plano Nacional de Educação, esse preceito pode ser mais bem difundido nas instituições escolares.

Contudo, como visto no capítulo anterior, o PNE possibilitou vislumbrar problemas antes não questionados e que exercem grande influência no cotidiano escolar, sendo eles provenientes de diferenças socioeconômicas, políticas e regionais. Essas novas indagações reconfiguraram os objetivos da educação.

Todavia, ainda que conste nos autos legislativos, sabemos que a educação é um importante mecanismo de reprodução de estruturas e valores submetidos às demandas do capital. Ou seja, no planejamento de individualização e de distribuição de funcionalidades, há intrínseca uma lógica do mundo do trabalho que enfatiza aquisição de habilidades e conhecimentos específicos que altera a dinâmica de gestão escolar.

Quando falamos de gestão escolar democrática devemos nos atentar que esta, para fazer jus ao pressuposto em lei, precisa encontrar realidades e sujeitos concretos e capazes de gerir democraticamente. É preciso entendê-la como processo político-pedagógico-administrativo que precisa encontrar a concretude de seus conceitos.

Contudo, a democratização da escola e dos sistemas de ensino depende da ação coletiva e participativa, o que implica vivência no exercício de tomadas de decisão. Exaltamos ainda que consiste em uma prática diária, em construção e passível de mudanças e reajustes de acordo com a realidade de cada instituição de ensino, suas peculiaridades e necessidades comunitárias.

Segundo Ministério da Educação, a gestão democrática “trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, idéias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar”<sup>21</sup>.

A gestão democrática deve assim ser entendida como uma dinâmica que garanta a atuação e participação coletiva da comunidade escolar nos conjuntos de decisões. Esta garantia está respaldada por lei, o que torna ainda mais possível sua aplicação. No art. 14 da LDB, temos ainda que os sistemas de ensino devem estabelecer normas que garantam o funcionamento desta gestão através da formulação de Plano Político Pedagógico.

Todavia, a inércia do grupo de educadores e alunos torna a burocracia ainda mais lenta e a ideia de gestão democrática mais distante. O que vejo, de acordo com as instituições que estudei/trabalhei, é que, exceto por alguns que agiam solitários, há um

---

<sup>21</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UNB/CEAD, 2004.

desconhecimento generalizado sobre os direitos já conquistados. Sendo assim, não se trata apenas de mudanças nas estruturas organizacionais, mas de paradigmas e padrões vigentes responsáveis por fortalecer essas organizações burocráticas.

A construção dessa tal gestão democrática conta ainda com importantes componentes, sejam provenientes do próprio corpo de funcionários, alunos e comunidade, seja por intermédio do Estado. Isso quer dizer que a garantia de autonomia escolar é respaldada por lei, ainda na implementação de processos colegiados – conselho escolar, conselho de classe, associação de pais e mestres e grêmio estudantil – e através do financiamento pelo poder público, por exemplo.

A possibilidade de renovação da gestão escolar pressupõe colegiados de caráter deliberativo, bem como escolha democrática dos dirigentes escolares e participação de todos na construção do Projeto Político Pedagógico e na aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Para isso ocorrer, é preciso proporcionar um ambiente favorável para o desenvolvimento da democracia. O gestor deve garantir que a comunidade se sinta à vontade para frequentar, questionar e propor no ambiente escolar, além de considerar igualmente todos os setores e coordenar os esforços dos funcionários, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

A base da gestão democrática consiste num processo contínuo de construção cotidiano por meio da articulação entre os diferentes atores que permeiam este lugar social que é a escola. É preciso romper com o significado atribuído ao conceito de gestão, vinculado à perspectiva neoliberal, e ressignificá-lo num ambiente que garanta o acesso e permanência, com qualidade social e educacional, nas diferentes modalidades de ensino.

Portanto, a gestão democrática configura um ato político que envolve diferentes perspectivas, por abarcar variados atores sociais. Propõem-se em ações complexas, como a distribuição de recursos financeiros e construção do currículo ou metodologia de aulas, mas também se dá nas ações simples como limpeza e harmonia do ambiente. Estas ações expressam interesses e compromissos definidos pelo grupo da comunidade escolar e organizados pelo gestor.

