

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESCOLA CIDADÃ EM UBERLÂNDIA (MG):
Trajetória da elaboração do Projeto Político-Pedagógico
no período 2001-2004

KAREN CHEILA SOUSA SALES OLIVEIRA

UBERLÂNDIA
2009

KAREN CHEILA SOUSA SALES OLIVEIRA

**ESCOLA CIDADÃ EM UBERLÂNDIA (MG):
Trajetória da elaboração do Projeto Político-Pedagógico
no período 2001-2004**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG - como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, sob orientação do Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

UBERLÂNDIA

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48e Oliveira, Karen Cheila Sousa Sales, 1966-
Escola cidadã em Uberlândia (MG): trajetória da elaboração do Projeto
Político-Pedagógico no período 2001-2004 / Karen Cheila Sousa Sales
Oliveira. - 2009.
195 f. : il.

Orientador: Gabriel Humberto Munõz Palafox.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Política e educação - Uberlândia (MG) – 2001-2004 – Teses. 2.
Sistemas de escolas municipais - Uberlândia (MG) - Teses. 3.
Democratização da educação - Teses. 5. Projeto Político Pedagógico –
Teses. I. Munõz Palafox, Gabriel Humberto. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.53(815.12 * UDI)

KAREN CHEILA SOUSA SALES OLIVEIRA

**ESCOLA CIDADÃ EM UBERLÂNDIA (MG):
Trajetória da elaboração do Projeto Político-Pedagógico
no período 2001-2004**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia–MG, pela banca examinadora formada por:

Presidente:

Gabriel Humberto Muñoz Palafox, Dr.

Membro:

Ana Maria Gonçalves, Dra.

Membro:

Sandra Cristina Fagundes Lima, Dra.

Coordenadora
do PPGED/
FACED/ UFU

Selva Fonseca Guimarães, Dra.

Uberlândia, 21 de agosto de 2009

À memória de minha mãe, Geiza, que se faz presente todos os dias.

Ao meu pai, Julio, por seu exemplo de vida.

Ao meu esposo, Paulo, e à minha filha, Julia, pelo carinho. Eles têm sido meus grandes incentivadores e companheiros das horas boas e difíceis.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, pelo incentivo nas discussões coletivas, que muito contribuíram para enriquecer minhas reflexões, bem como pelas sábias orientações.

Aos amigos e amigas do CEMEPE, que sob diferentes formas colaboraram comigo na realização desta pesquisa.

Às professoras Dra. Ana Maria Gonçalves e Dra. Sandra Cristina Fagundes Lima, pela aceitação ao convite e presença na Banca Examinadora.

Aos educadores entrevistados por terem contribuído tão efetivamente nesta investigação.

A “Escola Cidadã” se assume como centro de direitos, como um centro de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A “Escola Cidadã”, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma “Escola Cidadã” de si para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção de quem usa o seu espaço. A “Escola Cidadã” é uma escola coerente com a liberdade, que brigando para ser ela mesma, viabiliza a luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a “Escola Cidadã” é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Paulo Freire, 1997)

RESUMO

O presente trabalho, situado no campo das Políticas Públicas Educacionais, tem como objetivo descrever e analisar, criticamente, o processo histórico de construção de uma Carta de Princípios Político-Pedagógicos, assim como da mobilização da comunidade escolar para construir e implementar, de forma participativa, os Projetos Político- Pedagógicos – PPP's –, de cada uma das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (MG) – RME/UDI. Os referidos processos fizeram parte dos objetivos do programa de governo municipal intitulado “Escola Cidadã”, implantado durante a gestão do Prefeito Zaire Rezende, no período 2001-2004. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa fundamentada, metodologicamente, nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e a utilização da análise documental e de um conjunto de entrevistas organizadas em grupos focais, formados por educadores, direta e indiretamente envolvidos no processo. A descrição e a análise das formações discursivas dos entrevistados apontam para uma experiência instituída em uma conjuntura complexa, permeada de ações governamentais, que nem sempre são orientadas pela unidade de intervenção coletiva, mas, que são profundamente fragmentadas. Parte das resultantes dessa conjuntura foi motivada, dentre outros aspectos, pela presença de uma série de interferências, inclusive de natureza político-partidária, associadas não somente a interesses de grupos que atuavam no interior da SME, mas, também, devido a um conjunto de exigências oriundas de insatisfações surgidas entre os profissionais da educação da RME/UDI, que buscavam melhores condições salariais e de trabalho. Tais interferências refletiram no cotidiano das escolas e, em maior ou menor intensidade, contribuíram para o alcance parcial dos objetivos propostos, que deveriam subsidiar, dentre outros aspectos, a elaboração do PPP de cada unidade escolar, tendo em vista a democratização da convivência, da gestão, do currículo e da avaliação escolar. Nesse contexto, os entrevistados, perceberam, tanto a importância da experiência vivida no processo, bem como uma série de fatores críticos que dificultaram, após a publicação oficial do documento, a implementação das ações destinadas a elaborar os PPP's. É possível concluir que esses fatores foram empecilhos na concretização do projeto prioritário na comunidade.

Palavras chave: 1. “Escola Cidadã”; 2. Projeto Político-Pedagógico; 3. Gestão democrática; 4. Rede Municipal de Ensino de Uberlândia; 5. Governo Zaire.

ABSTRACT

The current work, established in the Political Public Educational's field has the aim in describing and analyzing, using a critical language, the historical process' construction of the political pedagogical matter's Letter, as the community's scholarship mobilization, to construct and implement in a participative way, the PPP's- Political Pedagogical Projects of every school which is part of the public net education in Uberlândia MG. The mentioned process took part of the city's program and was titled as "Citizen School", which were established during the period Zaire Rezende governed the city (2001- 2004). To launch the purpose, a research was made in a quality way; methodologically speaking, the principles of the historical materialism and the documental analysis as also a group of interviewers which had their focus implemented by educators interested in the area, were used. The descriptions and the writing analysis of the interviewers show a complex experience in the government actions which are not always seen by the society and discussed by it, but yes, are deeply set as a fragment. We can say that part of these results were motivated by a lot of interferences, like the political part's interests added to the interest of isolated groups and also to the educators which were searching for a better work and money conditions. These interferences reflected on the day by day of the school as they contribute to the achievement of the PPP's aims and their elaboration by every school, looking also for the democratization of living and the school's evaluation. The interviewers realized the importance lived during the experimental process, as a number of critical views which made the PPP's implantation very difficult after the document's publication. It's possible to conclude that these facts turned out to be a problem for the elaboration and completion of the community's project.

Key Word: 1. Public School (Escola Cidadã) 2. Political-Pedagogical Project 3. Democratic management; 4. Rede Municipal de Ensino de Uberlândia; 5. Govern Zaire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEPE/UDI - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

NTE – Núcleo de Trabalho das Escolas.

MDU – Movimento Democrático de Uberlândia.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PDS – Partido Democrático Socialista.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PPP- Projeto Político- Pedagógico.

PVCP – Primeira Versão da Carta de Princípios.

REE/UDI - Rede Pública Estadual de Ensino de Uberlândia.

RME/UDI – Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

SINTRASP- Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Uberlândia.

SME/UDI – Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de projetos.....	84
Figura 2 - Folder do Seminário PPP: um bicho de sete cabeças (parte externa)	85
Figura 3 - Folder do Seminário PPP: um bicho de sete cabeças (parte interna)	85
Figura 4 - Histórico da construção da Carta de Princípios da RME/UDI – SME.	93
Figura 5 - Estudos dos eixos temáticos, palestrante: Gabriel H. M. Palafox.....	101
Figura 6 - Estudos dos eixos temáticos, palestrante: Osmar Ribeiro de Araújo	101
Figura 7 - I Congresso Constituinte Escolar, UFU.....	103
Figura 8 - II Congresso Constituinte Escolar, UFU.....	103
Figura 9 - Nota 1, Carta de Princípios.....	109
Figura 10 - Nota 2, Carta de Princípios.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta de Estratégia para Construção Coletiva de Princípios.....	98
Quadro 2 - Proposta de Estratégia para Construção Coletiva de Princípios.....	99
Quadro 3 - Ações para materialização da Carta de Princípios.....	108
Quadro 4 - Proposta de Ações para Plenária dos Fóruns.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
Objetivo Geral e Perguntas Problematicadoras	36
Fundamentos teórico-metodológicos	37
Procedimentos Metodológicos	42
 CAPÍTULO I	
IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO 2001-2004	53
1.1 O Projeto Político-Pedagógico, seus limites e possibilidades como instrumento de construção da gestão democrática: análise das experiências de construção da “Escola Cidadã” no Brasil.	59
1.2 Escola Cidadã.....	61
1.3 Escola Candanga.....	65
1.4 Escola Plural.....	66
1.5 Considerações e apontamentos gerais	68
 CAPÍTULO II	
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM UBERLÂNDIA ATÉ O ANO 2000.....	71
2.1 A gestão da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino em UDI no período 2001-2005: Bases políticas e pedagógicas do Programa “Escola Cidadã”	77
2.2 Implementação do Projeto Político-Pedagógico – PPP nas escolas da rede pública municipal de Ensino em UDI no contexto do Programa “Escola Cidadã” no período 2001-2004: Resgate histórico, limites e possibilidades de realização	84
2.3 Considerações e apontamentos gerais	113
 CAPÍTULO III	
O Projeto Político-Pedagógico nas escolas da rede pública municipal de Ensino em UDI no período 2001-2004: análise dos limites e possibilidades de realização e continuidade na perspectiva dos seus sujeitos	115
3.1 Representações acerca da participação de sujeitos sindicalistas e agentes políticos, na construção do Programa de Educação do governo Zaire	115

3.2 Representações acerca do Programa “Escola Cidadã”, proposta do governo Zaire no período de 2001 a 2004, no seu processo de implementação	119
3.3 Representações acerca do processo de construção da Carta de Princípios da RME e da implementação do PPP nas escolas da RME/UDI na gestão 2001-2004.....	125
3.4 Expectativa dos entrevistados em relação ao processo de construção do PPP	136
3.5 Representações das dificuldades encontradas durante o processo de implementação do PPP	138
3.6 Resultados alcançados com a elaboração e implementação do PPP nas escolas.....	140
3.7 Considerações e apontamentos gerais	141
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	155
ANEXO A: ENTREVISTA ORAL – GRUPOS FOCALIS:A,B1,B2 e C.	155
ANEXO B: QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL.....	156
ANEXO C: 1º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR	157
ANEXO D: 2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR	169
ANEXO E: CARTA DE PRINCÍPIOS	180

INTRODUÇÃO

Ao terminar a Licenciatura em Educação Física, no ano de 1988, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), trabalhei na Rede Pública Estadual de Ensino Público de Uberlândia (REE/UDI), por um período de quatro anos.

Nesse contexto, além de apreender a realidade do ensino público, procurei estabelecer uma relação mais próxima entre a teoria e a prática, visando superar uma série de dificuldades e contradições, que em vários casos, transformaram-se em angústias decorrentes não somente da constatação da falta de planejamento nos processos de organização do ensino, mas, também, dentre outros aspectos, pela descoberta da existência de um profundo distanciamento entre a ideia de uma escola de qualidade e democrática e a escola real, aquela com a qual nos defrontamos cotidianamente.

Dificuldades para promoção e incentivo ao engajamento político-pedagógico, a falta de espaços destinados à interação entre os sujeitos envolvidos, os pais, os estudantes e os diversos servidores da escola, ausência ou falta de condições físicas e disponibilidade de tempo para viabilizar momentos coletivos de planejamento necessários para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) condizente com os anseios desses mesmos sujeitos, foram alguns dos desafios enfrentados nesse contexto escolar.

Obviamente, a ausência do PPP já refletia, no nosso entendimento, uma dinâmica escolar que, pela rotina e atividades cotidianas existentes, denotavam a presença, sim, de um projeto dessa natureza, porém, ideologicamente estabelecido, considerando que a escola, apesar das dificuldades existentes e da aparente falta de planejamento coletivo, cumpria objetivos educacionais e determinações oficiais oriundas dos poderes estabelecidos, mas, contraditoriamente, vários dos sujeitos envolvidos na lógica instituída nesse mesmo cotidiano, sequer pareciam, em muitos casos, demonstrar conhecimento (e até interesse) na sua existência, caracterizando-se, assim, o que eu entendia já, como um processo de “naturalização” da vida escolar, baseado em normas instituídas que caberia a nós, respeitar e reproduzir.

Em 1992, diante da abertura de um concurso público para professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI) surgiu à possibilidade

de mudar para um sistema de ensino considerado, pelo imaginário social, como um espaço de trabalho que contava com melhores condições para o exercício da profissão docente.

Dentre os comentários que outros colegas da área, lotados nessa rede de ensino, faziam a respeito das condições de trabalho nas escolas da RME/UDI, destacavam-se aqueles relacionados com as atividades de formação continuada de professores, que aconteciam em espaços coletivos de estudo, contando com a participação dos próprios profissionais da educação.

Depois de ser aprovada no referido concurso público, fui lotada na Escola Municipal “Sérgio de Oliveira Marquez”, localizada no bairro Pacaembu, de Uberlândia, para exercer um cargo de 18 horas/aula semanais. Nesse contexto, foi possível perceber, imediatamente, a diferença das condições materiais, de gestão, planejamento e organização da estrutura de ensino da RME/UDI, quando comparada com a experiência vivida na REE/UDI.

As instalações físicas das unidades escolares, da RME/UDI eram relativamente novas e contavam com recursos materiais suficientes para ministrar nossas aulas com qualidade. Na época, o diretor da escola era nomeado pelo Secretário de Educação, sem interferência da comunidade escolar, e contávamos com as figuras dos pedagogos que debatiam com os professores especialistas, tal como a Educação Física, os conteúdos e a forma de enfrentar parte das dificuldades vivenciadas no cotidiano.

Apesar de não existir muita abertura para discutir questões relacionadas à gestão administrativa, diferentemente da experiência vivida na REE/UDI, na escola da RME/UDI, era possível perceber maior presença do diretor nos processos de implementação das ações pedagógicas e extracurriculares, ainda que estas não fossem coletivamente planejadas.

Nessa conjuntura, uma das questões que considerei importante na época, foi, justamente, a possibilidade de participar, a partir de 1993, de um grupo de estudos formado em 1991 (LEÃO, 2005) por professores da área de Educação Física lotados na RME/UDI, o qual contava com um coordenador, que fazia parte da Coordenação Didática Pedagógica (CDP) da SME/UFU, cujo objetivo era estudar e trocar experiências de ensino. Com carga horária de 9 horas mensais, as atividades eram

remuneradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/UDI) e tinham a finalidade de incentivar a capacitação docente¹.

A partir das mudanças constitucionais de 1988, o sistema municipal de educação iniciou um significativo processo de expansão física e de recursos humanos.

Vários depoimentos dos/as professores da rede indicam que, paralelamente a esse processo de expansão, aconteceu uma forte mobilização dos/as educadores/as no interior da SME/UDI, exigindo mudanças que adequassem a estrutura às novas demandas sociais. Por esses motivos, a PMU/UDI é obrigada a promover uma reforma na organização e condução dos trabalhos dessa secretaria.

Dessa forma, a estrutura organizacional da SME/UDI estava constituída, até 1990, por três divisões de ensino: a) Divisão de Ensino do 1º grau; b) Divisão de Ensino Pré-Escolar; c) Divisão de Educação de Jovens e Adultos.

Com a reforma ocorrida entre 1991 e 1992, a SME/UDI foi modificada, ficando com a seguinte composição:

DEPARTAMENTO RURAL: Responsável pela coordenação técnico-pedagógica de todas as escolas da zona rural.

DEPARTAMENTO URBANO: Responsável pela coordenação técnico-pedagógica de todas as escolas da zona urbana.

DEPARTAMENTO DE PROJETOS ESPECIAIS: Responsável pela coordenação e implantação dos projetos de Educação Física, Arte-Educação, Iniciação Profissional e pelo Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo.

Para desenvolver o trabalho de capacitação profissional, reivindicado pelos/as educadores/as e funcionários/as da Rede Municipal de Ensino, em 1991, foi inaugurado o **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Cemepe** que depois de uma série de mudanças administrativas, ficou organizado numa **Coordenação Técnico-Pedagógica**, dividida nos seguintes setores:

COORDENAÇÃO SÓCIO-EDUCACIONAL: Responsável pela implementação de projetos de extensão comunitária, que visem a uma maior integração da comunidade escolar.

COORDENAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: Responsável pela implementação do trabalho do Ensino Alternativo, que atende alunos portadores de deficiências. Um projeto que visa a integração do portador de necessidades especiais no ensino regular e sua conseqüente escolarização.

COORDENAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA – (CDP): Responsável pela realização de estudos de campo e de pesquisa para seleção de materiais didáticos, como livros de literatura, de pesquisa, paradidáticos, Atlas, mapas, enciclopédias e jogos pedagógicos.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO: Responsável pelo acompanhamento do trabalho de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal.

Com essa reestruturação, e pelo fruto do trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as que contavam com recursos e condições adequadas de trabalho, a infra-estrutura do sistema chegou a ser considerada, entre 1993 e 1994, uma das melhores redes de ensino do país, inclusive em termos salariais, pois como já foi mencionado anteriormente, era bem superior aos de muitas outras redes de ensino público do país (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.97-98).

¹ Parte da história de criação da CDP e dos grupos de estudo coordenados por este setor no interior da RME/UDI pode ser encontrada na dissertação de Mestrado de Leão (2005, p. 91-98).

Posteriormente, em 1995, o grupo de estudo foi convidado, pela própria CDP, para participar da construção da “Proposta Curricular” da área de Educação Física, no contexto de elaboração de todas as propostas curriculares das áreas de conhecimento do ensino fundamental.

Segundo os coordenadores da CDP, depoimentos e reivindicações dos educadores da rede haviam apontado à necessidade de elaborar tais propostas, com a finalidade de construir uma unidade didático-pedagógica entre as escolas da RME/UDI, e, nesse contexto, a própria CDP definiu pela organização de um trabalho coletivo, que deveria contar com a participação e o envolvimento efetivo dos professores da rede, inclusive com a contribuição, em cada área de conhecimento, de um assessor especialista (MUNOZ PALAFOX, 2001; LEÃO, 2005).

A experiência vivenciada nesse processo foi considerada inovadora, uma vez que no início da década de 1990, as políticas públicas, na área da educação municipal, refletiam, em grande parte, não somente a presença de práticas autoritárias no interior da rede municipal de ensino, no que diz respeito aos processos de gestão, mas, também, às condições sócio-político-econômicas mais gerais, que atravessavam a sociedade brasileira no contexto da denominada globalização e do neoliberalismo, o qual propunha, dentre outros aspectos, a constituição de um Estado Mínimo, que desobrigava, em grande parte, a União de várias de suas atribuições, até mesmo aquelas consideradas estratégicas.

Nesse período, as crises sociais e econômicas se agravavam no país com altos índices inflacionários, desmoralização política e contínuas crises fiscais², que, inclusive, tinham levado o presidente da República, Fernando Collor de Mello, a sofrer um processo de “*impeachment*”, em 1992, e os assuntos relacionados com a reforma de Estado, estavam sendo abordados de maneira mais incisiva, tendo a privatização como a palavra de ordem, firmando-se, apesar disso, a perspectiva de uma educação como eixo estratégico de desenvolvimento (VIEIRA, 2000).

² O termo será utilizado para designar o Estado-nação moderno, compreendido como a organização social, política, econômica e cultural das nações delineada a partir das deliberações do Congresso de Vestfália (1648), que vigora desde então sob os pressupostos da territorialidade, soberania, autonomia e legalidade (GÓMEZ, 2000). Na contemporaneidade se afirmou como Estado capitalista burguês, consolidado sob relações de dominação e exploração de classes. Tal compreensão revela a perspectiva de que o “Estado, pois, é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de um período; segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade livre, destacada de sua base real” (MARX e ENGELS, 2005, p.98).

Com Itamar Augusto Cautiero Franco (ex-vice-presidente do Governo Collor, 1992 a 1994), Minas Gerais, em conexão com o contexto mundial e nacional, anunciava a abertura de iniciativas de gestão democrática da escola, conforme o discurso oficial do governo de Hélio Carvalho Garcia (governador de Minas Gerais no período 1991-1994).

As condições vislumbradas de descentralização no setor educacional, em consonância com os efeitos da redemocratização do país, permeavam a esperança de que a busca pelo conhecimento e a compreensão crítica da realidade, relacionada naquele momento à educação formal, seria um dos poucos caminhos capazes de conduzir à transformação e à superação das precárias condições de vida, sob as quais nos encontrávamos, juntamente com a grande maioria da população brasileira (FELIX, 2006).

Foi por meio do trabalho sistemático e coletivo da prática educacional, desenvolvido pelos grupos de estudos coordenados pela CDP/SME/UDI, que consegui perceber, criticamente, a escola não só como um espaço de trabalho ao estritamente limitado à prática de sala de aula, mas, também, como um espaço de formação e de intervenção político-pedagógica, conectado à construção coletiva de um projeto de educação mais amplo, de caráter emancipatório, do qual surgiu a noção da importância do exercício da gestão democrática e da construção coletiva e solidária do Projeto-Político- Pedagógico (PPP) da escola, como instrumento orientador da utopia e das finalidades educacionais da comunidade inserida no interior e no entorno da escola.

Apesar das dificuldades e contradições vivenciadas no cotidiano escolar da RME/UDI, os espaços de estudos proporcionados para os professores se tornaram um interessante ambiente de reflexão coletiva da prática pedagógica e do sentido/significado atribuído à educação democrática. A lei nº. 9394/96 (LDB), por exemplo, parecia garantir esses espaços ao estabelecer como princípios, no artigo 14, inciso I e II, a participação dos professores na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, assim como o envolvimento das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Embora tais disposições legais evidenciassem para os professores a participação dos sujeitos no processo educacional e na vida cotidiana da escola, na prática, não era exatamente aquilo que era praticado no contexto mais amplo da

RME/UDI, comprovando-se aqui, um distanciamento entre aquilo que a lei e as teorias progressistas da educação afirmavam e a realidade concreta que vivenciada cotidianamente no âmbito profissional.

Além disso, era perceptível, também, que muitos educadores da RME/UDI ainda não se engajavam no debate e no trabalho de construção das propostas curriculares da rede, as quais vinham evidenciando em seus conteúdos a necessidade de pensar a escola 18 democraticamente, para implementar práticas pedagógicas com conteúdos de caráter mais crítico e transformador.

Grande parte desses profissionais da educação percebia a escola como um universo restrito, desvinculado de um contexto mais amplo, que parecia não sofrer o impacto de políticas nacionais e internacionais, no âmbito da educação pública. Paro (2001), por exemplo, demonstrou, por meio de conversas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas, a falta, ou a presença ainda muito tímida, de posturas críticas sobre temas como neoliberalismo, efeitos da ação do Banco Mundial na política educacional, privatização do ensino, municipalização do Ensino Fundamental, autonomia escolar ou organização da escolaridade em ciclos, além de apontar que o neoliberalismo, por exemplo, foi visto (e continua sendo visto), por grande parte dos educadores, muito mais a partir de *slogans*, sem se perceber que a defesa das leis “naturais” do mercado se coloca contra a própria especificidade do trabalho pedagógico, com consequências determinantes sobre as ações dos educadores em sala de aula.

Apesar das dificuldades vivenciadas no contexto escolar, dentro do qual cresciam, constantemente, uma série de críticas relacionadas, principalmente, com a forma de se gerir a educação municipal, participei ativamente das reuniões e do processo coletivo de trabalho, no interior dos grupos organizados pela CDP, até o ano de 1999, ano, em que foi desativada depois de serem entregues à SME as Diretrizes Curriculares de Ensino dos componentes curriculares da Educação Básica, construídas sob responsabilidade dessa Coordenação.

A questão é que a desativação da CDP e, em decorrência disso, a impossibilidade de continuar trabalhando com perspectiva de colocar em prática as propostas curriculares, trouxe insatisfação e contribuiu, dentre outros aspectos, para elevar a vontade de serem promovidas mudanças na gestão municipal, no âmbito educacional.

Diante disso, depois de vivenciar um período de intensa mobilização política, decorrente das eleições municipais do ano 2000 e 2001, vislumbrou-se a possibilidade de mudança para os professores e demais profissionais da educação no âmbito municipal quando, na ocasião, Zaire Rezende reapresenta-se no cenário local como candidato da oposição, trazendo a público à ideia da construção de um governo e de uma “escola cidadã”, capaz de garantir, dentre outros aspectos, a implementação, de fato, da gestão democrática.

Dentre outros assuntos, o Plano de Governo de Zaire Rezende tinha como finalidade contribuir com o desenvolvimento social do município, sob o “princípio de crescer com qualidade de vida e democracia”. Nesse contexto, a análise desse documento demonstra que a categoria participação se apresentava como sendo o elemento norteador das ações da gestão, tendo como referência, o planejamento participativo com a população, em que deveriam ser discutidas, decididas e fiscalizadas as prioridades e as ações do governo.

O plano de governo fazia referência à experiência de gestão ocorrida no período 1983-1988, quando se buscou fortalecer a participação da população, na condição de agente da construção da sua própria história, como forma de romper com práticas sociais, tais como o clientelismo e o assistencialismo, geradores de ações isoladas e do oportunismo.

Para tanto, os principais pilares da mudança da relação entre o poder público e a comunidade, neste novo plano de governo, seriam a honestidade, a transparência e a eficiência, e a prática do governo seria pautada pela ética e por uma nova relação de solidariedade, tornando todos os atos e decisões da administração evidentes, a fim de acabar com o uso incorreto dos recursos públicos, com o fisiologismo e com o clientelismo (PROGRAMA DE GOVERNO ZAIRE, 2000).

Sob o discurso de que a cidade fosse reconhecida como capaz de construir políticas públicas, que deveriam se materializar em melhores condições urbanas e rurais, sociais, econômicas, ambientais e culturais, procurar-se-ia a implementação de ações sociais, incorporando-se uma estratégia de inclusão social, em que a educação teria um papel central mediante a promoção de ações contra o analfabetismo e o incentivo à qualificação profissional, dentro de uma proposta intitulada “Escola Cidadã”.

Nesta proposta, o programa de governo apresentou a idéia de uma escola pública democrática e autônoma, que deveria promover um processo de transformação individual, coletiva e institucional, para proporcionar novas relações entre os profissionais, a comunidade e o poder administrativo.

Concordando com a leitura da realidade que naquele momento era vivenciada na RME/UDI, o plano afirmava que,

A realidade da educação em Uberlândia prova que a oferta de vagas nas escolas é mal distribuída. A merenda escolar não atende às necessidades nutricionais dos alunos. A concepção metodológica e a qualidade do ensino são questionadas pela comunidade escolar. O transporte escolar apresenta problemas, interferindo e dificultando o processo de ensino-aprendizagem na zona rural, além de vários acidentes com vítimas fatais. Por fim, a centralização, a verticalização e a ausência de liberdade nas escolas, sustentam uma gestão educacional antidemocrática. A nossa proposta de gestão do ensino estará voltada para a ESCOLA CIDADÃ, comprometida com a mudança do sistema pedagógico/educacional, trazendo a realidade do aluno para dentro da sala de aula, levando-se em consideração as diversidades culturais e as experiências acumuladas no seu cotidiano. Com isso, os alunos passam a ter uma visão crítica da realidade, criam participam e não apenas reproduzem aquilo que é ensinado. Neste modelo de gestão escolar, a comunidade é parceira ativa na construção da escola de qualidade, democrática e plural. Com isso, estaremos cuidando melhor das nossas crianças, dos nossos jovens e dos nossos educadores (PROGRAMA DE GOVERNO ZAIRE, 2000, 28).

Além disso, o programa de governo fez críticas à função da escola como mera transmissora do saber, do incentivo à competição, ao individualismo e ao consumismo, em detrimento da solidariedade e da formação continuada de valores humanos. Fazia também críticas aos currículos que intitula de acrílicos e defasados, simples veículos de transmissão de técnicas e não de conhecimentos, que pouco teriam a contribuir para o exercício consciente da cidadania do jovem, formando apenas o cidadão consumista.

Diante disso, a proposta foi envolver toda a população de maneira consciente e organizada, para buscar a solução destes problemas, mediante a construção de um Projeto Político-Pedagógico para a educação em Uberlândia (PROGRAMA DE GOVERNO ZAIRE, 2000, p. 28), com uma gestão de ensino voltada para a construção da “Escola Cidadã”³.

³ Segundo Gadotti (2001), a “Escola Cidadã” constitui o resultado de um processo histórico de renovação da educação brasileira. Ele pode ser encontrado com maior ou menor intensidade, na história recente das transformações dos sistemas educacionais em diversas partes do mundo (GADOTTI, 2001).

Segundo Muñoz Palafox (2002), a frente desse programa estava um grupo de educadores e educadoras que desejavam concretizar esse tipo de sonho político pedagógico, de romper com a racionalidade burocrática que era essencialmente autoritária, ideológica e antidemocrática, no ambiente escolar e da própria administração pública.

Diante das perspectivas que o novo discurso oficial, no poder municipal desde 2001, observei e vivenciei na escola, uma expectativa de mudança qualitativa que deveria ocorrer nas relações inter-pessoais e nas relações de poder instituídas, com a perspectiva de transformar a escola que tínhamos.

Logo no início da gestão Zaire, A SME/UDI começou um processo político pela mudança das direções nas escolas, que deveria ocorrer pela substituição dos antigos administradores das unidades escolares, por outros indicados democraticamente pela comunidade escolar; previa, também, a apresentação de um programa de gestão da escola e a elaboração de uma lista tríplice com os mais votados, dentro da qual seria indicado pela própria SME/UDI, o novo administrador.

Apesar de ter ouvido, na época, que a SME/UDI respeitaria o nome do profissional da educação mais votado, um dos problemas vivenciados, por exemplo, na escola onde eu ministrava aulas, foi a não indicação daquele que teria sido o mais votado, não correspondendo, portanto, com a vontade da comunidade escolar.

Nesse mesmo período, soubemos que, na câmara legislativa, a pedido da SME/UDI, tinha começado, também, um processo para regulamentar, em caráter oficial e legal, a eleição dos administradores escolares. O resultado da mobilização da comunidade, em torno desse processo, foi transformado, inicialmente, no projeto de Lei Nº 216/01, que dispunha “sobre a regulamentação da eleição de Diretores e Vice-diretores dos estabelecimentos municipais de ensino” (ARAÚJO, 2001, p.7).

Além disso, a escola recebeu, nesse mesmo período, uma equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE/UDI, cujo objetivo seria organizar um diagnóstico sobre a realidade escolar, baseado em uma proposta de planejamento estratégico.

Durante a execução da proposta de planejamento, novos problemas foram percebidos no contexto escolar, uma vez que as orientações desse trabalho, não apontavam, objetivamente, para o tratamento daquilo que entendíamos ser fundamental para pensar a escola numa perspectiva de transformação.

Posteriormente, no segundo semestre de 2001, uma equipe do próprio CEMEPE/UDI, contando com a assessoria docente da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, divulgou uma nova ação da SME/UDI, relacionada com a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola – PPP.

A recepção desta proposta na escola foi recebida com percepções diferentes. No meu entendimento, quem tinha uma visão política mais ampla da educação, valorizou a importância dessa proposta. Outros, menos politizados e inclusive, contrários politicamente à gestão municipal, questionaram e, inclusive, tentaram desqualificar a natureza democrática da proposta que pretendia ser instaurada nas unidades escolares. Nesse contexto, a equipe responsável pela proposta no CEMEPE/UDI propôs a realização, em setembro de 2001, de um seminário intitulado “PPP, um bicho de 7 cabeças?”.

Para participar desse evento, o CEMEPE/UDI solicitou a cada unidade escolar um representante de cada segmento (professores, agentes administrativos, pedagogos, merendeiros e pais de alunos), indicado pelos seus pares no caso da minha escola, fui convidada pelo diretor para representar o segmento docente.

Posteriormente à realização do Seminário, fui convidada a participar como representante da escola de um conjunto de reuniões que deveriam acontecer no CEMEPE/UDI, para definir estratégias de estudo e de intervenção coletivas, destinadas a ampliar o debate na escola sobre a discussão da escola que tínhamos e a escola que desejávamos ter, baseados no estudo filosófico-pedagógico de fundamentos da educação, para viabilizar a construção coletiva de princípios e diretrizes ético-políticas, bem como a criação de um processo de orientação e implementação coletiva do PPP.

À medida que o debate ocorria nos grupos de trabalho, foi possível perceber, com maior clareza, o que acontecia na SME/UDI, a começar pela forma fragmentada como determinadas ações chegavam às unidades escolares, como, por exemplo, o processo de discussão sobre como deveria ser a eleição dos gestores das unidades escolares, o denominado Planejamento Participativo, o qual, apesar de se relacionar com o processo de construção dos princípios da escola que desejávamos, começava a se mostrar como sendo proposta originada de setores da SME/UDI onde havia, objetivamente, dificuldades de comunicação e de integração. Dificuldades estas que, além de serem percebidas no nosso grupo de trabalho no

CEMEPE/UDI, eram, criticamente, colocadas nas discussões como parte da análise do processo de construção dos princípios que deveriam ser materializados em um documento, posteriormente, intitulado “Carta de Princípios Político-pedagógicos da RME/UDI”.

Dessa forma, o interesse, na realização desta pesquisa, surgiu da experiência vivida, neste processo, das situações que me inquietaram, na época, na condição de profissional da educação, provocando o desejo de aprofundar a descrição e a análise crítica desta vivência e dos fatores que possibilitaram e dificultaram a elaboração, execução e implementação da PPP na RME/UDI, a fim de compreender os limites e as possibilidades históricas de construção da gestão democrática da escola.

Na busca da compreensão histórica e filosófico-pedagógica desta experiência, foi possível identificar a existência de dissertações de mestrado, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU, que trataram assuntos pertinentes ao período 2001-2004. Entretanto vários desses documentos, referem-se ao processo de construção da carta de princípios político-pedagógicos da RME/UDI, bem como à tentativa de uma equipe do CEMEPE/UDI, para debater e implementar o PPP nas unidades escolares, descrevendo a existência desse processo como pano de fundo para a realização das suas pesquisas, não penetrando na essência desse fenômeno a partir dos agentes que, inclusive, o idealizaram no interior da SME/UDI. Isso, apesar de reconhecer que tais pesquisas conseguiram fontes documentais, para argumentar sobre determinados conteúdos produzidos nesse contexto (LEÃO, 2005; ANTUNES, 2005; SOUZA, 2006; FERREIRA, 2008).

Considerando a reflexão acima apresentada, pretende-se, como problema de pesquisa deste trabalho, realizar uma leitura ampliada e crítica da experiência organizada por uma equipe do CEMEPE/UDI, para debater e implementar o PPP, nas escolas da RME/UDI, e por membros da comunidade escolar que participaram direta ou indiretamente dessa experiência.

Objetivo Geral e Perguntas Problematicadoras

O presente trabalho, situado na linha de Políticas e Gestão da Educação, tem como objetivo descrever e analisar, criticamente, o processo histórico de construção de um programa de governo destinado a promover a elaboração dos princípios político-pedagógicos da “Escola Cidadã”, bem como as ações implementadas nas escolas junto à comunidade escolar para elaborar e implementar seus respectivos PPP’s, como possibilidade de implementação da gestão democrática. Programa este implementado no contexto de uma política de formação continuada, sob a responsabilidade de uma coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SME e a assessoria pedagógica de um corpo docente da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Para responder a este problema, foram levantadas as seguintes perguntas problemáticas:

- a) Como se materializou, historicamente, o processo de construção coletiva dos PPP’s nas escolas da RME/UDI, e quais foram as suas possibilidades e limitações de desenvolvimento e concretização no cotidiano escolar?
- b) Quais foram os fundamentos teóricos utilizados no processo de construção da proposta de elaboração dos PPP’s, e como estes foram organizados e socializados na comunidade escolar da RME/UDI, como possibilidade de suporte filosófico e científico, para viabilizar o projeto de uma “escola cidadã” a partir da elaboração do PPP?
- c) Quais as representações dos profissionais da educação da RME/UDI a respeito do processo de elaboração da Carta de Princípios Político-Pedagógicos dessa mesma rede ensino, e das ações destinadas a subsidiar a construção do PPP em cada uma das unidades escolares no período 2001-2004?
- d) De acordo com a visão dos profissionais da educação, lotados nas unidades escolares da RME/UDI, qual foi a repercussão político-pedagógica e até que ponto a proposta coletiva de implementação do PPP, em cada uma das unidades escolares, foi incorporada, aceita ou, inclusive, rejeitada no cotidiano escolar, no período 2001-2004?

Fundamentos teórico-metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos nesta investigação, este estudo é baseado na matriz epistemológica do materialismo histórico-dialético, uma vez que o objeto de pesquisa é produzido e produz na sua essência, um processo dinâmico e contraditório que se constitui a partir da história, entendida esta como um movimento social-intencional que engendra diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, dependendo das variáveis econômicas, políticas, sociais e ideológicas envolvidas nesse mesmo movimento (LEFEBVRE, 1975, p.21 apud SANFELICE, 2005, p. 79).

Segundo Minayo (1996), a pesquisa é a atividade básica da ciência. Mas o que é ciência? Para Sanfelice (2005), os fundamentos científicos da dialética se esgotam, nas considerações intrínsecas à própria dialética, uma vez que como expressão da consciência do próprio real e das suas condições mutáveis, quando realizadas não como ideologia, torna-se conhecimento, ou seja, no produto buscado para toda e qualquer ciência, embora só tenhamos, de fato, a ciência da história. Nesse sentido, a ciência é a criação do homem que descobre a possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que é real objetivamente (PINTO, 1969, p.76 apud SANFELICE, 2005, p.82).

Com a abordagem materialista-histórica da dialética busca-se contemplar uma análise objetiva da realidade estudada e

[...] apreender o conjunto das conexões internas da coisa e isso só é possível com o auxílio de muitos procedimentos científicos disponíveis. Não menos importante é a apreensão dos aspectos e dos momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como totalidade e unidade de contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação (SANFELICE, 2005, p.85).

Como afirma Frigotto (1991), a dialética materialista histórica é, antes de qualquer coisa, uma postura, um método e uma práxis. A perspectiva materialista histórica firma-se como postura, na concepção de que o pensamento e as ideias são o reflexo⁴, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do

⁴ O reflexo designa a “relação cognitiva específica que se estabelece entre os conteúdos de certos atos psíquicos e os seus correlativos sob a forma de elementos definidos no mundo material” (SHAFF, 1994, p.223).

pensamento, pois têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará de “ideias” e “proposições” (FRIGOTTO, 1991 apud VIEIRA, 1991).

A dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob formas de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Nesse sentido, o desafio do pensamento é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real. A concepção básica do materialismo histórico e de sua dimensão dialética materialista é estruturada por Marx, na Ideologia Alemã.

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal (MARX & ENGELS, 1986).

A concepção materialista histórica fixa-se na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência e funda-se nas categorias de análise: totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis.

O método desta concepção está vinculado a uma visão de realidade, de mundo e de vida, no seu conjunto, que antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1991, p. 77).

Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar o método dialético de investigação. Como sabemos, é considerado um erro comum, principalmente nos processos de pesquisa da área da educação, não dar a devida importância às diferentes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência.

Faz-se necessário, então, explicitar como se configura a perspectiva materialista-histórico-dialética.

As visões de mundo têm, nas concepções educativas, um significativo ancoradouro, pois se estruturam vinculadas às concepções antropológicas: estão

implícitas nessas, entre outras, visões e comportamentos sociais relacionados com a história, a moral, a sociedade, a política, a economia, a existência, a cultura e o trabalho. Dimensões que expressam o ser do homem, seja em seu nascedouro, seja em seu processo de explicitação desde o final do século XXI, com suas vertentes e tendências o materialismo histórico-dialético guarda estreitas relações com a questão educativa, dada a sua preocupação com o ser do homem, no interior da sociedade capitalista. Afinal, a existência humana implica sua educação, colocando-se esta como uma dimensão irreduzível da própria existência (ARAÚJO, 2005, p. 41).

Explicitando, também, o que é uma visão de mundo. De acordo com Goldmann (1979), é um instrumento objetivo, controlável que permite distinguir o essencial do acidental. Logicamente, é um dispositivo conceitual, que permite exercer, em vista de uma perspectiva orientadora, o processo da pesquisa, objetivando uma compreensão do pensamento de indivíduos concretamente situados. Porém a visão de mundo não se reduz a este ou aquele indivíduo, mas se expressa, efetivamente, como algo que ultrapassa a obra de um escritor, pela qual este manifesta seu pensamento.

Araújo (2005) esclarece que uma visão de mundo não se constitui de especulações, pelo contrário, ela visa ser concreta, mesmo que busque fundamentos naquilo que transcende a experiência humana em sua existência. Para Goldmann, “uma visão de mundo é, precisamente, esse conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias, que reúne os 27 membros de um grupo (mais freqüentemente, de uma classe social) e os opõem aos outros grupos” (GOLDMANN, 1979).

Sintetizando, o autor esclarece que o número de visões de mundo seria limitado, podendo cobrir longos períodos, porém elas se constituem como alicerce ou cimentação, no sentido de propiciar coesão à vida coletiva da sociedade humana, na medida em que, cada uma, explicita uma consciência dos problemas enfrentados, bem como uma consciência da possibilidade de superá-los. Aqueles pensadores, que estruturaram tal consciência dos problemas e de sua superação, com o máximo de coerência possível, ultrapassaram a sua própria obra, bem como as questões relativas às gerações com as quais conviveu. Nesse sentido, sobrevivem além de seu tempo, pois as aspirações, as utopias, os anseios, os

sentimentos e as ideias se tornam um patrimônio comum e servem de bússola, seja para a compreensão dos problemas que nos cercam, seja para estruturar aspirações em torno do ainda não configurado.

As visões de mundo compartilham do movimento da história, embora sejam datadas em seu nascedouro, em suas interlocuções, no momento em que se configuraram, em suas maiores ou menores apropriações de heranças recebidas, elas renovam-se, refazem-se, procurando inspiração, na medida em que retomam as formas, as quais traduzem maior coerência integral, ou o máximo de coerência possível, naquela obra que guardam rumor com o tempo presente. Portanto, essas visões de mundo constituem-se e sobrevivem à medida que seus sulcos na história não são desfeitos e

[...] embora as visões de mundo sejam resultado do ontem - que as fez constituir e se manter pela sua história, elas se fazem, ao se revigorarem no presente tornado-se fundamentalmente orientadoras dos projetos societários, bem como guias para a análise e o direcionamento de intervenções que visam a superação de problemas de ordem societária. E o campo educativo é um componente significativo desses projetos e dessas intervenções. No Brasil mesmo, por diferentes enfoques que expressam diferentes visões de mundo, e mesmo diferentes versões de uma visão, a educação escolar já foi enfocada como uma mediação potencialmente significativa para o progresso, para a mudança, para a modernização, para o desenvolvimento, para a libertação (que implica a superação da consciência ingênua pela consciência crítica), para a transformação social, bem como circularam enfaticamente posicionamentos e realizações políticas a favor da educação como investimento (ARAÚJO, 2005, p. 44).

Deste modo, a visão materialista-histórica aplicada à educação apresenta um potencial direcionado para uma fecunda discussão a respeito da transformação da sociedade capitalista e de sua superação, em relação a outras concepções educacionais. Isso decorre de sua própria natureza epistemológica e metodológica, que situa a educação como prática social, encaminhando as reflexões tendo em vista a prática. Nesse sentido, o exercício teorizante só pode se tornar verdadeiro se tornar-se ação. A atividade intelectual tem seu momento, porém sem separação de proposições concretas que devem apontar para a transformação (ARAÚJO, 2005).

O método ligado à concepção da realidade implica a adoção de um inventário rigoroso capaz de definir e separar as suas diferenças com o horizonte positivista, que separa o sujeito do objeto e a consciência da realidade, como indicam muitos

trabalhos de investigação que se definem como críticos e dialéticos, mas, na prática, seguem parâmetros positivistas.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham um mesmo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem/massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (...) O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (GRAMSCI, 1978).

Para Frigotto (1991), o entendimento do que seja o método dialético deve partir da seguinte questão: como se produz concretamente um fenômeno social? Ou seja, quais as leis sociais, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? Nessa compreensão de método, a “dialética” é um atributo da realidade e não do pensamento. A dialética trata da coisa em si. Mas esta não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *detour* (KOSIK, 1976).

Esse *detour* implica, necessariamente, como ponto de partida, a identificação dos fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Esta trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. Por essa razão, “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos, processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao 29 conhecimento objetivo dos fatos” (FRIGOTTO, 1991 apud KOSIK, 1996).

Pretende-se, pois, ao assumir esse objeto de trabalho, a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento, tomando concretamente as categorias de totalidade, contradição, mediação e não apenas especulativamente; sem, contudo confundir a necessária relação parte-todo e todo-parte, com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. É imprescindível distinguir entre o fundamental e o secundário, o necessário e o efêmero.

Assim sendo, para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas. Como menciona Frigotto (1991), no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que seja capaz de alterar e transformar a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico/social.

Em resumo, a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivo se dá na e pela práxis. A práxis expressa a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão para transformar. Para essa teoria, a atividade prática dos sujeitos históricos concretos é o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar, criticamente, a realidade e a categoria básica do processo de conscientização.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa, por entender que esta opera com significados, motivações, valores e crenças analisadas no âmbito das Ciências Humanas, sendo que estas categorias não podem ser simplesmente reduzidas a questões quantitativas, uma vez que respondem a noções muito particulares, embora os dados quantitativos e os qualitativos acabem se complementando dentro de uma pesquisa (MINAYO, 1996).

Se por um lado, o interesse por um tema que o investigador se propõe a pesquisar parte da sua própria curiosidade, ou de uma interrogação sobre o problema ou fenômeno, 30 ou ainda de questões contraditórias emergidas de sua experiência empírica, por outro lado, quando o objeto de pesquisa é escolhido pelo pesquisador, tal ação já implica a não neutralidade do mesmo mediante a sua pesquisa.

É sabido que uma investigação pressupõe uma gama de conhecimentos prévios e uma metodologia adequada ao problema a ser investigado. Neste sentido, qualquer estudo objetivo da realidade social, além de ser norteado por um

arcabouço teórico, deverá informar a escolha do objeto pelo pesquisador e, também, todos os passos e resultados teóricos e práticos obtidos com a pesquisa (BECKER, 1994).

O ponto de partida para uma investigação na esfera filosófica, sob o uso da metodologia dialética, deve se basear, primeiramente, em um levantamento bibliográfico acerca do assunto a ser pesquisado. A seguir, o pesquisador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis sobre a problemática em questão. Nesta direção, a pesquisa bibliográfica se expressa por ser um apanhado sobre os principais trabalhos científicos (filosóficos) já realizados sobre o tema escolhido, sendo importantes por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Ela abrange: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet etc. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, como aqueles inteiramente baseados em documentos.

Uma das maneiras de complementar a pesquisa é a entrevista, como forma de coleta de dados. A palavra entrevista é de origem latina e possui os radicais *inter* e *videre*, que podem ser entendidos, etimologicamente, como “*entre olhares*”, “*dar uma olhada*”, “*verse mutuamente*”, “*ver juntos*”. Em outras palavras, o ato da entrevista determina as relações estabelecidas entre o entrevistador-pesquisador e o sujeito a ser entrevistado. Destarte, entrevista é uma técnica especial para a coleta de informações diretas (esclarecer) dos sujeitos investigados. As entrevistas são definidas por Haguete (1997, p.86), como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Estes nas pesquisas de teor acadêmico se constituem em sujeitos de construção do processo histórico e, também, sujeitos da construção dos trabalhos científicos. Neste sentido, verificamos um trabalho compartilhado entre os atores sociais já anunciados.

Segundo Minayo (1993), a estruturação de uma entrevista, pode ser classificada das seguintes formas: sondagem de opinião, entrevista aberta, entrevista não diretiva centrada ou entrevistas focalizadas e entrevistas semi-estruturadas.

A técnica de entrevista, utilizada por esta pesquisa, será a semi-estruturada, por atender melhor os objetivos propostos, pois tem como vantagem a sua

elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos.

Especificamente, a pesquisa semi-estruturada se baseia em entrevistas, e estas na relação intersubjetiva, entrevistador e entrevistado (informante) e, daí, ocorre um processo de leitura do contexto a ser avaliado pelos atores sociais em questão. Ela possibilita a interpretação, a análise e a avaliação do discurso das pessoas e permite perceber como estas enxergam o mundo. Para Boni e Quaresma (2004, p.68-xx),

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

A entrevista semi-estruturada se organiza na combinação de perguntas fechadas e abertas, e facilita ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido, sem que o entrevistador fixe determinadas respostas ou condições, visto que as questões reais não são fixadas *a priori*, mas capturadas pelo entrevistador na análise dos dados. Neste sentido, entrevista semi-estruturada é orientada por uma relação de questões de interesse, como um roteiro, que o entrevistador vai desdobrando ao longo do desenvolvimento da entrevista.

Para Triviños (1992), a entrevista semi-estruturada parte de alguns questionamentos básicos e objetivos, e na medida em que vão sendo respondidas, permitem o surgimento de outras questões interrogativas, culminando em informações que contribuirão para a análise qualitativa dos dados pesquisados.

As entrevistas presenciais apresentam as seguintes vantagens: existe oportunidade de se ter maior flexibilidade na obtenção das informações; o entrevistador pode observar o entrevistado e a situação na qual está respondendo; maior taxa de resposta; possibilidade de observar o comportamento não verbal para avaliar as respostas do entrevistado, verificando afirmações contraditórias; possibilidade de controlar o ambiente onde se conduz a entrevista; controle de entrevistador sobre a ordem das questões a serem perguntadas; possibilidade de o entrevistador gravar as respostas do entrevistado; maior probabilidade de todas as questões serem respondidas; além disso, podem-se levantar questões mais complexas.