Para a consolidação desta perspectiva de gestão, é preciso que, antes de qualquer coisa, os sujeitos envolvidos compreendam o real sentido de autonomia e o modo com o qual os mecanismos de participação podem garantir uma função política e social da escola. Todavia, essa autonomia não deve ser pensada se não para o bem dos interesses da comunidade, e não a serviço de interesses individuais. Por isso a organização do sistema de ensino e o conhecimento das leis que o regulamentam não são suficientes, uma vez que há um laço ainda mais profundo que precisa ser rompido: o reconhecimento do papel de cada sujeito na construção do projeto educacional através de atitudes concretas.

A unidade escolar, conquistada através da autonomia, concretiza o atendimento aos objetivos que ela se oferece constitucionalmente e no que refere aos seus usuários. É preciso, portanto, garantir mecanismos de atuação para que o processo de democratização inicie-se no interior da escola para depois aflorar em forma de projeto e propor uma alteração mais do sistema de ensino – respeitando a especificidade de cada escola, região e sujeitos envolvidos.

O aprimoramento destes mecanismos de participação resulta numa gestão capaz de proporcionar o desempenho da função da educação mais ressaltada em lei: a formação cidadã. Exercer a capacidade de formação de indivíduos críticos, com domínio dos instrumentos de investigação culturais, intelectuais e políticos, bem como com capacidade de exercer sua função no mundo do trabalho e lutar pela democratização dos espaços coletivos.

## Considerações Finais

Propõem-se na pesquisa histórica a atitude constante de indagar, de problematizar. É preciso um diálogo entre conceito e evidências, pensando nestes conceitos como capazes de ganhar e perder significados. Cabe mais criar problemas do que propriamente resolvê-los, pois há nisto a possibilidade de criar novos campos de reflexão e de investigação.

Por sua vez, as tensões que emergem da consciência social devem fazer parte das preocupações de um historiador. Neste caso, tomando como categoria fundamental a experiência que fornece material para desenvolver exercícios de investigação.

A monografia aqui apresentada buscou nestes termos compreender de que modo, a partir da experiência percebida e da vivenciada, e, principalmente, a partir de relação entre o sujeito e a consciência social, é possível pensar a autonomia escolar. Para isso, tanto o trabalho de campo quanto o manuseio de documentos legislativos e bibliográficos sobre o tema foram de essencial importância.

Desse modo, tomando por tema a autonomia escolar e por objeto minha própria experiência, pude desenvolver através do meu memorial uma percepção sobre o assunto na sua integralidade. No que se refere à disciplina de História, temos uma atenção especial quanto as categorias, conceitos, empiria, fontes e métodos. Toda via, também cabe identificar o processo histórico a partir das evidências e da percepção da lógica histórica.

A estrutura desta monografia foi pensada como uma caminhada. Ao percorrer a legislação também percorremos as experiências vividas e abrimos campo para a reflexão sobre uma gestão democrática e autônoma da escola pública. Para isso, é preciso re-humanizar o espaço escolar e percebê-lo em suas contradições e inter-relações.

Os autores Gilles Deleuze e Félix Guatarri, em sua extensa obra “Mil Platôs - Capitalismo e esquizofrenia”, nos convidam a pensar numa lógica menos dual e mais vinculada às problematizações. No primeiro volume, se dedicam a demonstrar de que modo este *entre coisas* designa uma correlação social recíproca que se dá através de um movimento não linear. Para esta estrutura dão o nome *rizoma*.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio<sup>22</sup>.

Esta lógica convida a pensar nas multiplicidades e na forma como o todo social não consta num fato sólido e imutável, mas, ao contrário, trata-se de uma estrutura passível de transformação pelas ações dos sujeitos e por ações coletivas.

Se ousarmos trazer esta forma de pensar, bem como as máximas de Thompson, para o campo educacional, percebemos que o percurso para a autonomia consta explicitamente no reconhecimento do ser social e de suas contribuições coletivas. Trata-se de romper com um pensamento hierárquico que predomina as relações escolares por um que reconhece no caos e nas correlações a possibilidade de construir algo novo.

Tem sido alvo de discussão nos espaços acadêmicos o sentido que damos a palavra “pesquisa” e o modo como esta se aplica ao desenvolvimento dos planos educacionais. Todavia, ainda existe um distanciamento que dificulta a aplicação deste sentido de pesquisa no cotidiano escolar, de fato.