Assim, de acordo com Triviños (1987), podemos entender, ainda, que a entrevista semi-estruturada, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem extenso campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. “Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Para Lakatos (1996), a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes, que requer tempo e exige cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve vislumbrar o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema; a disponibilidade do entrevistado; as condições favoráveis, que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica, que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Em relação à formulação das questões o pesquisador deve ter o cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural, muitas vezes, não é interessante fazer uma pergunta direta, mas, sim, fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto, o pesquisador pode ir suscitando a memória do pesquisado.

O autor aconselha, ainda, na medida do possível, falar a mesma língua do pesquisado, ou seja, o pesquisador deve descer do pedestal cultural e deixar de lado, momentaneamente, seu capital cultural para que ambos, pesquisador e pesquisado, possam se entender. Se isso não acontecer, provavelmente, o pesquisado se sentirá constrangido e a relação entre ambos se tornará difícil. O pesquisador deve fazer de tudo para diminuir a violência simbólica exercida por intermédio de si.

Em síntese, esta investigação se fundamentou tendo como parâmetro as orientações e pressupostos da pesquisa qualitativa.

Por outro lado, os procedimentos metodológicos desenvolvidos para este trabalho, encontram-se baseados em um princípio de ação coletiva que, de alguma forma, contraria o paradigma predominante da produção de conhecimento, no âmbito da Pós-graduação brasileira, em que os mestrandos se dedicam à realização individual das suas pesquisas de tal forma que, em muitos casos, implica uma ação solitária, ainda que este trabalho seja feito sob acompanhamento de um orientador.

Pelo menos, no âmbito da educação, tornou-se uma rotina que os alunos da Pós- Graduação se dedicassem a cursar cotidianamente suas aulas, obedecendo a um currículo que exige o cumprimento de disciplinas obrigatórias e eletivas. Além disso, outras obrigações ou atividades próprias da academia também fazem parte da formação cotidiana de um aluno Pós-Graduado, a saber: participação em congressos e seminários; realização de trabalhos em grupo, produção de artigos para apresentação em eventos científicos. Tudo isso, como parte de um conjunto de exigências colocadas pelos órgãos que acompanham e avaliam os cursos de Pós-Graduação do país, para endossar, academicamente, as necessidades curriculares estabelecidas pelo MEC.

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o estudante inicia tanto o processo de aprimoramento de seu projeto, como a realização de sua pesquisa até se dedicar quase que isoladamente a esta tarefa, defrontando-se, a partir daí, com dificuldades e sentimentos controversos.

Tais sentimentos conduzem, em muitos casos, à percepção de que o trabalho foi realizado em um ambiente em que, infelizmente, termina por prevalecer uma práxis, excessivamente, individualizada, que além de contrariar princípios de ação coletiva e democrática, os quais deveriam, no nosso entendimento, permear a vida no campo da educação, em todas as suas dimensões, inclusive na esfera da produção de conhecimento, também contribui para a construção de sentimentos de solidão que também são compartilhados e criticados pelos nossos próprios colegas e outras pessoas que vivenciaram esse tipo de experiência da prática da pesquisa científica na Pós-Graduação.

Denotando-se, nesse tipo de prática social, uma lógica de formação profissional que, dada a sua complexidade, considera-se, ainda, difícil de ser rompida, no âmbito da Pós-Graduação em educação, apesar de se reconhecer o

seu caráter fragmentado, para a construção do conhecimento. Depois de conversar com os seus respectivos orientadores, um coletivo de três estudantes, do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU, escolheu agir, coletivamente, no processo de orientação e de produção de suas pesquisas.

As motivações que engendraram a constituição do grupo de pesquisa devem-se às experiências anteriores, vividas pelo coletivo de sujeitos, diretamente envolvidos nesse processo, nos seus ambientes de trabalho escolar, relacionadas com uma práxis social, assentada na crença filosófica e politicamente fundamentada, da importância do trabalho em parceria.

Nesse contexto, foi definido que a escolha dos procedimentos metodológicos utilizados, tanto no processo de orientação, como no de pesquisa individual e coletiva, seriam, predominantemente, constituídos e implementados em grupo, isto é, entre o orientador e as suas orientandas, três mestrandas e uma colega de trabalho convidada por elas, mestre em História Social pela UFU.

Por outro lado, um dos aspectos que contribuíram para a constituição do grupo, foi o fato de que cada uma das pesquisadoras mestrandas, independentemente de contar com objetos de pesquisa diferentes, apresentaram semelhanças, tanto no campo de aplicação das suas respectivas pesquisas, recortes espaciais semelhantes (educação pública municipal), o mesmo recorte temporal (2000-2004), bem como a mesma matriz filosófico-epistemológica de pesquisa, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

As pesquisadoras do grupo possuem formação cultural, acadêmica e histórias de vida diferentes. Diversidade que, além de contribuir, significativamente, para o enriquecimento do estudo, da pesquisa, dos debates e, inclusive, para a produção coletiva e individual de textos, possibilitou, efetivamente, o aprimoramento das hipóteses e dos marcos de referência teórica e metodológica de cada uma das pesquisas desenvolvidas, assim como, uma significativa elevação da sua motivação pessoal que, além de minimizar o sentimento de solidão, contribuiu, de fato, para enfrentar as adversidades peculiares a esse tipo de trabalho acadêmico.

Depois de constituir o grupo de pesquisa, no dia 22 de janeiro de 2008, foram debatidos os princípios e as diretrizes de trabalho coletivo, bem como os objetivos

do grupo, seguido da organização de uma agenda de reuniões semanais, que passou a fazer parte do horário disponibilizado pelos orientadores.

Em seguida, foi desenvolvida uma proposta de planejamento de ações coletivas e individuais relacionadas, dentre outras, das atividades de levantamento e revisão bibliográficas dos objetos de estudo, dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e científicos da pesquisa qualitativa adotada no decorrer dos trabalhos, bem como das técnicas de entrevistas e os critérios de seleção dos informantes para cada uma das pesquisas em andamento.

É importante salientar, que no momento de serem debatidos temas correlatos a cada uma das pesquisadoras do grupo, foi estabelecido que em todos os momentos fossem apresentadas produções individuais, compartilhadas e debatidas para, finalmente, retornarmos novamente à produção individual até se constituírem os textos correspondentes às próprias pesquisas. Este procedimento ocorreu em, praticamente, toda a produção textual, com exceção da introdução, deste capítulo, o qual foi construído, por consenso, de forma coletiva.

Os procedimentos coletivos, mencionados anteriormente, referem-se à dinâmica do trabalho construída, coletivamente, pelo grupo de estudos, do qual, fazemos parte e que nos orientaram para a elaboração deste trabalho de pesquisa.

O processo de construção coletiva da pesquisa se deu num primeiro momento de forma individual, onde cada membro do grupo tinha a tarefa de elaborar e promover seus próprios apontamentos, para, logo após, explicitar no grupo a análise de suas reflexões. Depois de ouvir atentamente as exposições individuais, a tarefa do grupo era promover outras análises e sugestões que possibilitariam a ampliação da proposta *a priori* apresentada.

Após a socialização das temáticas individuais para o grupo, os sujeitos da pesquisa reorganizavam, reelaboravam e re-significavam suas considerações iniciais acerca das temáticas investigadas.

Durante a configuração e efetivação destas estratégias de estudos, organizadas e trabalhadas, coletivamente, pelo grupo de estudos, foram efetivadas três etapas de análise: a primeira etapa consiste em estudos individuais; a segunda refere-se à socialização das reflexões para o grupo de estudos, seguida pela argumentação e reflexão coletiva e a terceira diz respeito à reorganização, re-

elaboração e re-significação individual das reflexões apontadas pelo grupo de trabalho referente às temáticas individuais.

No que diz respeito à materialização da pesquisa entre os professores e os pedagogos da RME/UDI, além de utilizar a pesquisa bibliográfica, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas focais e à aplicação de um questionário individual, finalizando com a análise dos dados coletados, ou seja, das formações discursivas dos entrevistados à luz da fundamentação teórica da pesquisa. Neste cenário, entende-se que,

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da presente pesquisa levaram em consideração o fato de que o problema delimitado foi identificado na esfera da vida prática. Isto quer dizer que a escolha do tema não emergiu espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo na medida em que surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 1996, p.90).

Em relação à pesquisa de campo implementada para a realização deste trabalho, a identificação dos informantes foi definida por meio da adoção de vários critérios de amostragem, considerando a pertinência dos profissionais que seriam entrevistados.

Dessa forma, os entrevistados foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios:

1. Ter atuado no âmbito da educação pública.
2. Ter sido convidado ou selecionado para participar do processo de construção da gestão democrática da RME/UDI.
3. Ter ocupado cargo na rede municipal, que envolvesse a tomada de decisões impactantes na educação, nesse período.
4. Ter atuado diretamente na educação municipal com efetiva participação a favor ou contra o processo de construção do PPP, no período pesquisado.
5. Estar atuando como dirigente do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Uberlândia – SINTRASP/PMU, no período pesquisado⁵.
6. Ter atuado direta ou indiretamente na construção da gestão democrática da escola pública na condição de participante e/ou coordenador do processo de

⁵ Os sujeitos entrevistados que compõem a coordenação do SINTRASP, necessariamente fazem parte do quadro do magistério público em UDI.

elaboração da Carta de Princípios, Projeto Político Pedagógico ou nas eleições diretas para diretores - no período investigado.

7. Estar lotado nas unidades escolares da RME/UDI, no período pesquisado. A partir dos critérios adotados, os informantes foram identificados e, em seguida, foi elaborado um plano de entrevistas para definir as datas de sua aplicação e facilitar o contato com os informantes.

Durante a configuração do cronograma de entrevistas, foi construído um quadro de distribuição dos informantes em grupos focais e, na medida em que este quadro era construído, foram sendo também, levantadas questões a respeito dos objetos da pesquisa, as quais foram refletidas durante várias reuniões de trabalho, junto com o orientador, até configurar o roteiro das entrevistas. Assim, além do roteiro (Anexo 1), definiu-se que seria aplicado um questionário de caráter individual entre cada um dos informantes (Anexo 2).

Localizadas as pessoas pré-selecionadas, no ato do convite, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os critérios da amostragem, em que todos os profissionais convidados, demonstraram disposição para participar do processo.

Na oportunidade, os informantes contatados contribuíram com a realização da pesquisa ao sugerir outros nomes de profissionais que, no seu entendimento, também poderiam fazer parte da pesquisa, de acordo com os critérios de amostragem previamente apresentados. De posse dos novos nomes, foi feita uma pesquisa mais detalhada para verificar se os profissionais apontados se encontravam, de fato, dentro dos critérios da amostragem. Finalmente, foi elaborado um quadro com um total de 20 profissionais que seriam entrevistados para a realização desta pesquisa.

É importante ressaltar que os grupos de entrevistados foram distribuídos, de acordo com o cronograma estabelecido, para as entrevistas focais, nos grupos A e A1; B1 e B2, e C, após a definição dos critérios de seleção, acima mencionados, sendo que, destes, 17 entrevistados foram selecionados: 6 políticos, assessores e sindicalistas (dois educadores efetivos do ensino fundamental da RME/UDI); 7 educadores: (diretores, ex. diretores e coordenadores do CEMEPE, sendo três professores de história, duas pedagogas, e um professor de letras); 4 profissionais da comunidade escolar (1 pedagoga, 1 ex. diretora escolar, 2 educadoras do ensino fundamental).

As entrevistas foram realizadas durante todo o primeiro semestre de 2008, com os educadores entrevistados.

No total, dezessete entrevistas semi-estruturadas foram realizadas, com encontros diretos ocorridos entre as pesquisadoras e os depoentes, e finalizadas após o preenchimento do questionário individual.

Durante as entrevistas, as informações coletadas foram, integralmente, gravadas em um gravador digital e fita cassete, para posterior transcrição e análise qualitativa. Durante o processo da dissertação, foi estabelecido um cronograma de entrevistas com informantes que constituíram 5 grupos focais com aproximadamente 6 pessoas por grupo.

Infelizmente, a dificuldade para agrupar os informantes de cada grupo focal, bem como a necessidade de realizar mais de um encontro na maioria desses grupos, implicou no atraso e consequente adiamento do cronograma previsto para a realização das entrevistas.

Por outro lado, erros de transcrição encontrados nos materiais entregues, pelo pessoal especializado contratado, obrigou-nos a fazer uma revisão completa dos materiais escritos, situação está que implicou ocupação de um período bem maior de tempo daquele que foi previsto, para finalizar a primeira fase da pesquisa.

CAPÍTULO I

IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO 2001-2004

Esse capítulo tem por objetivo contextualizar o impacto da globalização sobre as políticas educacionais e como esta contribui a uma das grandes tendências mundiais, ou com o processo de transformação do Estado, que está abandonando algumas funções e assumindo outras, levando-o a exercer um novo papel, em que o setor público passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento. O Estado transfere as responsabilidades e as funções para os novos atores sociais, além de induzir novas representações e concepções em torno do bem comum e do espaço público.

Como aponta Afonso (2000), uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, a fim de liberar e promover pressões competitivas entre serviços, para transformar cidadãos em clientes, bem como privatizar e adotar instrumentos e princípios de gestão, baseados na racionalidade instrumental, subordinando os direitos sociais às lógicas da eficiência e eficácia.

Para explicar a relação da globalização com a educação, Afonso (2000) cita duas perspectivas que podem ser analisadas. A primeira pode ser designada como institucionalista do sistema mundial, que tenta demonstrar que o desenvolvimento dos sistemas educativos tem como pressuposto a existência de uma cultura educacional mundial comum, que se traduz em um conjunto de recursos imateriais disponíveis, partilhados por uma comunidade internacional, composta por Estados-nação autônomos, que tendem a institucionalizar modelos padronizados e a seguir orientações idênticas, isto é, reproduzir certo isomorfismo educacional.

Nesta perspectiva, a influência de referida comunidade internacional, veiculada nomeadamente através de organizações internacionais (OCDE, UNESCO BANCO MUNDIAL, etc.) é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos e na disseminação de orientações e categorias curriculares do que os fatores internos a cada um dos diferentes Estado-nação. Aliás, o argumento central destes institucionalistas é que as instituições nacionais, incluindo o próprio estado, não se desenvolvem autonomamente, sendo, antes, essencialmente

modeladas no contexto 40 supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante (AFONSO, 2000, p.25).

A outra perspectiva defende que as políticas educacionais são explicitadas por uma agenda globalmente estruturada para a educação. Esta perspectiva parte da centralidade da economia capitalista, no processo de globalização; entendendo o global como um conjunto de forças econômicas que operam ao nível supranacional e transnacional; discutindo a imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros.

Embora defendam pressupostos diferentes, estas duas perspectivas enfatizam o papel de fatores supranacionais, na configuração das políticas de educação ao nível nacional. Portanto, para a perspectiva institucionalista, os valores e a ideologia, que formam a cultura educacional comum, são determinantes aos fatores nacionais, desvalorizando a especificidade destes e a sua contribuição, para a agenda globalmente estruturada para a educação. O que está em causa é a manutenção e a reprodução do sistema econômico capitalista bem como a posição hegemônica que nele detém os Estados mais poderosos.

Segundo Ball (2000, p.132) “o processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente um processo de *bricolage*, em que se trata de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teorias, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça, minimamente, funcionar. Assim, a maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (BALL, 1994). Portanto, o autor sugere, em termos de interação entre o nacional e o global, na política educacional, é que seja feita uma análise “relacional”: “a globalização invade o contexto local, mas não o destrói”.

Burbules e Torres (2004) afirmam, também, que se faz necessário compreender algumas características cruciais da globalização, que afetam de forma mais direta a educação. Em termos econômicos, caracteriza-se por: uma transição de formas fordistas à pós-fordistas de organização do local de trabalho; um aumento na publicidade nos padrões de consumo internacionalizados; uma redução de

barreiras ao fluxo livre de mercadorias, trabalhadores e investimentos entre fronteiras nacionais; e, conseqüentemente, novas 41 pressões sobre os papéis do trabalhador e do consumidor na sociedade. No que se refere a termos políticos, perda de poder do Estado-nação e um enfraquecimento da noção de cidadão como um conceito que possa ser caracterizado por papéis, direitos e deveres. Em termos culturais, uma dicotomia entre as maneiras como a globalização produz mais homogeneização cultural, enquanto também se produz mais fragmentação com a ascensão de movimentos locais. Em termos educacionais, é notório que a versão neoliberal da globalização, implementada por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, reflete-se numa agenda educacional que impõe de modo direto, políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores e currículo.

Como afirma Silva (2000), não é por acaso que, no centro das atuais reformas educacionais, está a tentativa de transformar a educação em simples mercadoria, assim como o neoliberalismo admite que a escola não apenas é, como *deve* ser, capitalista. Para as políticas neoliberais, a escola deve atender às necessidades e ao interesse do capital, funcionando como uma empresa capitalista. E para que essa transformação se efetive, faz-se necessária a redefinição do currículo, que, para a educação capitalista, implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. Este deixa de ser um campo sujeito à interpretação e às contestações, para ser, simplesmente, um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. Deixa de ser também uma questão cultural, ética e política, para se transformar em uma questão técnica.

Ball (2000) considera que se os vários cenários da política pública, no contexto da mudança global, fazem prever um conjunto de “problemas” e desafios para a política educacional e social, quais seriam, então, as “soluções” que os de políticas poderiam adotar como modelos de resposta? O autor encontrou resposta em Brown e Lauder, que sugerem dois tipos ideais de respostas: o neofordismo, que “pode ser caracterizado como a criação de [...] maior flexibilidade de mercado, [por meio] de uma redução dos custos sociais e da diminuição do poder dos sindicatos, da privatização dos serviços públicos e de Estado do Bem-estar, bem como em termos da celebração do individualismo competitivo”; e o pósfordismo, que pode “ser definido em termos do desenvolvimento do estado como um negociante estratégico

a moldar a direção da economia nacional, [por intermédio] de um investimento em setores econômicos cruciais no desenvolvimento do capital humano”. Na visão do autor, embora a “solução” neofordista pareça estar em ascensão no processo de elaboração da política educacional, certos aspectos de cenário pós-fordista estão também em evidência mesmo nas práticas do mais neoliberal dos governos.

Com isso, é notória a representação desse dualismo “naquelas políticas educacionais contemporâneas que ligam a escolha individual – baseada no consumidor e em mercados educacionais – com a retórica e as políticas dirigidas a fortalecer os interesses econômicos nacionais” (BALL, 2000, p.126). O autor cita, ainda, algumas evidências sintetizadas por Carter e O’Neill (1995), sobre a situação da elaboração de políticas educacionais ao identificar aquilo que eles chamam de “a nova Ortodoxia”: “uma mudança está ocorrendo”, eles dizem, “na relação entre política, governo e educação, pelo menos nos países ocidentalizados e pós-industrializados”. São citados cinco elementos dessa nova ortodoxia: melhorar a economia nacional por meio de um estreitamento da conexão entre escolarização, emprego, produtividade e comércio; melhorar os resultados escolares em habilidades e competências relacionadas ao emprego; obter um controle mais direto sobre o conteúdo do currículo e sua avaliação; reduzir os custos da educação para o governo; aumentar a contribuição da comunidade para a educação, com envolvimento mais direto no processo de decisão escolar, com influência da escolha exercida pelo mercado.

São enumerados, pelo autor, cinco elementos ou conjunto de influências subjacentes a esse pacote de reforma que possui uma importância analítica. Um deles é o neoliberalismo ou aquilo que se pode chamar de ideologias de mercado. Essas ideologias estabelecem respostas espontâneas e não-planejadas, porém inovativas, da forma de “mercado” contra a burocracia parcial, e ineficiente da mudança planejada. Assim, a rota para a salvação nacional, no contexto das guerras globais de conhecimento, dá-se com a sobrevivência do mais apto, baseada em uma ampliação da escolha dos pais em um mercado de escolas, faculdades e universidades em competição.

Um segundo elemento é a nova economia institucional, “que busca explicar o funcionamento da vida social e de suas várias instituições, bem como a construção das relações e da coordenação entre o comportamento individual e coletivo, em

termos das escolhas e das ações de um ator supostamente racional”. Isso envolve o uso de uma combinação de devolução (de atividades de estado para a esfera privada) com objetivos e incentivos, para efetuar o replanejamento institucional. Baseia-se tanto na teoria econômica recente quanto em várias práticas industriais, algumas vezes referidas no “mitsubishismo”: a substituição de um processo de trabalho baseado na especificação da tarefa, por um processo baseado no estabelecimento de objetivos. O impacto dessas ideias na educação é percebido na quantidade de iniciativas chamadas de “gerência localmente baseadas”, observadas na psicologia social de reinvenção institucional, que é defendida em textos tais como “A escola autogerenciada” e “Melhoria Escolar”.

Uma “terceira influência, que relacionada com ambas citadas acima é a “performatividade”, isto é,” “seja eficaz ou desapareça”. A performatividade é um princípio de governo que estabelece relações estritamente funcionais entre um estado e seus ambientes externos e internos. É um mecanismo de controle, indireto ou à distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação. Além disso, como parte da transformação da educação e da escolarização e da expansão do poder do capital, a performatividade fornece sistemas de signos, que “representam” a educação de uma forma auto-referencial e reificada para consumo. Percebe-se que muitas das tecnologias específicas de performatividade em educação (Gerência da Qualidade Total, Gerência de Recursos Humanos etc.) são tomadas de empréstimos de contextos comerciais.

A quarta influência é a teoria da escolha pública, componente importante das tentativas de reforma educacional.

Por fim, em quinto lugar, há um *novo gerencialismo*, isto é, a inserção das teorias e técnicas de gerência empresarial e do culto da excelência nas instituições do setor público. Esse “novo” gerencialismo enfatiza uma constante atenção à qualidade, estando próximo ao cliente e ao valor da inovação. No setor da educação, o diretor ou diretora da escola é o principal veículo e corporificação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas.

A disseminação dessas influências pode ser compreendida, além de outras, por meio do patrocínio, ou sob alguns aspectos, tais como a obrigatoriedade, de

soluções particulares de políticas por instituições multilaterais. Nesse caso, o Banco mundial é importante, pois as precondições do Banco para a educação só podem ser entendidas como uma posição ideológica, ao promover um sistema mundial integrado, ao longo das linhas de mercado (BALL, 2000, p.129). Outra agência de legitimação é a OCDE e, segundo a conferência de 1998 da OCDE, *A educação e a economia numa sociedade em mudança*, assumiu como seu tema a convergência das funções educacionais e econômicas num novo contexto global, afirmando a centralidade do fator humano como um elemento da produção: “as habilidades e as qualificações dos trabalhadores começam a ser vistas como determinantes críticos do desempenho eficaz das empresas e das economias” (OECD, 1989, p.18).

O autor entende que as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. Assim, são articuladas tanto para obter efeitos materiais como para produzir apoio para esses efeitos. Desta forma, sugere que a defesa em favor do mercado ou da forma comercial para a reforma educacional, como “solução para os problemas educacionais, é uma forma de ‘mágica da política’ ou ‘feitiçaria’: ‘uma forma de consolo psíquico tanto quanto uma resposta racional para problemas econômicos’”. Outro ponto relevante apresentado é a simplicidade da fórmula sobre a qual a mágica se baseia: mercados sociais/devolução institucional = elevação de padrões (do desempenho educacional) = competitividade internacional aumentada.

Portanto, “não se trata simplesmente do fato de que os sistemas escolares públicos estão sendo levados a práticas de quase- mercados, mas do fato de que a educação, em suas várias formas, em muitos pontos, em uma variedade de maneiras, está sendo levada à episteme do mercado – um campo de jogo não unificado, múltiplo e complexo, que põe em ação uma dispersão de relações, subjetividades, valores, objetos, operações e conceitos” (BALL, 2000, p.132).

É preciso, pois olhar para além dessas recontextualizações do consumo e reconhecer que as implicações dessas novas oportunidades não são simplesmente econômicas, ou mesmo culturais: elas são também políticas. “O econômico insinua profundamente sua influência em todos os aspectos da vida social e na corporificação de lutas e relações sociais, na medida em que se expressam ao nível da vida cotidiana” (LEE, 1993, p.178 apud BALL, 2000, p.135).

Porém, apesar da hegemonia das concepções neoliberais em educação, existem, ainda, alternativas.

É verdade que o brutal ataque às instituições democráticas efetuado pelo neoliberalismo tem deixado muitas baixas. Há rendições. Antigos focos de resistência mudaram – e continuam mudando – de campo. Mas nem todo mundo se entregou. Na educação em particular, há práticas e experiências que mostram que pode ser diferente, que tem que ser diferente. Nessas experiências, contrariamente ao arrasador processo de homogeneização conduzido pelos estrategistas neoliberais da educação, busca-se construir um espaço onde se possam produzir diferentes e múltiplos significados (SILVA, 2000, p.09).

Na procura de novas alternativas para a educação, serão apresentadas, a seguir, algumas experiências, que, na argumentação de Silva (2000), devemos compreender “que o campo educacional, como o campo social em geral, não pode ser facilmente fechado, contido, fixado, reprimido, colonizado. Se for fechado, ele irrompe. Se for contido, ele transborda. Se for fixado, ele excede. Se for reprimido, ele se rebela. Se for colonizado ele resiste”.

1.1 O Projeto Político-Pedagógico, seus limites e possibilidades como instrumento de construção da gestão democrática: análise das experiências de construção da “Escola Cidadã” no Brasil.

Neste capítulo, serão apresentadas algumas experiências de construção da “Escola Cidadã” no Brasil, com o intuito de mostrar como as cidades, em diferentes Estados brasileiros, estão desenvolvendo ou desenvolveram esse projeto e compreender os pontos de congruência e divergência na construção da “Escola Cidadã”.

É necessário também que se possa compreender antes do significado da “Escola Cidadã” o que é uma educação com vocação cidadã, como esclarece Brandão:

Uma educação cidadã deve partir de outro reconhecimento. O de que um direito-dever essencial em cada uma e em cada um de nós é o de viver sem limites utilitários a procura do saber e a experiência de aprender. Cidadão é aquele que sempre pode estar se transformando enquanto participa do trabalho de construir com outros os saberes das culturas de seu mundo social. Uma educação de vocação cidadã não deve ser menos do que um projeto de passos programáveis, mas de resultados nunca previsíveis, de

acompanhamento de pessoas aprendentes. Um projeto de trocas de saber e de sentido em que a própria educação é, como a vida, um processo cujas razões de ser estão no interior das pessoas e nas interações autônomas entre elas. Ali, e não exterioridade de projetos sociais e, pior ainda, econômicos. Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas (BRANDÃO, 2002, p. 93-95).

A “Escola Cidadã” tem sua origem no movimento de educação popular e comunitária da década de 1980, que lutava por uma educação para e pela cidadania. Este movimento influenciou a Constituição Federal de 1988, a qual incorporou algumas de suas principais reivindicações. No ano seguinte, Paulo Freire iniciou sua gestão, em São Paulo, cuja marca mais significativa foi a proposta de uma “escola pública popular”, que, mais tarde, passaria a chamar “Escola Cidadã”. Conceito criado por este educador e pensador brasileiro para designar a escola que prepara a criança para tomar decisões.

A ideia de “Escola Cidadã” entrou em evidência nos anos 90, como expressão de um movimento de inovação educacional no Brasil que incluía os temas: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, oferta e demanda, escola e comunidade, visão interdisciplinar e a formação permanente dos professores.

A “Escola Cidadã” nasceu de diferentes práticas realizadas por prefeituras que, após o fim do regime autoritário, o poder local foi assumido por partidos do campo democrático popular. Em 1992, no pequeno livro **Escola Cidadã**, Moacir Gadotti faz referência a esse movimento que, dois anos depois, foi sistematizado por ele e José Eustáquio Romão, no Projeto da “Escola Cidadã”, do Instituto Paulo Freire. Essa escola tem como princípio ser estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação.

No dia 19 de março de 1997, pouco antes de sua morte, Paulo Freire, nos Arquivos Paulo Freire, na sede do IPF, definiu a “Escola Cidadã”, “uma escola de comunidade, de companheirismo, que, coerente com a liberdade, não se recusa a viver a experiência tensa da democracia” (FREIRE, 2004).

Optou-se, por iniciar pela experiência de Porto Alegre, pois, nos documentos analisados, esta traduz de forma clara seus pressupostos e princípios que dão

significado as categorias, participação e cidadania, que definem o termo “Escola Cidadã”, o qual é, também, objeto desta pesquisa.

1.2 Escola Cidadã

[...] é necessário ressaltar que o processo de democratização do Estado, a inversão de prioridades com a crescente inclusão social e melhoria da qualidade de vida concretizam avanços no processo de construção e conquista da cidadania. A cidadania, genericamente definida na ordem jurídica na constituição, pressupõe uma série de direitos que não estão de fato assegurados. Ninguém nasce cidadão. A cidadania é um elemento histórico que envolve um conjunto de direitos e deveres, cujo exercício depende da correlação de forças existentes na sociedade. A conquista da cidadania vai para além do jurídico; é uma questão política que implica na conquista de legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de relações socioculturais. Cidadania é incompatível com exclusão social. O cidadão é aquele que exerce o direito de acesso ao produto material, cultural, aos valores e representações simbólicas historicamente reconhecidas como patrimônio social. A experiência que vivemos em Porto Alegre é uma dimensão importante, uma referência de prática concreta da construção de um governo democrático participativo e que, dialeticamente, conquista e constrói novos espaços de aprendizado da cidadania (SEVERINO, 1994).

O projeto “Escola Cidadã”, em Porto Alegre, foi um dos desdobramentos dos objetivos do projeto político da Administração Popular, que se localizava na radicalização da democracia e na promoção e formação da cidadania (AZEVEDO, 2000).

Para o autor, quanto à radicalização da democracia, a proposta central da Administração Popular era estabelecer uma relação entre o Estado e o conjunto da população, por intermédio de uma proposta de participação que visava reverter o caráter autoritário e privado do Estado brasileiro, no âmbito da esfera municipal. Logo, democratizar o Estado para a Administração significava também desprivatizá-lo, isto é, reverter a hegemonia dos interesses privados na definição das políticas. Assim, a participação popular redefiniria o conteúdo político do velho Estado privado das elites, transformando-o em instrumento dos interesses da cidadania.

Azevedo (2000) entende cidadania como homens e mulheres capazes de usufruir e partilhar cultural e materialmente da sociedade. Neste sentido, cidadania é definida, por Severino (1994), como a “qualificação da existência dos homens. Trata-

se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem resultado de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para sustentação de sua existência social.” (SEVERINO, 1994, p.19).

Segundo Severino (1994):

Porto Alegre tem experimentado e praticado uma nova concepção de Estado, que supera visões de Estado nas suas diferentes modalidades e expressões históricas. Trata-se da criação de mecanismos de desprivatização e democratização que colocam o aparelho estatal a serviço de interesses da cidadania. Este processo tem como princípio fundamental, a prática da participação dos indivíduos na construção, na implementação e na fiscalização das políticas públicas (SEVERINO, 1994).

Ao contrário das práticas tradicionais de governo, quando os governantes se adaptaram ao caráter autoritário e excludente do Estado tradicional, o Governo Popular 48 redefiniu o papel do Estado dentro das possibilidades e limites da esfera municipal. Ao invés de decisões tecnocráticas e verticalizadas, o governo municipal estabeleceu um amplo e profundo processo participativo para tomada de decisões. A cidade é chamada à construção coletiva das políticas públicas, envolvendo todas as frentes de atuação da administração.

A transformação do caráter privado do Estado para um Estado público está sendo concretizada com a formação de esferas públicas de decisão não estatal, em que a participação popular induz ações do Estado, atuando na construção e na fiscalização da aplicação das políticas públicas.

Azevedo (2000) afirma, ainda, que o Governo Popular concebe a educação como um processo de formação e desenvolvimento da pessoa humana que interage individual e coletivamente, desvelando dialeticamente a realidade, transformando-a, construindo novas experiências que, sistematizadas por meio da ação-reflexão-ação, produzem novos conhecimentos.

Além dessa concepção, Azevedo (2000) aponta outra dimensão importante da nova concepção de educação que é o seu vínculo com o mundo do trabalho, entendendo este um valor fundamental à sociedade humana, que lega a ação pedagógica à compreensão do funcionamento do sistema produtivo, aos

instrumentos tecnológicos, à organização da produção, ao acúmulo, produção e distribuição de riqueza.

A construção e a implementação da “Escola Cidadã”, a partir de 1993 (2ª gestão), significou a articulação do projeto educacional com o projeto da Administração Popular. Na primeira gestão, algumas ações democratizantes foram implementadas: a criação das Escolas Infantis (para atendimento de crianças de 0 a 6 anos), o conceito de educação infantil como essencial para o desenvolvimento das aprendizagens características das crianças nesta faixa etária, a criação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA–, a expansão do atendimento do ensino regular e a sensibilização para a discussão de uma proposta pedagógica. Estas foram medidas importantes, mas, a maioria, limitou-se à democratização do acesso e não se configurou como projeto orgânico vinculado ao projeto global da Administração Popular, nem mesmo como projeto que contemplasse todos os aspectos da educação municipal, não se constituindo numa alternativa democrática e progressista, capaz de fazer contraponto à educação conservadora e tradicional.

Em 1993, começou-se a discussão da educação a partir do conceito de democratização do Estado que orienta a administração municipal. Tratava-se de democratizar o Estado também na esfera educacional.

Era necessário “desprivatizar” a escola estatal municipal, a fim de substituir o seu conteúdo, a sua concepção hegemônica pelos valores e interesses privados e de seus usuários. Era necessário, portanto, criar na educação, uma esfera pública, não estatal, que possibilitasse à cidade discutir e influenciar a construção da política pública para a educação. Em outras palavras, por meio da criação de mecanismos e de espaços de participação, iniciou-se, na segunda gestão, a transformação da escola estatal municipal em uma escola pública municipal. Começava-se a operar na educação a metamorfose política que a administração municipal vinha realizando por intermédio do Orçamento Participativo da Cidade, ou seja, a transformação do Estado (esfera municipal) em uma instituição realmente pública a serviço da formação, da conquista e do exercício da cidadania.

Neste mesmo período foi proposto à Rede um processo coletivo – “a Constituinte Escolar – com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, com o objetivo de definir princípios que orientassem a construção de uma

escola não excludente, democrática, emancipadora, formadora de sujeitos históricos, autônomos”, uma “Escola Cidadã” (AZEVEDO, 2000, p.314).

A Constituinte Escolar reafirmou a democratização radical da escola, vista em três dimensões: a primeira seria a democratização na gestão, em que se aprofundou a participação coletiva, transformando as relações de poder, consolidando mecanismos de participação, que possibilitassem a todos os segmentos da comunidade escolar a participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola. Foi instituída a eleição direta uninominal dos diretores e vice-diretores⁶. Embora a democratização da escola não possa ser reduzida à eleição da direção, é importante afirmar o seu papel decisivo para a redefinição, em favor da democratização das relações de poder no interior da escola. Outro mecanismo apontado por Azevedo (2000) como vital para democratizar o exercício do poder no interior da escola é o Conselho Escolar. Constituído por representantes eleitos (pais, alunos, funcionários e professores) é o órgão máximo da escola, um poder deliberativo sobre assuntos administrativos, financeiros e pedagógicos⁷.

Para o trabalho da eleição de diretores e Conselho Escolar foram necessários antídotos para combater o clientelismo, o fisiologismo e a troca de favores como instrumento de poder usado por algumas direções.

A segunda dimensão, democratização do acesso ao conhecimento define que a identidade cultural entre a comunidade e as ações pedagógicas ressignifica a escola, contribuindo para a consolidação de uma visão de escola responsável pela garantia da “Aprendizagem Para Todos”.

O ensino fundamental é organizado por Ciclos de Formação. Projeto este que reorganiza os tempos e os espaços da escola, sendo que as ações são planejadas e executadas coletivamente, com o objetivo de garantir o acesso ao conhecimento para todos os alunos.

Existe uma ligação entre a vida cotidiana do educando na sua comunidade (a prática) e a organização do currículo da escola (a teoria), que dá sentido e motivação à aprendizagem. Possibilita que a escola adquira significado para seus usuários e produza conhecimentos úteis:

⁶ Lei Complementar nº7565 de 1993 modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas Escolas Públicas Municipais.

⁷ Lei Complementar nº292 de 1993, que dispõe sobre os Conselhos Escolares nas Escolas Públicas Municipais.

O conhecimento sistematizado é indispensável à luta popular, mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática. [...] pensar a prática de hoje não é apenas um caminho para melhorar a prática de amanhã, mas também forma eficaz de aprender a pensar certo (FREIRE, 1989).

A avaliação não se desvincula do processo de aprendizagem, pois é um processo contínuo e participativo; fonte de reflexão do trabalho do aluno, do professor e da escola; e se subdivide em avaliação formativa (inclui relatório de desempenho individual, autoavaliação e participação dos pais), avaliação somativa (acontece ao final do ano letivo ou ao final de cada ciclo) e avaliação especializada (voltada para alunos que necessitam de apoio especial) (AZEVEDO, 2000, p.317).

Finalmente, a última dimensão: a democratização do acesso à escola se preocupa com a democratização do acesso àqueles excluídos da escola, ou socialmente impedidos de frequentá-la na idade adequada. Para estes, vítimas da exclusão social, a Administração Popular desenvolveu projetos de inclusão, com propostas específicas para cada um deles.

Assim, a “Escola Cidadã” ensina e aprende uma “nova lição”: a prática política conscientizadora, libertadora e radicalmente democrática. O objetivo é o exercício do aprendizado da democracia, não reproduzindo “no interior da escola da escola as relações políticas viciadas, utilizadas pelas elites conservadoras, na grande política para tutelar e manipular o povo” (AZEVEDO, 2000, p.316).

1.3 Escola Candanga

A “Escola Candanga”, nome que reverencia os primeiros trabalhadores da construção de Brasília, surgiu, na gestão de Cristóvam Buarque, com o objetivo de ser um programa educacional que tivesse a necessária consistência – e não apenas foco – em indicadores e metas quantitativas. Esta era, realmente, uma proposta de escola comunitária, pois criava chances de participação das famílias, oferecendo, inclusive, educação para pais e mães de baixa renda.

Segundo seus princípios, a “Escola Candanga” caminha no sentido de impulsionar a vivência da prática democrática, sendo a escola a instância privilegiada dessa vivência. A escola deve ser, portanto, o lugar de circulação de ideias, em que a reflexão e o debate sejam ações constantes. Assim, os conflitos

não devem ser escamoteados, mas precisam aparecer, a fim de serem trabalhados e discutidos para a busca do sentido maior: que a prática educativa forneça ao educando instrumentos teórico-práticos, dentro de uma visão crítica da realidade, para que o mesmo possa construir a sua história. Somente desta forma poder-se-á chegar a uma sociedade mais humanizadora, em que as pessoas se sintam participantes e responsáveis pela construção de sua felicidade e, conseqüentemente, pela construção de um mundo que inspire um projeto coletivo.

Definir os pressupostos da “Escola Cidadã” significa compreender que a escola é parte da sociedade e, como tal, reflete as contradições e os conflitos inerentes à formação social da qual faz parte. Saber, também, que a escola guarda estreita relação com a sociedade, e que no Brasil, essa relação se dá em uma sociedade capitalista, excludente e, apesar desta situação, elege o acesso escolar e a permanência do aluno na escola, a qualidade da educação e a gestão democrática como metas prioritárias, supõe, já, uma opção política educacional. Portanto, é necessário identificar flancos de ação e intenção, desafio para todos os educadores comprometidos com outros sentidos da prática pedagógica.

Assim sendo, a construção de um projeto político-pedagógico, em sintonia com os princípios da “Escola Candanga”, pressupõe uma ampla e radical democratização das relações que ocorrem no interior da escola, no sentido de se romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Este projeto, posto nesta lógica, busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho, pelos educadores, em direção à socialização do poder de decisão dentro da escola.

1.4 Escola Plural

A Escola plural surgiu em Belo Horizonte, nas escolas municipais e está inserida nos movimentos de renovação pedagógica que tiveram seus ápices em meados da década de 1990, tendo em vista qualificar o atendimento educacional, sobretudo nas escolas públicas. Esta proposta nasceu do resultado de experiências pedagógicas acumuladas nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, no processo de luta pela democratização da educação.

Buscava fortalecer a autonomia das diferentes escolas através da garantia dessas experiências pedagógicas que ali se construíram. Propunha articular conhecimento e vida social, identidade e diversidade cultural, formação e humanização, cidadania e direitos.

Em 1990 foi realizado o Primeiro Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal que possibilitou a discussão e o estabelecimento de normas gerais de funcionamento das escolas, a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e o reconhecimento da importância dos projetos político-pedagógicos das escolas. Estes projetos expressavam, na internalidade de cada escola que o elaborava, a busca de alternativas para resolver os problemas de evasão, repetência, e outras práticas de exclusão que faziam parte do cotidiano escolar, bem como procuravam construir possibilidades pedagógicas de oferta de um ensino de melhor qualidade.

Esse movimento, em paralelo a uma grande expansão da Rede Municipal, tanto em termos do número de alunos atendidos, quanto em relação ao número de escolas criadas, beneficiou-se, ainda, do amplo debate sobre educação que se fazia presente desde os anos 70 e que forneceu elementos significativos para a renovação pedagógica que se construía no âmbito do município.

Como resultado deste processo surgiu à exigência da formulação de uma proposta que orientasse as diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e identificasse os princípios norteadores de uma escola que surgia a partir da luta pela autonomia e pela gestão democrática. Surgia nesse contexto, como uma proposta global de governo da Rede Municipal de Belo Horizonte, a Escola Plural, que provocou transformações substantivas na estrutura da escola, tanto na concepção acerca do conhecimento trabalhado como na sua representação social.

Na proposição apresentada em 1994, a Escola Plural foi assumida como expressão da multiplicidade de experiências que as próprias escolas municipais vinham desenvolvendo, na busca do equacionamento dos problemas relativos ao “fracasso escolar”, especialmente dos alunos oriundos das camadas populares. Neste sentido, como proposta de governo, a administração municipal assumiu a escola emergente, construindo coletivamente uma perspectiva político-pedagógica que pudesse intervir nas estruturas seletivas e excludentes do sistema.

Em 1995 foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e sua implementação ocorreu de 1995 a 1997, nas 173 escolas da RMEBH (Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte).

Os eixos norteadores da Escola Plural caracterizam-se pela organização de tempos e espaços escolares que deve ser pensada em função de seus alunos. O educando é o centro do processo educativo, nas discussões entre o corpo docente e discente.

Na escola plural a escola é pensada como tempo de vivência cultural, como experiência de produção coletiva e como vivência de cada idade sem interrupção. É organizada através de ciclos de formação, enquanto a escola seriada são os conteúdos o eixo vertebrado da organização dos graus, séries, disciplinas avaliação, recuperação, aprovação ou reprovação (SSMED/BH, 1994, p.18).

A Escola Plural concebe a educação como um direito e não como estratégia para assegurar interesses privados de grupos ou de classes; tenta garantir a permanência do aluno, através de aprendizagens significativas e de qualidade; tem como princípio o respeito ao aprendiz, qualquer que seja sua idade, classe, grupo étnico, compreendendo-os como sujeitos de direitos; propõe uma escola inclusiva e, portanto, capaz de respeitar a pluralidade e diversidade de ritmos de aprendizagens e vivências culturais dos alunos; procura assegurar o direito de acesso aos conteúdos socialmente produzidos e sua apreensão de forma contínua e ininterrupta e ampliar as funções da escola, resgatando sua função socializadora.

1.5 Considerações e apontamentos gerais

O propósito deste capítulo é levantar algumas reflexões sobre as experiências de inovação educativa que aconteceram no país de acordo com os pressupostos de uma educação popular, baseada na idéia da gestão democrática. Estas propostas foram apresentadas como inovadoras diante da pretensão de romper com modelos conservadores de educação. Nesse sentido, tais propostas tomaram como pressupostos teórico-metodológicos os princípios e categorias da Pedagogia Crítica.

Segundo McLaren,

A pedagogia crítica ressoa com a sensibilidade do símbolo hebraico *tikkun*, que significa “curar”, consertar e transformar o mundo; todo o resto é comentário. Ela fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar (MACLAREN, 1997, p.192).

Para a Pedagogia crítica o conhecimento e a escola não são neutros e, portanto, os que nela atuam não devem ter uma atitude neutra. Assim, também, define Paulo Freire:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE 1997, p.78).

Todas as experiências apresentadas conceberam a educação pela ótica do direito, propondo uma mudança radical nas estruturas excludentes, discriminatórias, hierarquizadas das instituições escolares. Nesse sentido apontaram seus objetivos no intuito de possibilitar uma organização pautada na construção de uma escola mais democrática e igualitária.

As experiências apontaram, também, a necessidade de se construir uma nova organização pautada na horizontalidade das relações, promoverem avanços na gestão democrática e na construção da prática educativa pelo coletivo de profissionais, pais, alunos e comunidade.

Percebe-se nestas experiências a defesa de uma educação permanente e uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos.

A categoria cidadania aparece em todas como elemento central, sendo compreendida como nos conceitua Azevedo como genericamente definida na ordem jurídica na constituição, pressupõe uma série de direitos que não estão de fato assegurados. Ninguém nasce cidadão.

A cidadania é um elemento histórico que envolve um conjunto de direitos e deveres, cujo exercício depende da correlação de forças existentes na sociedade. A conquista da cidadania vai para além do jurídico; é uma questão política que implica na conquista de legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de

relações socioculturais. Cidadania é incompatível com exclusão social. O cidadão é aquele que exerce o direito de acesso ao produto material, cultural, aos valores e representações simbólicas historicamente reconhecidas como patrimônio social.

Segundo o autor a experiência que foi vivida em Porto Alegre é uma dimensão importante, uma referência de prática concreta da construção de um governo democrático participativo e que, dialeticamente, conquista e constrói novos espaços de aprendizado da cidadania.

Todas estas propostas possuíram em comum uma afirmação concreta, uma alternativa real de construção de uma escola pública com qualidade social, formadora de uma ética solidária, de uma consciência da possibilidade de resgatar relações auto-sustentadas e interativas entre os meios de sobrevivência humana e a natureza, ao mesmo tempo, uma escola do nosso tempo, competente na interação com a contemporaneidade científica e tecnológica e formadora de sujeitos emancipados e autônomos, capazes de pavimentar o futuro individual e coletivo.

CAPÍTULO II

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM UBERLÂNDIA ATÉ O ANO 2000

Este capítulo pretende focalizar como se efetivou o processo de gestão na RME/UDI, a partir da década de 1980 até o ano 2000. Para tanto será feita uma breve contextualização da política local até o ano citado, a fim de discutir os possíveis deslocamentos engendrados pela gestão Zaire Rezende (2001-2004), no período de investigação desta pesquisa, para que se possa compreender as possibilidades que foram vislumbradas com a implementação do Programa “Escola Cidadã”.

A cidade de Uberlândia construiu, ao longo do tempo, a imagem de uma cidade progressista, dinâmica, sem contradições; uma cidade pacata e ordeira em que a ordem é elemento essencial para o progresso. Assim, com a imagem de uma cidade progressista, atrai inúmeros imigrantes e com eles a modernidade, pois estes vêm à cidade para trabalhar e/ou trazem consigo capital para investimento (DANTAS, 1996, p.15).

As classes dirigentes sempre se preocuparam em divulgar a imagem de uma cidade moderna, lutando por maior acumulação e reprodução do capital, aparecendo sempre no discurso das elites o *slogan* de cidade progressista e desenvolvimentista.

Até a década de 1980, o Partido Democrático Socialista – PDS foi a base de sustentação do governo federal. Segundo Dantas (1996) a elite uberlandense respaldava este partido e o elegeu para representá-la e defender seus projetos nos âmbitos legais e institucionais.

Ainda neste período, após dezesseis anos de ditadura militar, depois de uma luta permanente pela abertura política e a democratização da sociedade associada à constantes crises econômicas, mudanças foram exigidas nas estruturas de poder em todos os âmbitos do país. Este cenário refletido em Uberlândia obrigou a elite local a repensar seus interesses crise e o grande conflito era como conciliar os interesses de reprodução do capital e os interesses sociais de mudança.

O poder público dominado pela elite local, também se via em crise. A população não apoiava a primazia dos interesses do capital em detrimento dos

interesses do trabalho, interesses econômicos sobre interesses sociais. Nesse sentido, passou a exigir mudanças na estrutura de poder. Iniciava-se aí um novo cenário político na história da cidade.

Nesse momento de crise, a oposição se fortalecia e, a nível nacional, o PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro – passou a ser o maior partido de oposição ao regime militar.

Diante desta conjuntura política, em 1981, o PMDB de Uberlândia, articulado ao movimento nacional de redemocratização do país, desencadeou um processo de organização dos bairros periféricos com vistas às eleições de 1982. Das discussões e debates realizados nesses espaços nasceu a proposta de Democracia Participativa, que se apresentava como “uma alternativa e um projeto político para uma cidade presa ao paternalismo das oligarquias dominantes” (REZENDE, 1984).

Foi lançado, assim, o projeto de “Democracia Participativa”, em que:

[...] todas as categorias sociais, todas as camadas da população, todas as entidades de classes – patronais e populares -, são chamadas para, através de um diálogo permanente, participar de alternativas que respondam satisfatoriamente às necessidades mais prementes de um Município, cuja população periférica esteve relegada de benefícios só conhecidos pela área central da cidade (REZENDE, 1984, p. 341).