Segundo Maria do Rosário da Cunha Peixoto, os debates acerca do ensino de História tem recaído na prática da pesquisa em sala de aula e na valorização do professor. Mas o significado deste termo “pesquisa” ainda é muito questionável, uma vez que esta se dá a partir de uma condição que raramente atribui ao aluno o papel também de pesquisador. Essa condição se faz através dos conflitos entre sujeitos e ideias, e nós historiadores temos o dever de recuperar o sentido de experiência histórica deste conceito. Segundo a autora:

Desse modo, nós, professores/educadores, temos um desafio pela frente: recuperar o conceito de pesquisa como experiência histórica, isto é, como elemento da atividade humana, como constitutivo do social, o que supõe apreendê-lo em seu movimento de constituição e, metodologicamente, implica desvendar as diferentes articulações que os usos da palavra pesquisa estão ajudando a construir, respondendo a indagações como: que relações criaram, que memórias ajudaram a

---

<sup>22</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: \_\_\_\_\_ . **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011. 2. ed.

constituir, a quais sujeitos se referem?<sup>23</sup>

Este não trabalho não se propõe a encontrar respostas irrefutáveis sobre o modo como o ensino pesquisa deve se aplicar para a realização de uma escola autônoma. O trabalho não é de solucionar de modo exato, mas de levantar hipóteses e indagações. E para isso preciso considerar todos os trajetos que me levaram até este objeto: Porque o interesse? De que modo, ou ainda, ocupando qual lugar social pude sentir os desmazelos – e conquistas – educacionais?

A proposta de pensar o ensino pesquisa vinculado a conceitos de liberdade e autonomia consiste em reconhecer tanto professores quanto alunos enquanto articuladores do processo histórico. Trata-se ainda de aplicar no processo de ensino de História toda metodologia aplicada à pesquisa acadêmica. Para isso é preciso retomarmos a prática do pensamento, uma vez que nós professores fomos direcionados a diminuir cada vez mais esta prática frente a mercantilização do nosso trabalho. Não somos mais pagos se não para garantir que alunos adentrem o mundo de trabalho, sem disputas ou desenvolvimento do pensamento crítico.

Quando me deparei com a questão da educação, inicialmente tive dificuldades em perceber a conexão desta com uma perspectiva histórica do social. A *inexperiência* na leitura e no assunto foi tomando forma confusa, e por isso uma caminhada tão cheia de autores e perspectivas e à primeira vista parecem não terem conexão.

Toda via, foi o contato direto com os termos apresentados por Thompson que me possibilitaram vislumbrar uma concepção mais abrangente acerca do lugar social ocupado pela Instituição Escolar. Através da lógica histórica é possível identificar o modo como o projeto educacional promoveu – e tem se perpetuado – a formação de docentes desintelectualizados através de uma pedagogia que aplica uma concepção de pesquisa baseada em aulas de metodologia e produção.

E ainda, nos demonstra que a capacidade de transformar a memória social consiste em perceber nos movimentos cotidianos o ponto de partida para compreender o ser em seu sentido ontológico. E ainda, de perceber novas perspectivas capazes de

---

<sup>23</sup> CUNHA PEIXOTO, Maria do Rosário. **ENSINO/PESQUISA EM HISTÓRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. Revista História e Perspectivas. V. 28, N. 53 (2015). Pag.39

dialogar com a formação do presente – que se transforma em passado constantemente.

Pensando neste sentido, o complexo educativo mostra-se social e histórico em sua essência, entretanto provisório e incompleto como todo objeto (e sujeito) histórico. Construído e reconstruído pela ação humana de seres inacabados, como ainda ressalta Paulo Freire na obra “Pedagogia da autonomia”<sup>24</sup>. O objeto de investigação é percebido por evidências dotadas de existência real que gera determinações as quais a teoria deve se adequar. Sendo assim, inúmeras indagações são possíveis abrindo diferentes campos de reflexão. Salienta-se ainda que este diálogo proposto entre hipótese e evidência constitui a base da pesquisa histórica, e modifica as perspectivas, mas não possui a capacidade de modificar o passado.

Ao aplicar a metodologia da lógica histórica à investigação no campo escolar, tomando por fio condutor minha trajetória, tive que inúmeras vezes recorrer à interdisciplinariedade. Até mesmo para o fim de compreender a noção apresentada por Thompson sem confundi-la com qualquer outra forma de “culturalismo”. A relação estabelecida entre experiência e cultura consiste no emprego do materialismo histórico muito mais como expectativas e nos conflitos que emergem no interior de determinados lugares sociais.

O ambiente escolar trata-se do lugar onde se propõe formar sujeitos aptos a conviver em sociedade. Mas para isso não podemos nos limitar ao ensino da matéria tal como circula nos direcionamentos dos órgãos superiores. Para além da ortografia, datas e cálculos, é preciso que se fale sobre ética, valores de socialização e criticidade. O reconhecimento do sujeito, seja em nós mesmos ou na alteridade, nos torna capaz de perceber o processo histórico mediante as atitudes dos seres humanos e como determinante no campo cultural. E isto não se desvincula do mundo dos sentimentos e da formação do caráter – ou bom senso.

Contudo, este cenário se configura por pessoas que não são apenas “tias e tios”, com o coração aberto para propor a demanda livre da produção de conhecimento. São profissionais, possuem suas contas para pagar, seus filhos, suas dores e doenças. Também os alunos são dotados de inúmeras experiências que não caberia aqui dissertar. Os demais funcionários, a direção. A escola configura conflitos que se fazem no

---

<sup>24</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

discurso e na estrutura concreta, mas, além, são conflitos de classe. Fazem-se na hierarquia e na burocracia.

Em específico no que concerne ao ensino de História, as mudanças se fazem urgentes. No ano de 2015, tivemos a formulação de uma proposta curricular feita pelo MEC (Ministério da Educação) a qual sofreu repúdio pela ANPUH<sup>25</sup> (Associação Nacional de História), entidade que congrega pesquisadores e docentes de História. Desde a década de 80, com o processo de redemocratização, vivemos um processo de grande dificuldade para consolidação de um currículo de história que atenda de fato a valorização dos sujeitos enquanto ativos no processo de construção do conhecimento e que, juntos, se tornem capazes de promover uma escola autônoma. Toda via, os impasses são inúmeros frente um projeto que visa burocratizar e homogenizar cada vez mais os anos escolares.

A atuação do grupo de pesquisadores e docentes na formulação da Base Curricular Nacional Comum vem desde a década de 1960 em defesa da permanência da disciplina no currículo escolar “vinculada aos objetivos de uma formação intelectual e política das novas gerações que possibilite a reflexão crítica sobre o conhecimento histórico, e a defesa dos princípios básicos de uma sociedade democrática e mais justa”. A atual formulação, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, vincula o BNCC de forma a atingir metas e índices estabelecidos pela relação entre a frequência escolar e o desempenho dos alunos.

Todavia, essa formulação foi feita em processo rápido e não abriu espaço aos questionamentos. Sabemos que a construção de um currículo requer tempo e estudo para adequação de objetivos e metodologias, e esta seleção se dá através de disputas e conflitos ideológicos. Não podemos submeter a construção de algo com tamanho poder de influência seja realizado sem os devidos cuidados e atenções.

A fim de democratizar a formulação deste, a ANPUH ainda remete à necessidade de compreender as várias perspectivas historiográficas como uma marca da pesquisa em História. Sendo assim, reconhecer a diversidade para a formulação de um planejamento escolar – seja referente à organização curricular de uma disciplina ou à gestão de uma

---

<sup>25</sup> Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20/06/2016

escola – é imprescindível.

Mas de que forma o que nos foi transmitido na formulação dos currículos demonstra as falências na tentativa de uma escola autônoma, para além do reafirmar o contínuo de um projeto político? Bem, o fato é que a gestão atual se pauta no conservadorismo e no tradicionalismo. Não há articulação e nem tampouco comunicação entre os níveis hierárquicos e uma profunda dificuldade em reconhecer no campo das diferenças uma possibilidade de ação e reflexão.

As decisões tomadas, seja no âmbito do Estado, seja interno ao cotidiano das escolas, não garantem que os sujeitos tenham seus papéis definidos na participação afetiva. Contudo, para promover uma gestão democrática é preciso aderir a uma prática pedagógica que conta com gestor como mediador. É preciso romper com os paradigmas tradicionais, e compreender o real sentido de uma instituição democrática. E para essa prática ser realizada é preciso que os sujeitos se tornem dotados de reais poderes de intervenção democrática.