Como aponta Chauí, apud Alvarenga (1991), a Democracia Participativa é uma proposta de corte social democrata no sentido de aplanamento das contradições sociais, de uma visão de sociedade, em que a luta de classes foi diluída pela existência de condições sócio-econômicas e políticas, que garantem um solo comum de interesses entre as classes e permitem o diálogo e a cooperação entre elas, um espaço de exercício da liberdade e do consenso em lugar da luta de classes e do conflito. Ainda que seja discutível se o Brasil apresenta tais condições, o PMDB aderiu essa perspectiva social democrata e a estratégia adotada para implementá-la foi a democracia participativa.

No momento de retomada do processo democrático no país, o PMDB defendia os princípios da democracia: descentralização administrativa e participação, que significava a organização da população em associações comunitárias como alternativa à política clientelista.

Porém, como conclui Alvarenga (1991), o perfil das Associações de Moradores – AM –, em Uberlândia, não fugiu à regra geral, que se definia por seu caráter reivindicativo. Aqui também as classes populares, como no restante do país,

sofriam carências ao nível das necessidades básicas, coletivas e individuais. As aspirações das AM giravam, sempre, em torno de reivindicações por serviços urbanos de consumo coletivo e, em raros casos, os dirigentes destas associações utilizam-se das reivindicações como instrumento mobilizador. Para a Administração Municipal não era interessante sua organização substantiva nem sua autonomia efetiva, pois a relação estimulada era a troca de serviços urbanos por votos. De certa forma, a política social visava consolidar o apoio popular para eleições futuras, e nessa nova configuração política:

Ao invés de obras faraônicas este novo grupo político das classes dominantes optou pelas pequenas e múltiplas realizações no campo dos serviços urbanos de consumo coletivo que atingem as classes populares no seu cotidiano e podem consolidar o apoio político necessário nas eleições. Outra estratégia que despontou, ainda que discretamente, foi o emprego na prefeitura para algumas lideranças populares, ou cargos remunerados em empreendimentos de caráter social no próprio bairro (ALVARENGA, 1991, p.107).

Durante a gestão Democracia Participativa, no governo Zaire Rezende, não se pode negar que populares conseguiram diversos benefícios e melhorias na educação como, por exemplo, a construção de 200 salas de aula, o que possibilitou aumentar o número de vagas na rede municipal, e salas de aula para a educação de jovens e adultos.

Especificamente, no que diz respeito às áreas de saúde e Educação, pode ser observado que Zaire Rezende soube antecipar-se à municipalização prevista na Constituição de 1988. A Prefeitura construiu e administrou postos de saúde, creches, pré-escolas, programas comunitários de Educação de adultos, orientados pela filosofia de Paulo Freire e salas de ensino seriado na zona rural, que contava, inclusive, com transporte coletivo para as crianças (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.63).

Embora esse tenha sido o momento em que os setores populares mais receberam atenção, há de se considerar que a estrutura real de poder não foi modificada e que, até no período investigado desta pesquisa, puderam ser observados, ainda, resquícios dessa estrutura, que em alguns depoimentos relatados contribuíram negativamente com o sucesso do programa “Escola Cidadã”.

A nova fração das classes dominantes, [...] no comando da Administração Municipal está procedendo a articulações políticas amplas: por um lado buscam consolidar o apoio das classes populares através de medidas de corte populista da Administração; por outro vai fazendo alianças com os setores mais modernos das classes dominantes, aqueles já organizados em grupos econômicos como suas atividades empresariais amplamente diversificadas (ALVARENGA, 1998, p.97).

Depois de seis anos de governo, em 1988, Zaire foi vencido novamente por Virgílio Gallassi. Segundo Muñoz Palafox (2001), dentre as causas atribuídas à derrota da “Democracia Participativa” encontraram-se uma série de contradições na gestão Zaire Rezende, associado aos problemas do PMDB a nível nacional com o governo Sarney; a falta de expressividade (carisma) atribuída ao candidato a sucessor do prefeito; o forte poder econômico (e de barganha política) dos setores conservadores que apoiaram Virgílio Galassi e, em especial, uma mudança do discurso eleitoral desse candidato que, até então, era caracterizado pelo ideário burguês da classe dominante.

Para legitimar o “novo” discurso com que se apresentava Galassi, este foi obrigado a incluir em seu programa propostas de ações relacionadas ao atendimento de questões sociais, como educação, saúde pública, segurança, cultura, transportes, turismo, esporte e lazer, bem como à valorização do funcionalismo público.

Em relação à educação,

[...] pode-se observar que sem qualquer consulta popular, Galassi procedeu à estruturação do sistema, mediante a contratação de educadores/as e a construção de escolas “padrão” nas áreas urbana e rural, equipadas com bibliotecas, quadra de esportes e laboratórios (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.63).

Depois de eleito, pela coligação representada pelo Movimento Democrático de Uberlândia - MDU, o candidato Virgílio Galassi deu início a uma gestão por doze anos, três mandatos consecutivos. Em 1992, é feito Paulo Ferolla como seu sucessor, retornando ao poder em 1996 com uma diferença muito pequena de votos sobre o candidato Zaire Rezende.

Nesse sentido, diante da situação política apresentada, percebe-se que a mudança no cenário político da cidade só foi empreendida nos cenários da “redemocratização” e da abertura política no início dos anos 80, uma vez que, nas três eleições seguintes um único grupo manteve o controle do executivo, o que mostra “a existência de uma boa parcela de eleitores que se identifica com a plataforma de direita” (SILVA apud SOUZA, 2006, p. 80).

Em relação ao governo de Paulo Ferolla, este deu continuidade ao trabalho de seu antecessor, procurando expandir a infra-estrutura de áreas, como saúde e educação, sem, contudo, deixar de investir em grandes obras (prédios públicos,

viadutos, pontes, grandes avenidas etc.), sob o argumento da necessidade de acompanhar o desenvolvimento do município, com a proximidade do século XXI.

De volta ao poder municipal, em 1996, como aponta Muñoz Palafox (2001), Galassi limita-se a realizar ajustes administrativos, com a pretensão de melhorar os sistemas de transporte, saúde e educação. Mas o seu governo se resume em manter a infra-estrutura, sem realizar novos investimentos e, como consequência, houve uma perda de qualidade dos serviços prestados nesse setor, aspecto que gerou insatisfação tanto dos servidores públicos municipais como da população em geral.

Nesse período, a Rede Municipal de Ensino estava trabalhando com uma boa estrutura de apoio pedagógico e de atualização docente. Além disso, apesar de não ter recebido nenhum ajuste salarial desde 1994, os salários dos/as servidores/as vinculados a esse setor continuavam sendo superiores aos de muitas outras redes de ensino público do país⁸.

Com a crise econômica mundial e as medidas recessivas de cunho neoliberal implementadas pelos governos federal, estadual e municipal essa situação começa a mudar, principalmente, em relação à questão salarial e que

[...] a falta de ajuste salarial provoca uma significativa perda do poder aquisitivo dos/as servidores/as da PMU/UDI, criando, inclusive, um fato inédito até então: os vencimentos dos/as professores/as da Rede Estadual de Ensino conseguem ultrapassar os de seus/suas similares da Rede Municipal a partir do ano 2000, fruto dos reajustes concedidos nas greves deflagradas entre 1994 e 1999 (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.67).

O autor considera também que associado a esse problema, além de parar de investir na construção de novos prédios escolares desde 1998, a SME/UDI decide incorporar, simultaneamente, tanto o programa “Toda Criança na Escola” do Governo Federal como a “municipalização” de várias escolas da Rede Estadual, que ainda trabalhavam com Ensino Fundamental, sem uma avaliação profunda sobre as implicações dessas medidas para o sistema.

⁸ No Estado da Paraíba, o professor de magistério ganhava em 1996, R\$ 104,00 mensais e o/a Licenciado/a, R\$ 130,00, isto é, R\$ 1,30 e R\$ 1,62 por hora-aula, respectivamente. Minas Gerais, Estado que, segundo Bosi, (Folha de São Paulo, p. 3 Caderno 1, 9/03/97) já foi considerado um exemplo de *zelo pedagógico e de valorização do mestre*, pagava R\$ 255,00 para o portador de magistério, que ministra 96 aulas mensais, ou seja, R\$ 2,70 a hora-aula. São Paulo, considerado o estado mais rico da federação, estancou em R\$ 2,98 a hora-aula. Talvez por isso, o mesmo Bosi, diria que *nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário não-qualificado*. Um/a professor/a, que trabalhava 90 horas mensais na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, ganhava, naquela época, em média, **R\$ 5,16** a hora-aula! (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.66).

Outro problema apresentado é que:

Como resultado, a partir desse mesmo ano, em todas as escolas da Rede Municipal cresce assustadoramente o número de matrículas, chegando a alcançar uma média de 47 alunos/as em cada sala de aula no ano de 1999, aspecto que contrariava, frontalmente, o Estatuto Municipal do Magistério, que prevê de 25 a 30 alunos/as da 1ª a 4ª séries e 30 a 35ª da 5ª a 8ª séries (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.67).

Ainda, conforme Muñoz Palafox (2001), somado a essas medidas, apesar dos reclamos da comunidade, a SME/UDI também deixa de investir no Ensino Infantil, observando-se, entre 1998 e 1999, além da implementação de uma política de transferência.

De matrículas para a iniciativa privada, uma considerável diminuição de mais de 800 vagas em 1999, em relação ao ano anterior.

Ainda, nesse período, instalava-se uma enorme insatisfação com a administração municipal, em que o prefeito, segundo pesquisas, apresentava um índice de rejeição da ordem de 46% e apontava o candidato Zaire Rezende com maior número de intenção de votos.

Nas eleições de 2000, cinco candidatos disputaram as eleições pelo executivo, Zaire Rezende, Luiz Humberto Carneiro, Leonídio Bouças, Aniceto Ferreira e Roberto Martins.

Depois de ampliar o quadro de alianças, no segundo turno com o PT, Zaire Rezende tornou-se o novo prefeito de Uberlândia, eleito. Dessa aliança combinou-se a experiência anterior do PMDB (83/88) de democracia participativa com experiências de incorporação da participação popular na administração pública.

Na época, publicou o jornal **Correio de Uberlândia**:

A vitória do candidato peemedebista põe fim à “era Galassi”, comandada pelo grupo político do atual prefeito Virgílio Galassi (PPB), que há 12 anos se reveza no poder e nesse pleito pretendia eleger Luiz Humberto. Zaire Rezende, que foi prefeito de Uberlândia na gestão de 1982 a 1988, administrará a terceira maior cidade de Minas Gerais, com mais de 500 mil habitantes e responsável por 87% da arrecadação estadual de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) (O CORREIO, Uberlândia. 30/10/2000).

Essa conjuntura política apresentada revela, para Souza (2006), que o município de Uberlândia ainda é marcado por uma cultura política de tradição centralizadora, patrimonialista e clientelista. Assim, essa conjuntura política é caracterizada por elementos de uma cultura conservadora, que reforça a anulação

da participação popular no cenário do poder de decisão. Este cenário refletia-se no processo de gestão na RME/UDI até o ano 2000 e as possibilidades de mudança foram vislumbradas com a implementação do Programa “Escola Cidadã”, no sentido de transformar as práticas autoritárias que se faziam presentes nas escolas municipais, onde a escolha do diretor acontecia por indicação, que na conceituação de Paro (2003) significa à livre nomeação por autoridade do Estado, sem outros requisitos que não a vontade do agente que indica, na hierarquia governamental ou burocrática do próprio Estado.

Entre as críticas feitas a esse modo de escolha, Dourado (1990, p.103) considera que o produto final desse tipo de procedimento é a “transformação da escola” naquilo que, em uma “linguagem do cotidiano político, pode ser designado como curral eleitoral cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições”. Assim, ao se tomar o diretor como representante do poder executivo, torna-se limitada “a abertura de canais legítimos de participação, à medida que o diretor prescinde do respaldo da comunidade escolar, trabalhando, pois, numa situação em si, instrumentalizadora de práticas autoritárias.” (DOURADO, 1990, p.104).

Em 2001, portanto, com a mudança do governo, abriu-se a possibilidade de romper com o ideário conservador do cenário da política que se refletia nas relações no interior das escolas da RME/UDI por meio da implementação da gestão democrática, orientada pelo Programa “Escola Cidadã”.

2.1 A gestão da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino em UDI no período 2001-2005: Bases políticas e pedagógicas do Programa “Escola Cidadã”

O processo de eleição municipal do ano 2000 foi caracterizado por um período de intensa mobilização de educadores das redes públicas municipal e estadual, assim como das instituições de ensino superior, que lutavam pela democratização do poder municipal em Uberlândia. Esse grupo de profissionais da educação participou ativamente e em caráter supra-partidário da elaboração do

Plano de Governo para o campo da educação, intitulado, nesse contexto, de “Programa “Escola Cidadã”.

Finalizada a eleição municipal, a indicação para o cargo de Secretário de Educação ficou sob a responsabilidade do PMDB, partido vencedor das eleições, a partir de uma aliança realizada, no segundo turno das eleições, com outros partidos de esquerda e centro esquerda.

Depois de nomeado o Secretário Municipal de Educação (José Eugênio Diniz Bastos), este começou a organizar sua equipe de trabalho, tanto com profissionais da RME/UDI, que defenderam o programa “Escola Cidadã”, quanto com outros profissionais convidados que não atuavam nessa rede de ensino, os quais foram indicados para participar na qualidade de “assessores”.

A partir da instituição da equipe, a SME começou a organizar uma série de ações com o objetivo de implementar o “Programa Escola Cidadã”. Uma delas foi a elaboração de um diagnóstico para conhecer a realidade, motivo pelo qual foram convidados, pelo próprio Secretário Municipal de Educação, membros da nova Secretaria de Planejamento Participativo para implementar um “planejamento na rede de ensino”, nos meses de março a junho de 2001.

Em julho de 2001, a PMU desencadeou um processo de Planejamento Estratégico Situacional na SME/UDI, sob a coordenação de três secretarias, sendo uma delas a secretaria de Orçamento Participativo. Para realização de tal planejamento, a PMU convidou uma firma especializada que contribuiu para que, com o resultado dos dados obtidos no planejamento realizado nas escolas, fosse estabelecido um plano de ação composto de inúmeros projetos.

Portanto, anterior a esse processo já havia um anseio, por parte dos educadores, de que a gestão municipal atendesse às necessidades das escolas que se apresentavam sucateadas: turmas em salas de aula com mais de 40 alunos, falta de materiais didáticos, que interferiam na qualidade do ensino; presença de turmas heterogêneas (idades diferenciadas) que alterava, de fato, a dinâmica coletiva de aula, indisciplina em sala de aula e a violência no contexto escolar deixando o ambiente de trabalho tenso em várias escolas.

Nesse sentido, como a realidade era conhecida pelos educadores da rede e as demandas das unidades escolares não eram atendidas, começaram a surgir várias críticas em relação ao processo que estava sendo realizado, pois não

apontava soluções para problemas já sabidamente conhecidos. Além disso, transparecia como vindo de “cima para baixo”, o que causava certo desencantamento, por parte dos educadores, que tanto almejavam por mudanças. Outro fato bastante criticado foi que o início do processo da normatização da eleição direta para diretores das escolas havia se iniciado de forma fragmentada, sem considerar uma discussão mais ampla dos problemas da educação e por não tratá-los, sistematicamente, no contexto de elaboração de um Projeto-Político-Pedagógico.

Ainda em 2001, a própria assessoria da SME/UDI percebeu que o planejamento e as ações implementadas não estavam condizentes com um projeto de educação democrático e popular, além de que faltava uma “matriz” teórica consistente, capaz de articular a configuração de um modelo de trabalho efetivamente comprometido com os anseios dos educadores, que lutaram por mudanças nos processos de gestão, até então vigentes na educação municipal. Para que esse trabalho fosse realmente efetivado, um grupo de educadores da SME/UDI procurou formalizar, partindo da própria experiência acumulada no interior da RME/UDI, um convênio com a Universidade Federal de Uberlândia, com apoio da PROEX-UFU visando à elaboração de um plano de trabalho coletivo implementado em conjunto com os educadores da RME/UDI.

Este plano foi desenvolvido para efetivar o programa de governo que trazia dentre suas propostas para a educação a implantação do Programa “Escola Cidadã”.

A idéia desta proposta foi baseada, inicialmente, nas experiências das Prefeituras Municipais de São Paulo e Porto Alegre, ambas sob a administração do Partido dos Trabalhadores (PT). Porém atentou-se ao fato de que para evitar o aparecimento de distorções que pudessem surgir nesse processo de “transferência de experiência” seria necessário estudar e refletir, criticamente essas experiências nos seus mínimos detalhes, para aprender e aproveitar dela o melhor, sem cometer o profundo equívoco, *de pretender reproduzir mecanicamente, qualquer modelos apresentado, sob pena de incorrer no erro de negar a própria história e singularidade cultural* (MUÑOZ PALAFOX, 2002, p. 1).

As experiências educacionais de São Paulo e Porto Alegre foram orientadas por uma concepção de educação progressista-libertadora que buscava valorizar a

importância do pensamento freiriano que desafia à ação transformadora, partindo do pressuposto que não basta compreender que é preciso mudar a escola, mas, é preciso acreditar que isto é possível e que essa possibilidade se constrói na luta cotidiana contra sua inviabilidade histórica.

Segundo Freire (1991), para recuperar a qualidade e a dignidade da escola pública e de seus educadores, seria necessário “mudar a cara da escola” por meio da reconstrução de suas bases na perspectiva da educação popular, o que implicaria, necessariamente, fazer da escola um espaço de debate de idéias, de tomada de decisões, de construção do conhecimento, de sistematização de experiências, enfim, um centro de participação popular na construção da cultura.

A “Escola Cidadã” constituída ao longo desse processo representaria uma alternativa ao caráter excludente do contexto neoliberal legitimado pela “*mercoescola*” que representa

[...] o ajuste neoliberal na educação [...] o currículo da mercoescola é visto como uma estratégia para integrar as novas gerações às demandas do mercado [...] Os autores da mercoescola consideram a desigualdade um valor positivo e natural. O mérito individual aos ‘melhores’ estimula a competição, a liberdade dos cidadãos, a concorrência necessária para a prosperidade de todos. [...] Trabalha um conhecimento padronizado, da ótica e dos interesses sociais dos grupos dominantes. [...] O sucesso individual, avaliado à luz das referências mercadológicas, expressará a renovação cultural daqueles que assimilam os ensinamentos e os comportamentos requeridos ‘pela nova ordem’ (AZEVEDO, 1995, p.31 apud MUÑOZ PALAFOX, 2002, p.5).

Contrariamente a esse tipo de modelo, a “Escola Cidadã”, no lugar de estimular a competição ao avaliar premiando os “melhores”, estaria preocupada com o desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno em constante interação com seus pares, privilegiando relações de solidariedade, substituindo “a lógica empresarial voltada para as necessidades de mercado” por um trabalho voltado aos interesses das classes populares, a partir do qual todos tenham acesso a um ensino de qualidade.

Tal qualidade incluiria não apenas o direito de acesso à escola, mas também o direito de acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente, envolvendo sua realidade, suas expectativas, saberes e cultura. A “Escola Cidadã” se organizaria de forma a favorecer a permanência do aluno e pela garantia da sua aprendizagem não só por meio da eliminação de mecanismos institucionais de

exclusão, tais como a reprovação e as regras punitivas, mas também pela criação de novos mecanismos de inclusão (MUÑOZ PALAFOX, 2002, p.5).

Dessa forma, o programa “Escola Cidadã” foi concebido em Uberlândia, sob o argumento de que seria necessário romper com toda lógica excludente e se orientar no sentido da democratização do sistema escolar como um todo a partir de três dimensões de estudo: a democratização da gestão, o acesso e o conhecimento.

Além disso, a origem da “Escola Cidadã” fundamenta-se no princípio da gestão democrática e este processo de reinvenção da Escola Municipal constituiu-se um amplo processo de reestruturação curricular, organizado em três movimentos. O primeiro movimento constituiu-se na criação de alguns mecanismos institucionais legais que viabilizassem a concretização da gestão democrática no âmbito escolar. Nesse sentido destaca-se a importância da realização de eleições diretas para diretores e vice-diretores.

Outra ação deste movimento, que teve papel fundamental, foi à implementação dos Conselhos Escolares, pois este enquanto órgão máximo de discussão e deliberação sobre os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da escola, desloca o centro de poder decisório na escola, alterando significativamente os processos de tomada de decisão vividos em seu cotidiano.

O segundo movimento do processo de reestruturação curricular foi à organização do trabalho de formação a todos os segmentos – pais, alunos, professores e funcionários, pois se entende que esses os mecanismos citados acima, por si só, não alteram a realidade. Para que ocorra uma transformação na lógica vertical e hierárquica que estabelece as relações cotidianas na escola, a participação da comunidade é fundamental, sendo importante superar a mera operacionalização de dispositivos legais, o que implica compromisso ético, político e pedagógico na construção da participação de todos os envolvidos, pois,

A participação não ocorre magicamente, pois, historicamente, a população tem sido alijada do processo de participação social mais amplo. É necessário que sejamos alertados para os desafios da prática da gestão democrática e de que tenhamos uma visão de processo para transformar essa realidade, pois a participação é elemento central na construção de relações democráticas. Assim uma escola que ousa experimentar construir seu projeto com a participação de pais, alunos, funcionários e professores, nunca mais será a mesma, pois terá que se repensar (SME, 2002).

O terceiro movimento foi denominado Projeto Constituinte Escolar, que tinha como objetivo responder a seguinte questão: como podemos chegar à escola que

queremos? A resposta a essa pergunta implicou a necessidade de organização de um amplo processo de discussão com o objetivo de “desencadear um processo criativo e participativo de contextualização histórica da escola a fim de legitimar e legalizar práticas e relações que produzam avanços democráticos nas suas dimensões política, administrativa e pedagógica”.

Depois da reflexão cuidadosa desta experiência pela equipe gestora deste processo ficou evidente que defesa deste programa na RME/UDI representava, em tese, para a maioria dos educadores

[...] um discurso contra-hegemônico destinado a instituir um processo de transformação no sentido de resignificar as relações sociais entre os indivíduos e as unidades escolares. Teve como telos a instauração e vivência da dimensão política da democracia popular, como forma de superação dos entraves de poderes centralizadores, até então hegemônicos, tanto na esfera das práticas e saberes, quanto escolares. Também eram hegemônicos em nível de poder municipal, e funcionavam como mecanismo de síntese de uma visão de mundo internalizada pela comunidade escolar e sociedade, ao longo de uma história política eivada pelos elementos constitutivos de uma cultura conservadora (FERREIRA, 2008, p.185).

Segundo Gadotti (1997) “o que chamamos de “Escola Cidadã” se constitui no resultado de um processo histórico de renovação na educação. Esse movimento está presente não apenas na educação brasileira. Ele pode ser encontrado com maior ou menor intensidade, na história recente das transformações dos sistemas educacionais em diversas partes do mundo”.

Souza (2006) considera que apesar de tomar a experiência do município de Porto Alegre como referência, percebe-se no documento *A caminho da construção de uma “Escola Cidadã” - Referenciais Teóricos* (SME, 2002) a preocupação em não cometer o equívoco de reproduzi-la mecanicamente, desconsiderando a história e a particularidade cultural de Uberlândia. Considerando a história de Uberlândia e da Rede Municipal de Ensino, o documento *A caminho da reconstrução da escola: por uma educação democrática-popular em Uberlândia, MG* (SME, 2002) propõe como aspectos relevantes para a implementação da proposta “Escola Cidadã” uma motivação dos servidores públicos municipais que, segundo análises feitas pelo referido documento, encontram-se desmotivados profissionalmente, a começar pela sua desvalorização materializada na condição salarial.

O documento denominado Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da “Escola Cidadã” apresentava como objetivos:

- Integrar os educadores da rede, num esforço coletivo, tendo em vista a transformação dos processos de gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas municipais, de acordo com os princípios da autonomia relativa e da desburocratização/descentralização dos recursos financeiros destinados às mesmas.
- Estimular a participação crítica da comunidade nos destinos da escola, numa perspectiva transformadora de sociedade (SME, 2002-2003, p.3).

Para alcançar os objetivos citados acima, o programa propunha realizar os seguintes procedimentos:

- Elaborar com a comunidade escolar os princípios de convivência, gestão, currículo, avaliação e formação continuada dos educadores.
- Descentralizar a gestão administrativa e financeira da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com os princípios da autonomia relativa e da gestão democrática.
- Rever e atualizar, à luz dos princípios de currículos estabelecidos, a Proposta Curricular da RME/UDI, tendo em vista a publicação de um caderno de princípios e fundamentos da educação para todos os níveis de ensino e de Planos Básicos de Ensino de disciplinas da Educação Infantil e Fundamental, sob os princípios do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade.
- Implementar um sistema de assessoria permanente nas escolas da Rede Pública Municipal, tendo em vista a garantia da aplicação dos princípios da “Escola Cidadã” e da base comum de saberes escolares (SME, 2002-2003, p.3).

O Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da “Escola Cidadã” trouxe como metas e objetivos a serem alcançados, três subprojetos articulados, para a implementação da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia:

1. Subprojeto 1: Construção da Carta de Princípios da “Escola Cidadã”.
2. Subprojeto 2: Atualização da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
3. Subprojeto 3: Descentralização Administrativa e Financeira da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Plano de Desenvolvimento da Escola.

O planejamento foi proposto conforme o esquema apresentado:
DOCUMENTO 1.

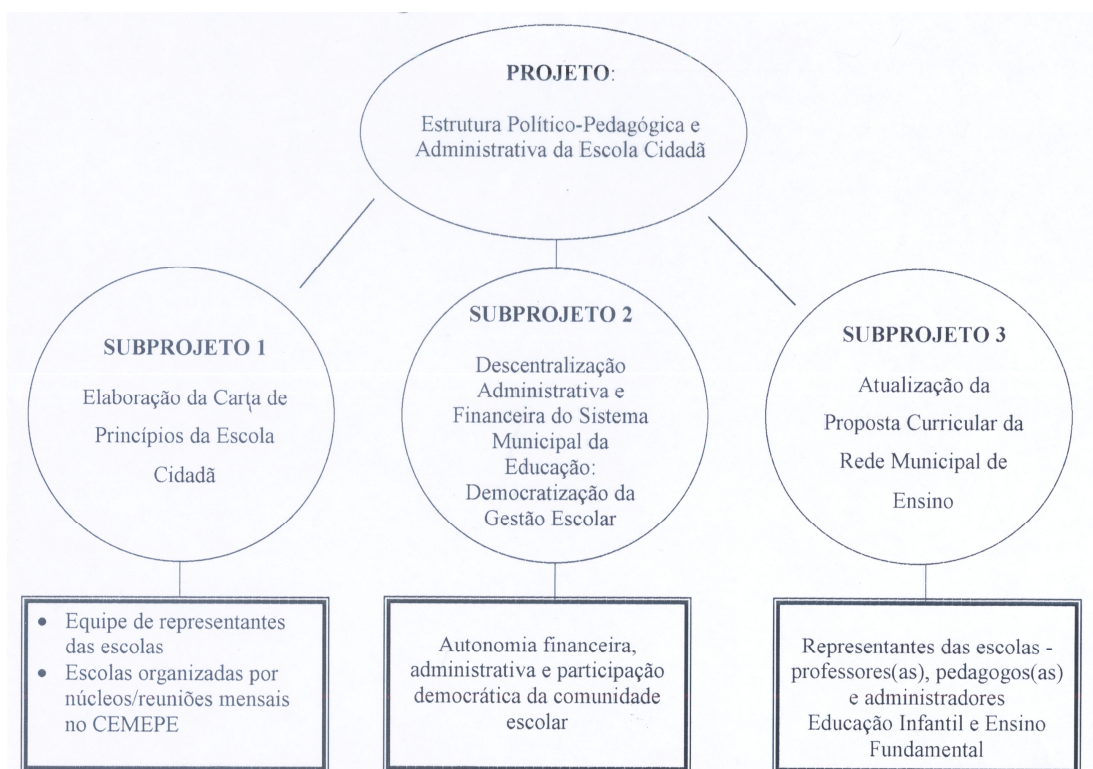


Figura 1 - Esquema de projetos.

Fonte: Projeto: Estrutura Político-pedagógica e Administrativa da “Escola Cidadã”.

2.2 Implementação do Projeto Político-Pedagógico – PPP nas escolas da rede pública municipal de Ensino em UDI no contexto do Programa “Escola Cidadã” no período 2001-2004: Resgate histórico, limites e possibilidades de realização

Perseguindo o objetivo de construção coletiva da “Escola Cidadã” foi permitido aos profissionais da educação do Município de Uberlândia idealizar novas possibilidades para aprender e ensinar.

Para atender aos anseios destes profissionais surgiu a necessidade de refletir coletivamente e responder, inicialmente, o que é “Escola Cidadã”, motivo pelo qual foi realizado, em Setembro de 2001, o seminário “Projeto Político-Pedagógico – PPP – Um Bicho de Sete Cabeças?”, que contou com a participação de representantes de todos os segmentos das escolas, da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade.

Esse seminário foi realizado em parceria com o Instituto Paulo Freire contando com a participação do palestrante Paulo Roberto Padilha que proferiu a palestra com o tema “Escola cidadã e o Projeto Político-Pedagógico”, onde foi

apresentado o Histórico e Objetivo da “Escola Cidadã”, seus pressupostos conceituais, seus princípios e experiências.

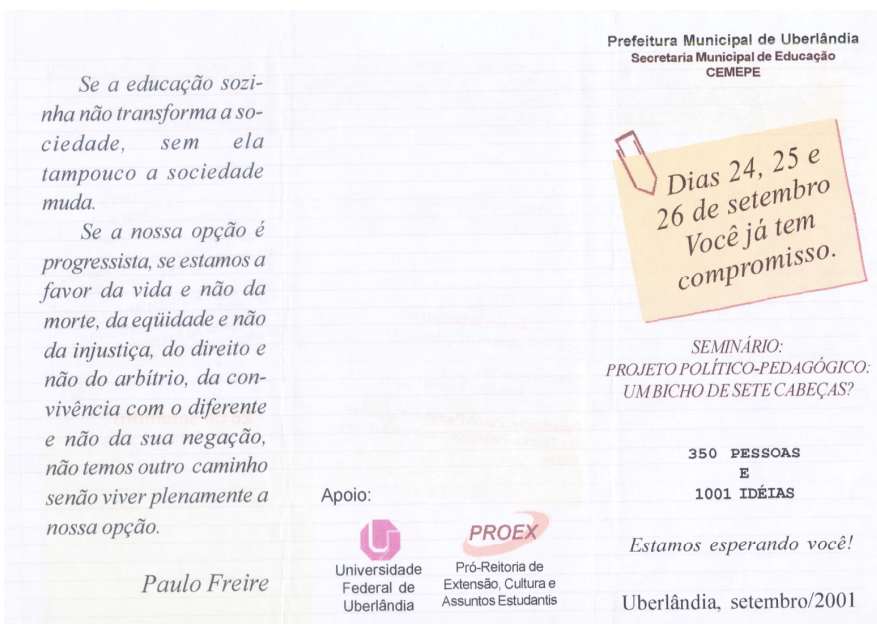


Figura 2 - Folder do Seminário PPP: um bicho de sete cabeças (parte externa)

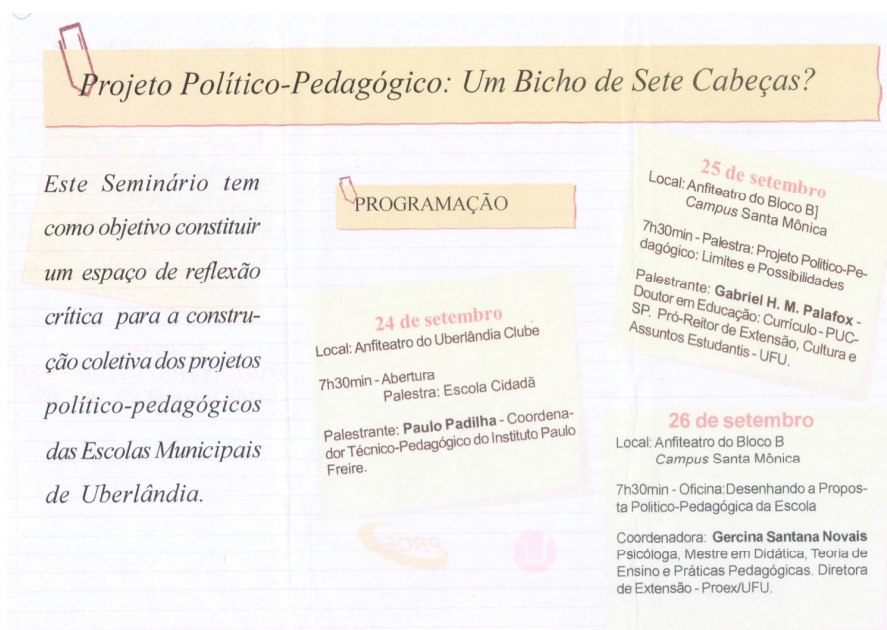


Figura 3 - Folder do Seminário PPP: um bicho de sete cabeças (parte interna)

Neste seminário foi tratado, também o tema Projeto Político-Pedagógico: Limites e Possibilidades apresentado pelo Prof. Dr. Gabriel H. Muñoz Palafox. Assim foi possível refletir sobre algumas questões como: quais os problemas da realidade educacional? O que é preciso fazer para construir a “Escola Cidadã”? Como conciliar a Política oficial e a utopia emancipatória da escola e da sociedade?

De maneira geral foi apresentado um planejamento de como seriam traçados os caminhos da “Escola Cidadã”: Síntese das estratégias construídas.

Inicialmente três ações deveriam ser realizadas: atendimento das demandas emergenciais para recuperação de infra-estrutura na rede, eleição nas escolas e construção do PPP nas escolas.

Para que tais ações pudessem acontecer a SME constituiu uma equipe de orientação/assessoria do processo que incluía uma ação de intervenção junto a Conselhos Escolares. Nesse sentido deveria haver reestruturação e fortalecimento (com base legal) dos Conselhos Escolares - CE, que receberiam orientação da equipe de assessores da SME, entendendo que o CE é o órgão máximo de discussão e deliberação sobre os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da escola.

A equipe da SME se responsabilizaria pela orientação na organização do trabalho de formação para pais, alunos, professores e funcionários nas escolas, iniciando com os seguintes eixos de discussão: Qual a escola que temos, qual queremos construir (concepções iniciais de escola, currículo e conhecimento) e qual o significado e função do CE?

Em seguida, Implementação do Projeto Constituinte Escolar organizado pela SME e os CE para definição comum de Princípios organizacionais e curriculares da “Escola Cidadã” (Carta de Princípios). Os eixos temáticos seriam: a - Convivência humana e Inclusão; b-Autonomia e Gestão da escola, que incluía análise do papel da SME junto às escolas e comunidade; c - Currículo (Papel do/a professor/a, Fundamentos filosófico-pedagógicos: Concepções de Educação: Desenvolvimento humano; Características do Processo Ensino-Aprendizagem e da Organização do Tempo/Espaço Escolar; d- Formação continuada do/a educador/a na rede de ensino; e - Avaliação, dentre outras categorias que poderiam ser apresentadas.

Depois de elencados os eixos de trabalho foi apresentada uma proposta de como seria a organização do congresso. Este deveria ser organizado em quatro fases:

- I- Fase 1: Definição de representantes das escolas e criação de Grupos Temáticos par Sistematização de Princípios da “Escola Cidadã” com orientação da Equipe da SME.

- II- Fase 2: Encontros gerais e/ou regionais (entre escolas) preparatórios, para debates sobre os princípios discutidos em cada instituição, sob coordenação definida no coletivo.
- III- Fase 3: Definição de Princípios pela escola, a partir de documentos elaborados na fase anterior.
- IV- Fase 4: Congresso Constituinte Escolar: Discussão e aprovação de Princípios Comuns à rede.

Realizado o Congresso os Regimentos Escolares nas escolas deveriam ser atualizados à luz dos princípios definidos e legitimados no mesmo, com discussão e definição do processo de organização do tempo e espaço escolar (sistema de ciclos ou seriado).

Continuando o processo seria feita a adequação, reformulação final do Plano Básico Curricular da RME, à luz dos princípios curriculares construídos durante o processo e Elaboração do documento final do PPP em cada escola, com orientação da equipe da SME, concluindo com a sistematização do processo de elaboração de Planos Escolares Anuais, agregados ao Plano Anual da SME.

Segundo Muñoz Palafox (2002) no documento que trata das diretrizes básicas para a construção do PPP⁹ a construção de um projeto político-pedagógico, implica a necessidade de identificar inicialmente, qual a noção de intervenção subjacente às ações relacionadas com a implementação de empreendimento desta natureza.

Nesse sentido, a implementação deste projeto pode acontecer a partir de duas possibilidades de intervenção social que, sendo antagônicas entre si, apresentam, em seus extremos características e resultantes diferentes, as quais serão descritas, a seguir.

A primeira possibilidade refere-se à lógica da intervenção conservadora na educação, que diz respeito ao paradigma normativo. Para que se possa compreender a influência e a intencionalidade social do paradigma normativo da educação na lógica

⁹ Este trabalho faz parte de um esforço coletivo de professores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI que desde 1993 vem lutando pela transformação da escola pública municipal de Uberlândia. Parte deste esforço encontra-se sistematizado em: MUÑOZ, P. G. *Intervenção e conhecimento: a necessidade de planejamento e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica*. 2001. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Conservadora, é necessário refletir, criticamente, o sentido/significado atribuído à palavra intervenção, a partir de sua histórica utilização na realidade social concreta.

A palavra intervenção (do latim *interventione*) refere-se a uma operação estrategicamente planejada, que tem como finalidade garantir, com grande margem de segurança, a integridade ou restauração de uma determinada ordem natural e/ ou social.

Assim o sentido/significado atribuído ao ato de intervir tem sustentado uma interpretação restrita do mesmo, como mencionado no dicionário Aurélio de língua Portuguesa, limitando-se a mencionar a existência de quatro tipos de ações vinculadas ao termo intervenção, sempre na perspectiva de restauração e/ou de manutenção d/ou social uma determinada ordem (biológica e/ou social), que são de natureza jurídica, estatal (poder central), humanística e de terceiros.

O sentido/significado conservador atribuído à palavra intervenção tem se refletido no campo da educação pública, tanto na Europa quanto na América Latina. As políticas de educação pública geralmente decretam considerações normativas oferecendo orientações metodológicas aos educadores, administradores, pedagogos etc., assim como manifestam critérios de avaliação fragmentada, meramente comportamental. Para Muñoz Palafox (2001) esse tipo de “intervencionismo pedagógico” é fruto histórico da mistura entre uma tradição de controle ideológico e burocrático sobre as instituições públicas e a cultura educacional que tem difundido, de forma descendente, máximas pedagógicas e “novas teorias”.

Os planos operacionais a partir dessa lógica intervencionista, limitam-se a prescrever e difundir normas de conduta social (costumes), sendo, portanto, um intervencionismo tão ingênuo que somente divulga “modas”, distante das possibilidades de torná-las operativas na prática.

Nesse sentido a tradição conservadora tem ignorado outras ações sociais, que poderiam ter caráter intervencionista, porém classificam estas ações como bagunça ou desordem, como tem habitualmente conceituado as práticas sociais orientadas pela lógica da educação popular que, não raro, são questionadoras do caráter mercantilista e positivista da prática educativa oficial.

Segundo o autor cabe questionar quais têm sido as bases da prática educativa desde o ponto de vista das políticas “oficiais” de intervenção conservadora?

De acordo com essa perspectiva o mesmo apresenta um paradigma, de caráter instrumental-normativo de intervenção conservadora, que resumiu da seguinte forma:

- Seu objetivo é a busca da eficiência no uso dos recursos numa lógica predominantemente econômica; O objeto de intervenção (setor educacional) está sujeito às leis das ciências positivas (tal como exposto por Augusto comte), numa relação direta de causa-efeito e estímulo-resposta ou, no máximo, sujeito a probabilidades previsíveis, na lógica dos interventores;
- Os agentes planejadores do sistema limitam-se a prescrever, “de forma descendente”, o que deve ser feito sobre a educação, utilizando-se de argumentos e critérios estritamente científicos;
- O/a professor/a é um agente externo e independente do processo de planejamento, alvo do objeto de intervenção, pois é concebido/a como um/a tecnocrata que deve limitar-se a utilizar conceitos e técnicas, de preferência advindos das ciências positivas, de caráter físico e natural, para realizar sua ação profissional;
- Em consequência, os agentes do sistema, restringem suas ações à aplicabilidade de critérios científicos de factibilidade e objetividade, desconsiderando ideologicamente (mascarando/anulando) critérios de viabilidade política, os quais são competência, segundo estes, das estruturas político-administrativas desse mesmo sistema.

Enfim, desde o final dos anos 60, vem sendo construída uma crítica ao sentido/significado atribuído ao ato de intervir (na lógica conservadora), utilizado para justificar/reforçar, no plano simbólico, a validade social de práticas mantenedoras e/ou restauradoras da ordem social, dentro da perspectiva burguesa de sociedade.

Diante disso é possível verificar várias atividades humanas que se apresentam na vida prática, na forma de lutas sociais em defesa dos interesses das classes marginalizadas e exploradas da sociedade, o que nos permite, então,

identificarmos outro sentido/significado para o ato de intervir, no contexto de outro paradigma social: o paradigma coletivo/comunicativo de caráter emancipatório.

Trata-se da intervenção e transformação social: em busca de um significado diferente, associado a uma ética emancipatória para ato de intervir na educação. Isso significa dizer que para além do sentido/significado tradicional ao ato de intervir,

Esse termo parece representar, também, o conjunto de ações coletivas emergentes de projetos de trabalho em que os/as protagonistas agem em contextos de participação voluntária para produzir resultados deliberados de mudanças, orientados para a **transformação** simultânea da consciência individual, das relações intersubjetivas e do sistema social vigente, por meio da produção de significativas alterações estruturais que pretendem tornar o sistema menos burocrático, mais comunicativo e, efetivamente, mais democrático (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.5).

Essa lógica de intervenção necessita, pois uma metodologia caracterizada pelo movimento, isto é, pela dinâmica de constantes mudanças provocadas pela necessidade de adaptação e readaptação crítica em cada momento histórico vivido. Isto nos remete ao reconhecimento da existência da incerteza nos caminhos a percorrer e nos resultados a alcançar em cada ação executada, pois sabemos que as conjunturas sociais carregam, hegemonicamente, a influência dos poderes e da cultura dominantes.

Desta forma sugere-se a adoção coletiva de uma postura política mais insatisfeita, inconformada que aponte para a possibilidade de que o ato de intervir seja utilizado e interpretado, simbolicamente, como uma ação de alto valor social orientada para a superação de tudo que, autoritariamente, vem sendo-nos legado historicamente, tendo em vista a instauração de uma nova ordem social¹⁰.

É possível, portanto, diante desta análise identificar outro paradigma de intervenção social, de caráter coletivo/comunicativo, quais sejam suas características:

¹⁰ Esse é justamente o sentido/significado atribuído por Paulo Freire à palavra intervenção. Partindo do pressuposto dialético de que somos condicionados historicamente pelas estruturas econômicas, não somos, porém, por elas determinados. Freire reafirma esta tese, indicando que o fato do ser humano saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino, abre caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. É neste sentido que entre nós, mulheres e homens, a adaptação é um momento apenas do processo de intervenção no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre condicionamento e determinação (FREIRE P. Pedagogia da Indignação: São Paulo: UNESP. 2000 p.56).

- O objetivo é a busca da igualdade de condições sociais para todos, sem pré-conceitos de gênero, raça, cultura local e classe social, numa perspectiva crítica de sociedade;
- o/a educador/a está inserido/a no seu contexto de trabalho enquanto ator/atriz social, que reconhece a relação sujeito-sujeito no processo de construção coletiva do planejamento, em detrimento da relação sujeito-objeto, próprio do paradigma normativo de educação e de planejamento;
- São os/as educadores/as que estabelecem as diretrizes e executam os processos de planejamento e de ação educativa conjuntamente com a comunidade, utilizando a essência teórica e filosófica do ato de planejar coletivamente (refletir dialeticamente a realidade para transformá-la). Isto é planejar efetivamente, quem, de fato, executa as ações;
- Ao identificar o caráter tecnocrático, descendente e neutro da educação normativa, assim como o caráter ideológico dos processos de intervenção social baseados na tradição conservadora, a comunidade envolvida na realidade escolar passa a reconhecer como fruto de sua experiência e da reflexão coletiva que, a busca da verdade, enquanto critério filosófico fundamental para a construção de conhecimento e de resolução de problemas é, basicamente, uma mera pretensão de validade.
- A educação é reconhecida como um contexto de intervenção social que, além de estar condicionado pelo sistema político-econômico, também é permeado por processos de produção de conhecimento e de resolução de problemas que interagem dialeticamente com interesses humanos vinculados ao mundo do trabalho, ao poder e da comunicação. Por este motivo, a busca de resultados acontece numa realidade vista como incerta e complexa onde:
 - ♦ Os /as educadores/as não indicam nem prescrevem isoladamente. Pelo contrário, trabalham coletivamente no processo de intervenção social orientado para a transformação da realidade vivida;
 - ♦ A comunidade escolar luta pela compreensão e superação da burocratização do ensino e a sua ineficiência.
- Os sujeitos do processo procuram viabilizar os seus planos analisando dialeticamente a realidade, identificando as possíveis 76 contradições sócio-políticas e ideológicas do processo, tendo em vista a resolução de problemas

formando alianças quando necessário, assim agir criticamente para defender, junto com a comunidade, os seus direitos sociais, inclusive em momentos de tensão e de conflito social.

A partir destas diretrizes surgiu a proposta de estratégia de intervenção para o processo de estudo e implementação do PPP nas escolas da RME/UDI. Nessa lógica compreende-se PPP como:

A materialização escrita de uma determinada concepção de Educação e dos procedimentos estabelecidos para a sua construção, fruto da reflexão coletiva da realidade e de uma teoria que pretende dar conta da complexidade, da globalidade, da conflitividade e da especificidade desta prática social (Adaptado de SOUZA, 1987, p.27 In: BRACHT, 1992, p.25).

o processo de reflexão da prática pedagógica foi baseado na idéia da construção de um PPP, a partir de três diretrizes básicas:

1. É diagnóstico porque promove o levantamento de dados da realidade, que carecem de interpretação ou julgamento de mérito sobre eles;
2. É judicativo, pois promove o julgamento de mérito dos dados coletados a fim de CONSTATAR a realidade do jeito que Lea esta (ex. qual a escola que temos?), a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social, ou uma série de acordos instituídos em processos de debate entre classes ou interesses sociais diferenciados.
3. É teleológico, na medida em que especifica os alvos onde se pretende chegar, de acordo com a direção político-pedagógica assumida (conservador, neoconservadora ou emancipatória). Portanto o PPP, sua implementação, enquanto representação de uma declaração política de intenções foi planejada na RME/UDI na forma de uma estratégia de intervenção emancipatória.

Assim o objetivo era promover sua construção coletiva em cada escola, subsidiada, teórica e praticamente, sob o princípio da busca da unidade do sistema educativo da PMU/UDI, baseado, tanto no respeito à diversidade cultural, bem como pela perspectiva de construção de uma gestão escolar descentralizada (autonomia pedagógica e financeira).

O seminário “PPP: um bicho de sete cabeças?” foi o ponto de partida para dar início ao subprojeto 1, que dizia respeito a elaboração coletiva dos princípios da

“Escola 77 Cidadã” por meio da construção de uma Carta de Princípios, a qual deveria orientar a construção coletiva do PPP. Neste evento foram definidos coletivamente os eixos temáticos que seriam trabalhados, depois de análise hermenêutica das considerações feitas nas dinâmicas realizadas pelos sujeitos que participaram do mesmo. Os eixos elencados, então, foram: gestão democrática, currículo, convivência e avaliação.