É preciso que o gestor, os professores, os alunos, e demais integrantes deste espaço, reconheçam no significado do conceito de autonomia a possibilidade de integrar o processo educativo. Ainda que esta autonomia conste nos autos legislativos, principalmente através da implantação do projeto político pedagógico, ela vem por vezes falseada em atitudes descompromissadas onde uma “liberdade” é dada a fim de esquivar obrigações. Esta deve ser na verdade aliada à autonomia administrativa e financeira, criação de canais de comunicação (como órgãos colegiados) e participação da comunidade.

A atuação na rede estadual de ensino no estado de Minas Gerais me fez adentrar um universo onde há uma limitação de ações por desconhecimento de direitos. Mas há de se indagar se de fato faz parte dos interesses do grupo responsável pelo projeto político que esses sejam de conhecimento público. Devemos lutar para que a conscientização sobre o exercício da autonomia e da democracia ocorra não como um favor, mas como uma prática contínua e necessária, com o objetivo de desenvolvimento integral do aluno e formação de um espaço de interação de saberes que traduza os interesses coletivos.

Todavia, a proposta de renovação é complexa por que exige uma abertura dos

envolvidos para o debate crítico. Não apenas no interior da escola, ainda que só esta atitude em muito vale. Mas de forma mais abrangente, é preciso propormos a reflexão também nos centros responsáveis por definir e outorgar as decisões quanto ao planejamento educacional e isto só é possível através da ação coletiva e organizada comunitariamente.

Enquanto sujeitos, ocupando um lugar social responsável pela formação de outros sujeitos, nós professores devemos nos reconhecer no processo de construção histórica, com esclarecimento sobre fins e meios, afinados a uma perspectiva teórica e política que promovam a descentralização, a autonomia e a liderança escolar. Portanto, garantir uma gestão participativa e democrática por intermédio da renovação das práticas educativas e reconhecimento dos espaços já conquistados – bem como debate sobre os necessários, através da permanente vivência de aprendizado.

A busca pela autonomia escolar consiste em reconhecer na educação o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, atitudes e valores, que se dão através de relações traçadas no interior de um contexto histórico, mas que devem se construir através da participação coletiva e do diálogo constante. Precisamos recuperar a esperança e a *boniteza* da prática docente, bem como o bem-estar do espaço educacional.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et. al]. (org.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez; AQUINO, Maria Aparecida de; CARVALHO, Anelise Maria Muller de. [et. al.]. Aprender quais histórias. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 7, n. 13, p. 153-164, set. 1986/fev. 1987.

BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CABRINI, Conceição [et. al]. **O ensino de história: revisão urgente**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CUNHA PEIXOTO, Maria do Rosário. **ENSINO/PESQUISA EM HISTÓRIA:**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS.** Revista História e Perspectivas. V. 28, N. 53 (2015).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: \_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011. 2. ed.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do historiador e a realidade do ensino. **Projeto História**, São Paulo, n. 2, p. 7-19, ago. 1982.

FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? **História e Perspectivas.** Uberlândia, n. 11, v. 1, p. 11-23, dez. 2002/dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica.** In: educação e filosofia, volume 22, número 44. Uberlândia: edufu. Julho/dezembro de 2008.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 18, n. 36, p. 39-59, 1998.

- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental**. História. Belo Horizonte: SEE, 2014.
- MILITÃO, Jair da Silva. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Editora Papirus. 1996
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ ago 1993.
- OLIVEIRA, Cida de; NUZZI, Vitor. O povo faz bem à escola. In: **Revista do Brasil**, ago/2007, pp. 16-21.
- ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Schwartz S.A. 2013.
- PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- RICCI, Cláudia Sapag. **A formação do professor e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980-2003)**. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- RICCI, Cláudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 68-88, 1998.
- SILVA, Marcos A. da (org.). **Repensando a História**. 6. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d.
- SILVA, Marcos A. da. Contra o horror pedagógico. Ensino de história, exclusão social e cidadania cultural. **História e Perspectivas**. Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 85-98, jul/dez 2000.
- SOUZA, Débora Quetti Marques de. **Gestão democrática da escola pública: desafios e perspectiva**.  
Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328\\_174.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328_174.pdf)
- THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Educação e experiência**. In: os românticos. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2002.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989.