A elaboração da carta aconteceu de acordo com o organograma a seguir, retirado do documento *Histórico da construção da Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*, esquematiza como se deu o processo de elaboração da Carta de Princípios da “Escola Cidadã” na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia:

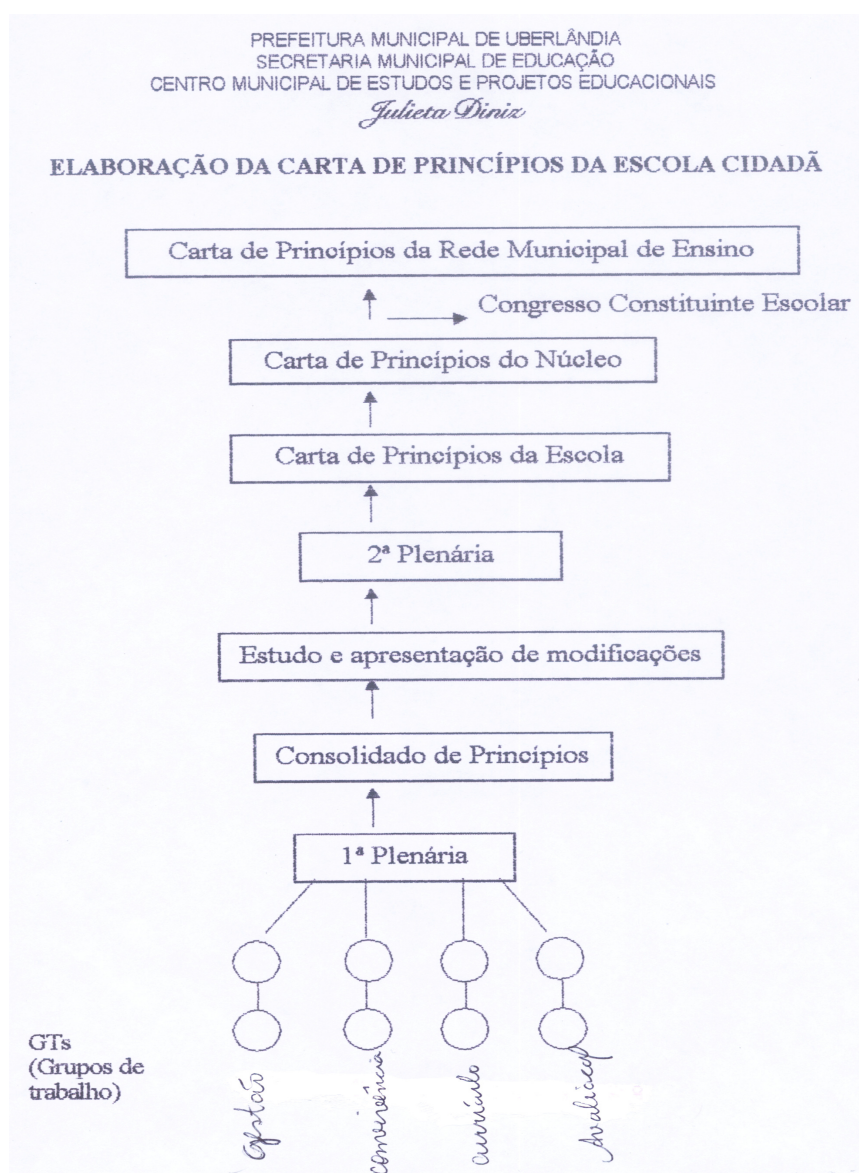


Figura 4 - Histórico da construção da Carta de Princípios da RME/UDI – SME.

A construção coletiva dos princípios ético-políticos da “Escola Cidadã” tinha como diretriz fundamental a reinvenção da escola, garantindo, ao máximo, tanto o envolvimento⁷⁸ e a participação de todos os membros da comunidade bem como a organização de processos de trabalho coletivo que garantiriam a reflexão e a discutibilidade irrestrita de todos os assuntos relacionados com a vida escolar. Esperava-se, assim, que a comunidade participasse ativamente da vida escolar: refletindo criticamente sobre a mesma; propondo princípios educacionais e normas de convivência coletivamente constituídas, além de atuar efetivamente, nos diversos projetos, eventos e instâncias deliberativas da instituição. Desta forma a importância de tais princípios residia no fato de que os mesmos deveriam tornar-se, como produto de reflexão coletiva, em eixos condutores da definição de objetivos e diretrizes necessários para orientar o processo de transformação, tanto das relações humanas, quanto da estrutura administrativa e pedagógica do sistema de ensino como um todo.

Os princípios, portanto, foram selecionados a partir das discussões realizadas pelas equipes (as equipes eram compostas por representantes dos vários segmentos (professores/as, pedagogos/as, servidores/as técnico-administrativo e membros da comunidade escolar) das unidades escolares que eram divididas em grupos de trabalho – GT’s para discutirem torno dos eixos mencionados e estes deveriam responder à seguinte pergunta problematizadora: Quando pensamos em planejar e construir juntos a escola que queremos que palavra ou frase poderia representar os valores/attitudes/princípios que consideramos necessários em termos de Gestão Democrática? Cada grupo respondia a questão de acordo com seu eixo, por exemplo, substituindo gestão democrática por convivência, avaliação e assim por diante.

Para responder essa questão foi proposta e implementada uma dinâmica que teria como resultado a definição de oito princípios com suas respectivas definições (esta dinâmica será explicitada no documento apresentado abaixo).

A próxima ação seria a realização das primeiras plenárias nas escolas, onde o objetivo da estratégia de intervenção crítica seria promover a construção coletiva dos princípios ético-políticos da “Escola Cidadã”, necessários para orientar a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas de RME/UDI.

Nestas plenárias haveria a apresentação de todos os GT's constituídos para eleger, discutir e consolidar os princípios norteadores da Carta a qual seria materializada na apresentação da **Primeira Versão Integrada da Carta de Princípios – PVICEP**.

A Proposta de Estratégia Para Construção Coletiva de Princípios Ético-Políticos da “Escola Cidadã” é explicitada no seguinte documento:

AÇÃO	ESTRATÉGIA
1. Preparação da plenária de trabalho Coletivo	Definição da Equipe Responsável dos trabalhos Funções da Equipe Responsável 1. Leitura dos objetivos a serem alcançados 2. Elaboração do Plano de Trabalho com cronograma de atividades do evento e os recursos materiais e humano necessários. 3. Formação das comissões responsáveis pela organização: do espaço físico; da divulgação e da recepção da comunidade; dos recursos audiovisuais; da alimentação; pedagógica do evento para organização de debate introdutório com a comunidade e de coordenação dos Grupos de Trabalho – GT's. Nota: Cada Comissão será coordenada por um membro da Equipe Responsável
2. Realização da Plenária de Trabalho Coletivo	▪ Comissão de Espaço Físico: preparação do espaço físico para a plenária; ▪ Comissão de Divulgação: recepção da comunidade e entrega de materiais de apoio; ▪ Comissão Pedagógica: início da Plenária com a sensibilização da comunidade, exposição dos objetivos da plenária e debate com a comunidade sobre a necessidade de elaborar princípios de ação coletiva (guias para a ação humana), em função da escola que se tem e da escola que se quer. Apresentação da proposta de trabalho coletivo para a comunidade para elaboração dos Princípios da Escola Cidadão. Proposta: ▪ Divisão da Plenária em GT's (Grupos de Trabalho) de 8 a 16 pessoas (de acordo com os eixos temáticos – Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação); ▪ Cada Grupo de Trabalho deve ter um coordenador e um relator. É importante que o coordenador seja um membro da Comissão Pedagógica. ▪ Depois de divididos os GT's, estes serão encaminhados às suas respectivas salas com seus coordenadores. ▪ Apresentação de pessoas ▪ O coordenador do GT expõe os objetivos de trabalho do GT. ▪ O coordenador apresenta ao GT a pergunta problematizadora:

Continua...

Ação	Estratégia
3. Estratégia de ação nos Grupos de Trabalho - GT	▪ <i>Quando pensamos em planejar e construir juntos a escola que queremos, que palavra ou frase poderia representar os valores/attitudes/princípios que consideramos necessários em termos de: _____?</i> ▪ GT1: Convivência; GT2: Gestão Democrática; GT3: Currículo; GT4: Avaliação. ▪ O coordenador distribui a cada membro do GT uma folha para escrita individual. ▪ Depois de certificar que os membros do GT têm clareza da tarefa, o coordenador solicita a cada membro do grupo que escreve individualmente 3 palavras ou frases para cada eixo temático. ▪ A seguir o GT procede a tabular as palavras e a hierarquizá-las por ordem de escolha. ▪ Se houver dúvidas quanto ao sentido/significado de alguma palavra, o membro do grupo, que a escreveu, deverá esclarecê-la. ▪ Uma vez hierarquizadas as palavras ou frases escolhidas o GT procederá a trabalhar com os 8 primeiros elementos constitutivos. ▪ Os elementos constitutivos serão divididos em 4 grupos de 2 elementos cada. ▪ Os membros do GT serão divididos conforme os grupos de elementos constitutivos formados. Não poderá ficar uma única pessoa com um grupo de elementos constitutivos. ▪ Depois de formados os grupos, o coordenador do GT apresentará o exemplo de um princípio elaborado à luz de umas palavras ou frase geradora (elementos constitutivo), visando orientar a sua escrita. ▪ Cada membro do GT procede a escrever, INDIVIDUALMENTE, o princípio (deve ser) correspondente a cada um dos dois elementos constitutivos escolhido. ▪ Com as contribuições individuais prontas, cada subgrupo (pessoas que escreveram sobre o mesmo elemento constitutivo) procederá a construir os princípios, de forma a contemplar os pontos em comum e as diferenças (quando houver) de pontos de vista. ▪ Finalizando o trabalho de subgrupos, o GT escreverá num cartaz ou transparência os 8 princípios construídos. ▪ Se houver mais de um GT trabalhando os mesmos eixos temáticos, estes se reunirão para apresentar e comparar as suas propostas. ▪ Princípios não repetidos serão incorporados ao trabalho do GT. ▪ Princípios semelhantes serão debatidos até a construção de princípio único. ▪ Volta à Plenária Geral.

Ação	Estratégia
4. Encerramento dos trabalhos	▪ Cada GT, ou conjunto de GT's, apresentará o resultado do seu trabalho à Plenária. ▪ A Comissão Pedagógica informará que será elaborado um documento, consolidado, de todo o trabalho realizado e que, posteriormente, será distribuído à comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, docentes) para estudo e apresentação de modificações. ▪ A Comissão Pedagógica definirá coletivamente a data da próxima plenária onde o documento consolidado será colocado em discussão, com apresentação de <i>destaques, propostas de supressão, acréscimos, nova redação etc., buscando consensos necessários à sua construção do trabalho realizado.</i>
5. Sistematização dos princípios construídos	Equipe Responsável: Digitação de todos os princípios, por eixo temático, para elaboração do consolidado de princípios, preparação da próxima plenária e elaboração de minuta de regimento para discussão do consolidado, tendo em vista a sua aprovação democrática.

Quadro 1 - Proposta de Estratégia para Construção Coletiva de Princípios.

A estratégia de intervenção para a realização da primeira plenária aconteceu de acordo com o quadro apresentado:

AÇÃO	ESTRATÉGIA
1. Preparação da 1ª Plenária de trabalho coletivo	▪ Escolha da equipe responsável pelos trabalhos. ▪ Definição das funções da equipe responsável. 1. Leitura dos objetivos a serem alcançados. 2. Elaboração do Plano de Trabalho com cronograma de atividades do evento e dos recursos materiais e humanos necessários. 3. Formação das comissões responsável pela organização: ▪ do espaço físico; ▪ da divulgação e da recepção da comunidade; ▪ dos recursos audiovisuais; ▪ da alimentação; Nota: Cada comissão será coordenada por um membro da equipe responsável.

AÇÃO	ESTRATÉGIA
2. Realização da 1ª Plenária de Trabalho Coletivo	▪ Comissão de espaço físico: Preparação do espaço físico para a plenária. ▪ Comissão de divulgação: Recepção da comunidade e entrega de materiais de apoio. ▪ Comissão pedagógica: início da plenária com sensibilização da comunidade, exposição dos objetivos da plenária e debate com a comunidade sobre a necessidade de conhecer e discutir o documento final da Carta de Princípios da Rede Municipal, bem como, refletir sobre a concepção de Projeto-Político-Pedagógico que tem orientado o processo de reinvenção da escola pública em Uberlândia. ▪ Proposta: ▪ divisão da plenária em GT's, de acordo com os eixos temáticos: convivência, gestão, currículo e avaliação; ▪ cada grupo de trabalho deve ter um coordenador e um relator; ▪ depois de divididos, os GT's serão encaminhados às suas respectivas salas.
. Estratégia de ação nos subgrupos	▪ Roteiro de trabalho dos GT's ▪ apresentação dos participantes; ▪ o coordenador do GT, expõe os objetivos de trabalho do GT; ▪ o coordenador distribui a cada membro do GT¹¹ o material de estudo (Carta de Princípios e texto de apoio); ▪ Em seguida apresenta o roteiro de trabalho: 1) leitura coletiva do texto (PPP); 2) apresentação e discussão dos destaques, dúvidas, etc.; 3) leitura e discussão da Carta de Princípios (GTT1¹² convivência, GTT2 Gestão, GTT# Currículo e GTT4 Avaliação); ▪ volta à plenária geral.
4. Encerramento dos trabalhos	▪ O relator de cada GT apresenta o resultado do trabalho à Plenária; ▪ Avaliação do trabalho realizado.

Quadro 2 - Proposta de Estratégia para Construção Coletiva de Princípios

Os consolidados elaborados nas escolas foram encaminhados ao CEMEPE onde a equipe de gestora do processo faria o filtro hermenêutico, sistematizando seu

¹¹ Grupo de trabalho.

¹² Grupo de trabalho temático.

conteúdo, devolvendo-o para as escolas (a PVICP) para estudo e apresentação de modificações.

O processo de análise de conteúdo foi realizado pela equipe sistematizadora das cartas-documento. A equipe se reuniu com a assessoria da UFU para construir a Primeira Versão Integrada da Carta de Princípios – PVICP a partir dos 73 documentos recebidos das unidades escolares. Foi definida, então, uma série de diretrizes gerais, de caráter metodológico, para proceder com a análise de conteúdo das cartas-documento:

1. Os princípios elaborados procuraram “traduzir/representar” as “falas/conteúdos” advindos das unidades escolares.
2. Os princípios foram escritos respeitando-se, ao máximo, a linguagem apresentada nas “falas” da comunidade.
3. Os princípios foram apresentados com caráter propositivo, apontando o “dever ser” relacionado com o tema gerador: “a escola que queremos”.
4. Conceitos que implicaram aprofundamento filosófico, tais como liberdade, autonomia, ética etc., procuraram ser delimitados/analísados filosoficamente, respeitando, tanto os fundamentos teóricos da escola democrática/cidadã, que vem sendo tratados criticamente nos diferentes debates, cursos e palestras junto aos profissionais da educação da rede, bem como dos preceitos constitucionais contidos nas leis e diretrizes vinculadas à educação.
5. Os enunciados/argumentos finais contidos na Primeira Versão Integrada da Carta de Princípios – PVICP foram delineados para divulgação, a partir de um debate realizado pela equipe de sistematização, seguindo os critérios da “produção da verdade” pela via da negociação e/ou do consenso dialogado, mantendo, como referências fundamentais, tanto a produção elaborada nas unidades escolares, bem como as bases teóricas que fundamentam a construção da escola democrática.

As análises de conteúdo, portanto, foram realizadas a partir da sistematização das cartas-documento de princípios da escola que se desejava construir. Estas foram elaboradas pela comunidade durante realização de plenárias que aconteceram em 91 escolas da RME. Foi apresentado um total de 234 propostas de princípios associados ao eixo Gestão Democrática, 184 ao eixo Avaliação, 234 ao eixo Convivência e 162 propostas ao eixo temático Currículo.

Depois deste momento ocorreram várias palestras visando aprofundamento teórico dos grupos e contou com a participação de assessores da Universidade Federal de Uberlândia no Campus Santa Mônica. Estas tinham como tema os quatro eixos temáticos norteadores da carta.



Figura 5 - Estudos dos eixos temáticos, palestrante: Gabriel H. M. Palafox
Fonte: Ciclo de palestras - “Escola Cidadã”, UFU.



Figura 6 - Estudos dos eixos temáticos, palestrante: Osmar Ribeiro de Araújo
Fonte: Ciclo de palestras - “Escola Cidadã”, UFU.

Ao apresentar a PRIMEIRA VERSÃO INTEGRADA DA CARTA DE PRINCÍPIOS DA RME/UDI – PVICP pretendia-se que numa nova rodada de plenárias constituintes, cada escola pudesse aprofundar o conhecimento dos eixos temáticos citados anteriormente, a partir do estudo comparativo entre as cartas-

documento elaboradas na primeira plenária da carta constituinte e a PVIC, utilizando como referência teórica de apoio, o conteúdo apresentado nos encontros pedagógicos realizados nos meses de agosto e setembro para debater em torno dos eixos temáticos da carta de princípios.

De posse da primeira versão da carta - PVICP as escolas realizariam, então, segunda plenária para avaliação da mesma. A equipe coordenadora do projeto propunha que fosse dada continuidade à primeira plenária da escola com a constituição dos mesmos grupos dos eixos de trabalho temático. Os objetivos específicos e as sugestões metodológicas para realização da segunda plenária Constituinte em cada unidade escolar foram assim apresentados:

1. Constatar se os princípios construídos na primeira plenária da unidade escolar encontravam-se contemplados no conteúdo da PVICP.
2. Identificar os princípios ou assuntos contidos na PVICP que não haviam sido contemplados nos princípios construídos pela unidade escolar. Nesta ação poderiam ter sido utilizados os materiais e as informações socializados nas palestras dos eixos temáticos ocorridas nos meses de agosto a setembro na UFU.
3. A partir da análise comparativa realizada, elaborar propostas de acréscimo, alterações, destaques ou supressões ao texto da PVICP.
4. Apresentar o estudo realizado por cada grupo temático à plenária geral, dando possibilidade de novos debates e novas contribuições ao documento.
5. Propõe-se que a PVICP seja lida, de preferência com antecedência, pela comunidade escolar, inclusive nas salas de aula com os alunos para coleta de subsídios iniciais para discussão.

Após todo este processo foi realizado o I Congresso Constituinte Escolar (Anexo 3), com a participação de dois representantes de cada unidade escolar. Este tinha como propósito a consolidação total da Carta de Princípios com os acréscimos, supressões e destaques devidos.



Figura 7 - I Congresso Constituinte Escolar, UFU
Fonte: Acervo da SME.

Ao término deste Congresso ficou deliberada em plenária geral a realização do II Congresso Constituinte (Anexo 4), cuja finalidade era rever a Carta de Princípios em seus quatro eixos avaliando coletivamente o documento. Neste Congresso participou uma “equipe de quatro representantes de cada uma das unidades escolares da RME/UDI (Ensino Fundamental e Educação Infantil), os quais foram eleitos em suas bases representação com direito à voz e voto” (SME, [s.d], p.6).



Figura 8 - II Congresso Constituinte Escolar, UFU
Fonte: Acervo da SME.

Todas as ações realizadas para materialização da Carta de Princípios encontram de forma sintética no quadro abaixo:

Nº	AÇÕES	INÍCIO	TÉRMINO
1	Organização do Seminário “PPP, um bicho de 7 cabeças”? Tendo como eixo temático inicial: Escola Cidadã em parceria com a PROEX/UFU. O objetivo foi desencadear nas Unidades Escolares a discussão democrática em torno do PPP e da Proposta Pedagógica para o Programa Escola Cidadã.	Setembro/2001	Setembro
2	Visita às escolas da comissão gestora do Programa, com a intenção de sensibilizar a comunidade e organizar grupos de estudos.	Outubro/2001	Dezembro/2002
3	Interrupção dos trabalhos em função da greve do funcionalismo público.	Maior/2002	Junho/2002
4	Avaliação e replanejamento das ações do subprojeto.	Setembro/2002	Setembro/2002
5	Considerando a realidade do contexto escolar, preparação e eleição de uma equipe de representantes para a coordenação do processo de elaboração da Carta de Princípios da Escola Cidadã, com representantes de todos os profissionais que trabalham na escola.	Setembro/2002	Setembro/2002
6	Formação de seis Núcleos de Trabalho constituinte, integrados pelas equipes das escolas. Cinco Núcleos na Zona urbana, segundo as possibilidades de integração entre as unidades, e um Núcleo para as escolas da zona rural. O objetivo de cada Núcleo era elaborar uma Tese Constituinte Escolar, a partir das contribuições advindas de cada Unidade Escolar.	Setembro/2002	Setembro/2002

Nº	AÇÕES	INÍCIO	TÉRMINO
7	Reuniões mensais dos representantes dos Núcleos, no CEMEPE, para estudar, pesquisar e debater em torno do processo de elaboração dos princípios em cada unidade Escolar, a partir dos temas: A Escola que nós temos e a Escola que nós queremos. A meta era que cada unidade escolar, com a devida orientação de sua equipe de representantes e o apoio do Conselho Escolar, promovesse um evento (plenária, seminário etc.) sob o princípio de democracia representativa (alunos, comunidade e profissionais da escola), discutisse e definisse os princípios da Escola Cidadã.	Setembro/2002	Setembro/2002
8	Preparação por parte da equipe coordenadora, com participação das escolas, da estratégia de realização das plenárias constituintes nas escolas, com o objetivo de elaborar suas propostas de Carta de Princípios.	Setembro/2002	Setembro/2002
9	Contando com a assessoria da equipe de coordenação do projeto constituinte, organizar, implementar, bem como acompanhar, com cada equipe das escolas, a realização da estratégia de elaboração da Carta de Princípios com os seguintes temas: Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação.	Fevereiro/2003	Abril/2003
10	Recepção no CEMEPE, dos documentos elaborados pelas escolas, para a sistematização dialética-hermenêutica do seu conteúdo, com objetivo de elaborar a primeira versão unificada da Carta de Princípios da Escola Cidadã.	Julho/2003	Agosto/2003

Nº	AÇÕES	INÍCIO	TÉRMINO
11	Promoção de Ciclo de Estudos com a totalidade dos profissionais da educação, relacionados com os quatro eixos da Carta de Princípios, com a finalidade de debater e promover um aprofundamento teórico dessas temáticas, no contexto de transformação da escola pública. O Ciclo é constituído de 48 palestras ministradas gratuitamente por docentes convidados pela Coordenação do Projeto, acompanhado de movimentos de estudos nas escolas, com material de apoio para subsidiar o aprofundamento dos temas em questão. Palestrantes convidados da Universidade Federal de Uberlândia: Convivência: Profa. Ms. Gercina Santana Novaes, Profa. Ms. Maria de Fátima Naves e Profa. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido. Gestão Democrática: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva e Profa. Dra. Edna Mariana Machado. Currículo: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox. Avaliação: Ireneu Antônio Siegler.	Abril/2003	Setembro/2003
12	Contando com a assessoria da equipe de coordenação do projeto constituinte, (para) organizar, implementar, bem como acompanhar, com cada equipe das escolas, a realização da segunda plenária constituinte, com o objetivo de debater e apresentar sugestões de modificação à minuta da Carta de Princípios.	Setembro/2003	Setembro/2003

Nº	AÇÕES	INÍCIO	TÉRMINO
13	Recepção no CEMEPE das propostas de modificação da minuta da Carta de Princípios para a elaboração de documento final a ser apresentado e aprovado na Conferência Municipal de Educação.	Julho/2003	Agosto/2003
14	Preparação e realização da I Conferência Municipal de Educação (Congresso Constituinte Escolar) com o objetivo de aprovar a Carta de Princípios da Escola Cidadã. A realização da Conferência organizada pela Secretaria Municipal de Educação contou com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia e da Secretaria de Orçamento Participativo.	Agosto/2003	Outubro/2003
15	Conclusão do processo de reformulação da proposta Curricular da RME/UDI, que passou a ser denominada de DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO .		Novembro/2003
16	Encaminhamento da Carta aprovada no Primeiro Congresso Constituinte para elaboração de Parecer Jurídico.		Durante o ano de 2004
17	Implementação do Curso de Formação Continuada de Educadores em convênio com a PROEX/UFU em todas as áreas disciplinares.		Durante o ano de 2004
18	Constituição dos Fóruns Permanentes de Democratização da Escola Municipal como espaços de debate, construção coletiva, ampla deliberação e legítima representatividade, para elaboração do PPP.		Durante o ano de 2004
19	Instalação do Fórum de trabalho para a implementação do Plano Municipal de Ensino.		

Nº	AÇÕES	INÍCIO	TÉRMINO
20	Realização do II Congresso Constituinte Escolar para revisão de alterações Jurídicas e nova revisão ao texto aprovado no I Congresso.		Outubro/2004
21	Publicação da Carta no Diário Oficial local, decreto no. 9753 em 28.12.2004.		Dezembro/2004

Quadro 3 - Ações para materialização da Carta de Princípios.

Fonte: Programa Estrutura-Pedagógica e Administrativo da “Escola Cidadã” (SME, 2002-2003).

É importante salientar que houve modificações no calendário escolar do ano letivo de 2003 das unidades escolares para garantir o espaço necessário para construção do processo, ficando assim constituído:

O calendário foi estruturado para assegurar 16 dias para estudos dentro dos 200 dias letivos. Desses 16 dias, 2 dias foram destinados para a realização das plenárias nas escolas para a discussão e aprovação da Carta de Princípios. A primeira plenária aconteceu no período de fevereiro/março. A segunda plenária em setembro. Dos outros 14 dias, 8 foram destinados para estudos dos eixos temáticos (convivência, gestão, currículo e avaliação) com o objetivo de garantir uma fundamentação teórica para a construção da Carta de Princípios.

Em novembro de 2003 o jornal Correio de Uberlândia traz uma matéria dando relevância a este processo que acontecia na rede municipal, anunciando que a Carta de Princípios daria “nova cara ao ensino”.

LIBERLÂNDIA • SEXTA-FEIRA • 7/11/2003

• FORMAÇÃO •

REDE MUNICIPAL

Carta de Princípios vai dar nova cara ao ensino

Professores, pais e alunos discutiram modelo que pretende inovar escola pública

LUCIANA TIBÚRCIO
Repórter

Após quase dez anos de profundo silêncio entre professores até de uma mesma escola, profissionais da educação de Uberlândia resolveram incentivar a discussão sobre como está o ensino nas escolas públicas municipais. Depois de várias plenárias dentro das escolas com discussões entre pais, alunos, professores e educadores, chegou-se à Carta de Princípios, que foi aprovada nesta semana e que norteará o ensino nos próximos anos. Antes de um projeto político, a carta pretende ser uma forma de unificar a ideologia que será repassada aos alunos dentro da sala de aula.

Para tal, foi feito um diag-

nóstico sobre a realidade de todas as 62 escolas do Município para saber como se estava ensinando, o que era passado para os alunos e se a comunidade, professores e estudantes estavam satisfeitos com este tipo de ensino. "Havia professores de uma mesma escola que não discutiam o que estava sendo dado em uma determinada matéria, o que é um absurdo. O projeto veio para sacudir os mais acomodados e mostrar que era preciso mudar a concepção da educação", conta a professora Maria Helena Almeida, da Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhoa.

Este espaço de reflexão começou em setembro de 2001 e se baseou no projeto nacional Escola Cidadã, que pretende incentivar uma educação mais crítica, conscientizadora e com qualidade, mesmo sendo pública. "Uma sociedade moderna não aceita mais práticas autoritárias,

punitivas e corporativas dentro das escolas. Queríamos, democraticamente, mudar a forma de pensar a educação pública", informa a coordenadora-geral do projeto, Eliana Leão.

Para continuar esta reflexão entre os professores, as escolas elegeram seus representantes para pensarem como seria elaborada esta Carta de Princípios. Após a greve de 2002, em agosto, foram retomados os estudos e, no primeiro semestre de 2003, houve a primeira plenária em todas as escolas durante a qual foi pedida a opinião dos pais, professores e funcionários da escola sobre a forma de ensino. "Mesmo os pais analfabetos foram ouvidos porque toda opinião é válida, são também seus filhos que estudam na escola. Depois tentamos chegar a um consenso", explicou Osmar Ribeiro de Araújo, que também é coordenador-geral do projeto.

O material de todas as 62

escolas foi lido e discutido entre os educadores do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe), com apoio de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e os pontos em comum, assim como os principais foram reunidos em uma primeira versão da carta de princípios. Depois, uma nova plenária foi realizada entre comunidade e professores de cada escola para ver se eles viam seus pensamentos lá impressos. Nesta semana, durante o 1º Congresso Constituinte Escolar, eles se reuniram para aprovar a Carta de Princípios. "Toda esta discussão foi feita para que os professores e pais se sentissem um pouco donos da ideia porque são os filhos deles que serão educados com estes princípios. Agora cada escola vai pegar a carta e trabalhar com ela de acordo com a necessidade de cada aluno", conta Eliana Leão.

PAULO AUGUSTO

Figura 9 - Nota 1, Carta de Princípios.

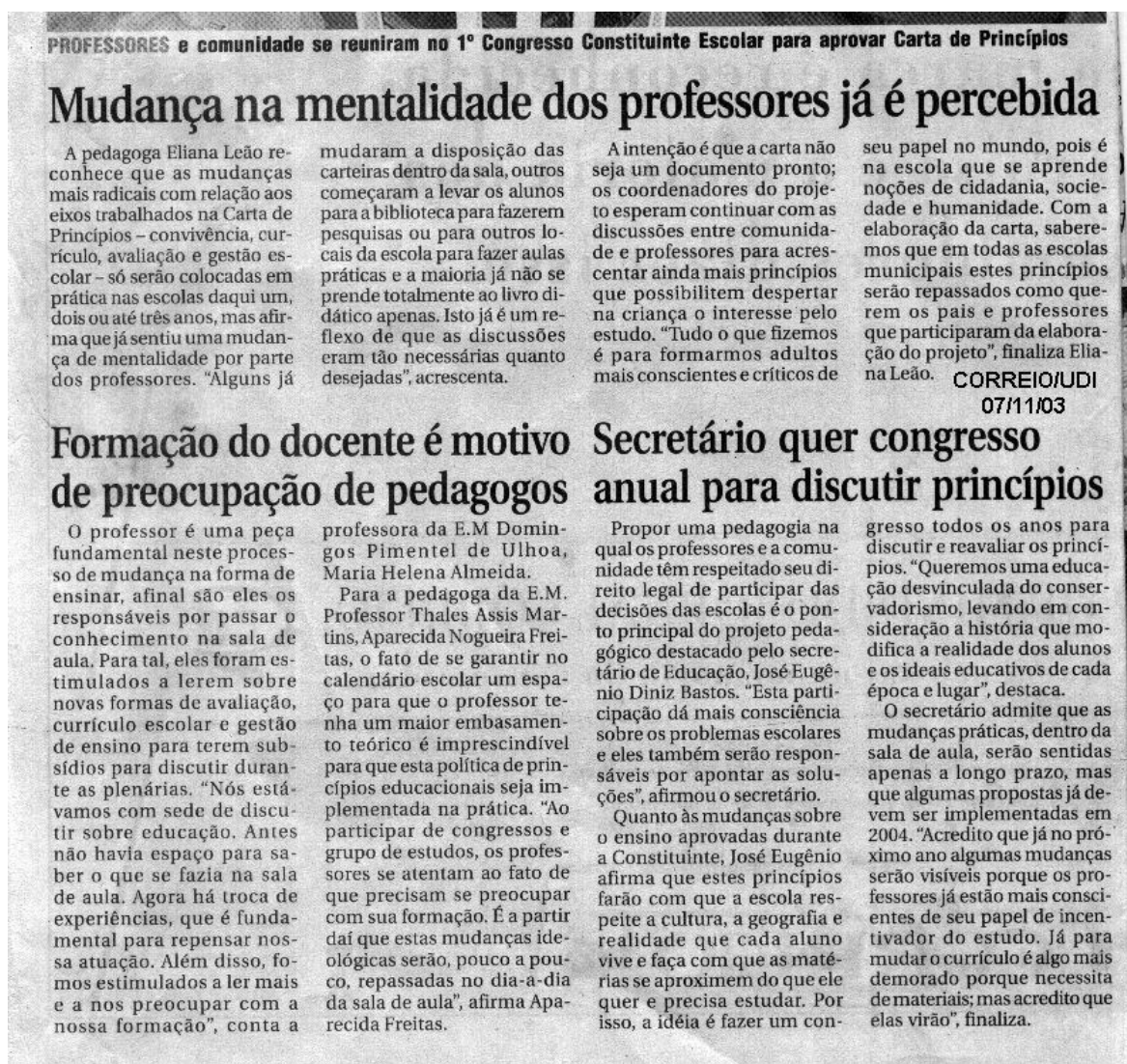


Figura 10 - Nota 2, Carta de Princípios

Segundo o documento elaborado pela equipe de Educação Básica da RME, com assessoria do Professor Gabriel H. Muñoz Palafox, depois de finalizada a construção da carta seria o momento de iniciar efetivamente a construção dos PPP's nas escolas. Para tanto o CEMEPE e a SME deveriam assumir junto ao Executivo a construção do Projeto, o qual demandaria tempo e condições favoráveis para a implementação das ações.

Para tanto, neste momento, os objetivos da estratégia apresentada pela assessoria do Cemepe seria colocar a Carta de Princípios em prática com ações sistematizadas tais como: construir o processo de autonomia escolar no contexto de democratização do ensino como estratégia para a melhoria da Escola Pública Municipal; atender os anseios da comunidade, incentivando a participação e

assumindo o PPP como instrumento de construção e transformação coletiva da realidade escolar, entendendo que este documento não deveria ser mercadoria/produto a ser elaborado por burocratas/assessoria especializados.

Os procedimentos utilizados para que os objetivos fossem efetivados foram os seguintes;

1. Instalação do Fórum Permanente de Democratização da Escola da RME/UDI, nas unidades escolares.
2. Elaboração do Regimento do Fórum Permanente de Democratização da Escola da RME/UDI.
3. Mobilização para instalação das equipes ampliadas de sistematização do PPP.

A proposta de execução para instalação do fórum foi apresentada de acordo com o seguinte cronograma:

PROPOSTA DE AÇÕES PARA PLENÁRIA DOS FÓRUNS	
AÇÕES	
Preparatórias:	
▪ Ampla divulgação do processo como momento de consolidação do processo de democratização da escola. ▪ Apoio ao cronograma desenvolvido como prioridade de gestão. ▪ Apoio efetivo as escolas que vão instalar o Fórum. ▪ Apoio a Equipe de Educação Básica para suporte permanente à realização do projeto. ▪ Plenária de esclarecimento sobre o processo. ▪ Lançamento Oficial dos Fóruns Constituintes de Elaboração do PPP: A caminho da autonomia pedagógica e financeira da Escola Cidadã.	
AÇÕES	
▪ Instalação do Fórum para aprovação do regimento e constituição de GTT's. ▪ Criação de equipe de mobilização permanente composta por membros da comunidade (famílias, profissionais e alunos) para ampliação da participação da comunidade no Fórum – Eventos informativos de conscientização para a Participação na escola – O PPP como espaço de integração da escola. ▪ Instalação dos GTT's e organização dos trabalhos da Primeira parte do PPP, de acordo com cronograma de ações.	
▪ Reuniões GTT's na escola com plenária de acompanhamento e discussão em cada GTT.	
▪ Reunião do Fórum para leitura e aprovação dos dados coletados.	

AÇÕES
Sistematização da Primeira Parte do PPP para aprovação final no Fórum. Instalação de novos GTT's para organização dos trabalhos da Segunda parte do PPP, de acordo com cronograma de ações.
Reuniões GTT's na escola com plenárias de acompanhamento e discussão da segunda parte do PPP.
Sistematização da Segunda Parte do PPP para aprovação final do Fórum.
Instalação de novos GTT's para organização dos trabalhos da Terceira parte do PPP, de acordo com cronograma de ações.
Reuniões GTT's na escola com plenária de acompanhamento e discussão da Terceira parte do PPP.
AÇÕES
▪ Sistematização da Terceira Parte do PPP para aprovação final no Fórum. ▪ Entrega oficial do PPP ao Secretário de Educação em evento festivo da escola.
▪ Conselho Escolar com FÓRUM: Organização de GTT's para elaboração de projetos e planos de trabalho com a finalidade de concretizar as Metas traçadas no PPP.
▪ Fórum e Conselho Escolar: Atualização do Regimento Escolar. Formação de equipe sistematizadora.
▪ Fórum e Conselho Escolar: votação do Regimento Escolar e colocação em funcionamento.
▪ Fórum: Avaliação dos Resultados dos Projetos desenvolvidos para alcance de metas para formulação de novas metas e planos (atualização do PPP). ▪ Avaliação do Processo: A escola tornou-se mais democrática? Foi ampliada a participação da comunidade? Melhoraram os índices de rendimento, acesso e permanência da escola? A SME tem contribuído para alcança os objetivos propostos? A escola está exercendo a sua autonomia com plenitude?

Quadro 4 - Proposta de Ações para Plenária dos Fóruns

Fonte: Programa Estrutura-Pedagógica e Administrativo da “Escola Cidadã” (SME, 2002-2003).

Em 28 de dezembro, de 2004, o Diário Oficial do Município publica o decreto nº 9753, regulamenta a Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

2.3 Considerações e apontamentos gerais

A introdução deste capítulo foi importante, pois procurou resgatar a conjuntura política do município de Uberlândia, para que se pudesse compreender o ideário burguês de trabalho, progresso e riqueza que está disseminado e arraigado no imaginário social da sociedade Uberlandense, criando entraves ao longo da história educacional do Município, tais como cultura autoritária espaço reduzido de participação da comunidade escolar nos processos decisórios.

A partir de 2001, foi possível vislumbrar a implementação da democracia com a introdução do Programa “Escola Cidadã” na rede municipal de ensino. Este programa tinha como objetivo a promoção de um processo de transformação na direção de reinventar as relações nas escolas, de mudar as práticas conservadoras e o ideário conservador, internalizado pelos educadores.

Este programa tomou como referência a experiência do projeto “Escola Cidadã” da Secretaria Municipal de Porto Alegre, deixando claro em suas bases a preocupação de não reproduzi-la mecanicamente, sem considerar a história de Uberlândia.

O projeto “Escola Cidadã” surgiu no Brasil, como mencionado no capítulo anterior, sob diferentes denominações e realizados em vários municípios onde o poder local foi assumido por partidos do campo democrático-popular, onde houve a concretização de várias experiências como a “Escola Cidadã” em Porto Alegre, a Escola Candanga em Brasília, a Escola Plural em Belo Horizonte, dentre outras.

Para Azevedo (2000) “Escola Cidadã” é, na atualidade, uma afirmação concreta, uma alternativa real de construção de uma escola pública com qualidade social, formadora de uma ética solidária, de uma consciência da possibilidade de resgatar relações autosustentadas e interativas entre os meios de sobrevivência humana e a natureza, ao mesmo tempo, uma escola do nosso tempo, competente na interação com a contemporaneidade científica e tecnológica e formadora de sujeitos emancipados e autônomos, capazes de pavimentar o futuro individual e coletivo. É conceituada, também, por uma determinada concepção e prática de educação para e pela cidadania, sendo que sua principal meta é contribuir para promoção de uma nova cidadania como espaço de organização da sociedade para a defesa e conquista de novos direitos. (GADOTTI, 2000).

Os pressupostos teóricos presentes no Programa *Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da “Escola Cidadã”* da SME/UDI, apresentam como metas e objetivos a democratização das práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica escolar. Nesta conjuntura, observa-se que se trata de uma proposta de intervenção política e contrahegemônica de erradicação das práticas hierarquizadas, autoritárias e burocráticas que se consolidaram no sistema público brasileiro, conforme apontados em análise de seu percurso histórico educacional, desde a sua gênese até a atualidade. (FERREIRA, 2008, p.204).

O Programa *Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da “Escola Cidadã”* consistia de três subprojetos, sendo o subprojeto 1 o alvo desta pesquisa, que era construção da Carta de Princípios que tinha como finalidade referendar dialeticamente a elaboração coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos-PPP's das escolas municipais.

Para desencadear esse processo foi realizado um diagnóstico, avaliação, análise de possibilidades. Assim foi construído um plano de ação, onde foram criados e instalados em várias unidades escolares os Fóruns Permanentes de Democratização da escola para que estas pudessem construir efetivamente os seus PPP's.

A construção destes PPP's visava sensibilizar aos educadores, para uma compreensão da importância política de um projeto-político, voltado para a educação ética, como instrumento de democratização nas relações de convivência, gestão, currículo e avaliação; defendendo os pressupostos e princípios da “Escola Cidadã”.

CAPÍTULO III

O Projeto Político-Pedagógico nas escolas da rede pública municipal de Ensino em UDI no período 2001-2004: análise dos limites e possibilidades de realização e continuidade na perspectiva dos seus sujeitos

Este capítulo tem como objetivo conhecer a percepção dos sujeitos que participaram do processo de construção da Carta de Princípios e a elaboração dos PPP's no período de 2001-2004, que teve seus pressupostos baseados na proposta da “Escola Cidadã”, tentando apreender a dimensão dessa proposta e do próprio objeto desta pesquisa para além dos documentos legais, dando voz aos sujeitos envolvidos e entrevistados.

3.1 Representações acerca da participação de sujeitos sindicalistas e agentes políticos, na construção do Programa de Educação do governo Zaire

Para identificar e descrever historicamente qual foi o nível de envolvimento e participação na elaboração do Programa de Educação do Governo Zaire Rezende, do segmento educacional pertencente ao Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público de Uberlândia – **Sintrasp**, e dos políticos ligados à esfera do legislativo municipal, foram entrevistados um total de 7 sujeitos envolvidos no processo (Grupo de entrevistas A2).

A maioria dos depoentes do grupo A2 considerou que o Sintrasp foi um ator fundamental na construção do programa de governo. Inicialmente, durante o processo de construção da Carta Programa, do então candidato Zaire Rezende, a entidade organizou no interior do sindicato uma série de reuniões, em que um grupo de trabalhadores representantes do segmento da educação pública municipal elaborou uma proposta denominada “**Carta Compromisso Para O Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia**” (Anexo 6).

Além de contar com a presença dos diretores do Sintrasp, a elaboração desta carta contou com a colaboração do professor Gabriel Humberto Muñoz Palafox, docente da Universidade Federal de Uberlândia, e os servidores públicos da RME/UDI, Eliana Leão, Osmar Ribeiro de Araújo e Wilma Canêdo Portilho, todos convidados pela entidade para participar da elaboração do referido documento.

O objetivo da Carta era apresentá-la aos candidatos a prefeito¹³ para que estes se comprometessem com o seu conteúdo a partir do primeiro dia de gestão do mandato de 2001-2004.

O conteúdo da carta foi distribuído da seguinte maneira: a parte introdutória apresenta uma análise das condições educacionais da RME/UDI. Na época, a Educação Pública estava refletindo a crise econômica que vivia o país. Além disso, o governo federal promovia uma reforma destinada a diminuir os altos índices de repetência escolar e aumentar o número de alunos nas escolas para satisfazer as exigências dos organismos internacionais que, dentre outros aspectos, apontavam para a necessidade de universalizar o ensino fundamental para todas as crianças sem, entretanto, oferecer recursos suficientes para que essa meta fosse alcançada.

A Carta também se refere à perda da qualidade de ensino na RME/UDI, que podia ser facilmente constatada, pela constituição de salas de aula com um número excessivo de alunos, falta de recursos materiais para a realização do trabalho docente, assim como por uma perda salarial significativa da ordem de 45,0%. Tudo isso, como consequência, manifestava-se, com uma grande desmotivação entre os diversos segmentos dos profissionais da educação.

Para superação dessa conjuntura, o documento afirma que isto somente aconteceria por meio de uma ação política contundente, capaz de resgatar, tanto a qualidade de ensino, como a valorização dos profissionais da educação.

A segunda parte da Carta Compromisso apresenta uma série de propostas que apontam metas a serem atingidas. Dentre estas, há a necessidade do comprometimento com uma ampla reforma institucional na SME/UDI, que garantisse a constituição da gestão democrática nas escolas, a autonomia do Conselho Municipal de Educação e a implementação de uma estrutura de planejamento participativo.

¹³ Os candidatos que concorriam à prefeitura no momento eram Aniceto Ferreira, Leonídio Bouças, Luiz Humberto Carneiro, Roberto Martins e Zaire Rezende.

Outras propostas tratam da garantia da reforma institucional, que deveria incluir a eleição do diretor de escola, sem interferência do executivo e do legislativo, assim como também faz referência à elaboração do PPP da escola, que deveria ser construído coletivamente, respeitando-se a unidade filosófica e metodológica já contemplada na Proposta Curricular da RME/UDI.

Da mesma forma, o documento menciona a necessidade de atualizar a referida Proposta Curricular da SME/UDI de forma ampla e democrática; elaborar um efetivo programa de saúde ocupacional; criar uma comissão Paritária para reformular o Estatuto do Magistério; a possibilidade de firmar convênios junto com a Universidade Federal de Uberlândia, assim como da regulamentação de algumas questões do Estatuto do Magistério, tais como: eleição direta para diretor de unidades escolares; garantia da formação continuada; da formação universitária; tanto graduação como Pós-Graduação; garantia aos professores do direito ao “Módulo II”, como condição inerente à natureza da profissão e a concepção redefinida do CEMEPE como espaço de formação.

No final da carta, é apresentada a identificação dos autores, bem como o seu objetivo¹⁴.

Terminada a carta, a entidade organizou, antes das eleições, um evento no Centro Cultura do SINTRASP, localizado na Rua Isaura Augusta Pereira, 488, Bairro Santa Mônica, que contou com a presença de vários candidatos a prefeito, dentre eles o próprio Zaire Rezende.

Depois de distribuir a Carta Compromisso a cada uma das mais de duzentas pessoas presentes, de finalizar a apresentação da sua leitura e do debate ocorrido entre os candidatos presentes, Zaire Rezende e Roberto Martins assinaram o referido documento. Posteriormente, os demais candidatos foram procurados pelo Sintrasp e assinaram a Carta.

Por outro lado, para alavancar a candidatura de Zaire Rezende à Prefeitura Municipal, o PMDB montou um Comitê na Av. João Pinheiro, onde passaram a ocorrer inúmeras reuniões para contribuir com a elaboração do Programa de Governo.

¹⁴ Comissão de educadores da RME/UDI e do Sindicato dos Trabalhadores e Servidores Públicos Municipais –UDI - SINTRASP.

Em termos gerais, a proposta do programa de Governo era contribuir com a democratização da educação para acabar com “*aquela forma de administração política autoritária, clientelista e fisiológica, que não permitia nesses últimos treze anos a participação popular*” (A2-02).

Uma vez terminada a proposta de governo e concretizada a inscrição oficial de Zaire Rezende para participar das eleições municipais na condição de candidato a prefeito na gestão 2001-2004, ocorreram a campanha e as eleições no segundo semestre de 2000, culminando com a vitória desse candidato.

Ao procurar caracterizar o cotidiano escolar da rede pública municipal que enfrentavam os profissionais da educação, durante a época da elaboração do Programa de Governo e do período que antecedeu às eleições municipais, pode-se mencionar como exemplo, o depoente A2-04 que, ao referir-se a este mesmo cotidiano, refletiu sobre várias considerações, que também foram apontadas por outros depoentes, as quais podem ser consideradas, de alguma forma, consensuais:

Uma coisa que me espantou muito, quando eu fui trabalhar na escola da rede pública municipal, foi o medo que as pessoas tinham. Eu estava vindo de uma experiência de trabalho numa faculdade em Goiás, e quando estávamos conversando numa relação de iguais aparecia o diretor: pau mandado, indicado e as pessoas saíam correndo, e eu não dou conta de fazer isso. E eu disse não pode fazer isso. Eu tive que conversar várias vezes com a diretora, lá brincavam: essa aqui é a verdadeira república do Camaru. De repente os caras vêem as coisas públicas como se fosse a fazenda deles. E tal. De lá pra cá então, nós ganhamos a eleições num contexto, e de repente abre a possibilidade de um governo. A gente se colocava aí propício a atender alguma reivindicação dos diversos setores da nossa categoria, do trabalhador no serviço público, e foi nesse contexto que agente apresentava. [...] A gente apresentava: olha, aqui tem um projeto a médio/longo prazo a gente tem que começar a interferir em algumas coisas da cidade e a participação é um elemento, estratégico pra você de repente trabalhar a questão da água, da segurança, da habitação, da alimentação, enfim, pensar uma possibilidade educadora. [...] Ao correr da eleição ganhou o projeto que ele [Zaire Rezende] encabeçava e começamos ver em como é que a gente vai encaixar esse elefante na calça jeans. [...] Uma das primeiras atitudes foi a gestão democrática porque a gente tomou posse e no outro dia a gente estava..., ahh.. Que legal!... Foi uma pauleira porque não estava acostumado, estava acostumado com o regime autoritário. Nós tivemos que fazer ocupação de câmara, ocupação da prefeitura, Virgílio achava que a gente era louco e de repente falava que na gestão dele não queria legislar nunca pra gestor, diretor. No governo Zaire a gente viu essa oportunidade. Ta, então vem a democracia. Nós começamos a pensar cenários, atores, as contradições, os limites. De repente você tem uma boa vontade, mas isso só não resolve. Havia a questão das bases de sustentação, eu acho que tem que fazer aliança é com o povo, saber o que é público; e aí foi uma experiência válida, a gente ver os limites (A2-04).

Como pode ser analisado no depoimento anterior, para vários dos profissionais da educação, o cotidiano da rede pública municipal, refletia, ainda, de certa forma, a existência de uma cultura pautada em práticas autoritárias, atreladas a um ideário conservador que se fazia presente no imaginário social dos servidores da RME/UDI e que não contribuía, de forma nenhuma, com a participação democrática popular. Existia ainda, como se pode perceber, na fala do depoente, a implementação prática de relações de coerção, que geravam medo, intimidação, troca de favores e até uso eleitoreiro das escolas. A finalidade desta prática era “manter um perverso mecanismo de controle social orientado para a formação de subjetividades/pessoas efetivamente submissas, caladas, subservientes, preocupadas somente com seus interesses pessoais” (SME, 2002, p. 1-2).

3.2 Representações acerca do Programa “Escola Cidadã”, proposta do governo Zaire no período de 2001 a 2004, no seu processo de implementação

Depois de assumir o poder em janeiro de 2001, o governo Zaire iniciou suas atividades, buscando colocar em prática seu Programa de Governo.

Apesar de esta proposta ser considerada democrática, uma vez que, segundo a maioria dos depoentes, houve, de fato, consulta nas bases para a sua elaboração, foi possível identificar que, desde o início de governo municipal, houve diálogo entre a administração, os trabalhadores da educação e as bases sindical e legislativa do município.

Este diálogo foi mantido e “*nunca fechou as portas*” (A2-05), mas a maioria dos depoentes concordou que, à medida que o governo transcorria, começaram a ocorrer rupturas ocasionadas, dentre outros aspectos, por divergências ocorridas entre o PMDB e os partidos da aliança, tal como mencionado, por exemplo, por A2-05:

Então para não ser repetitivo com que o A2-03 e o A2-02 já colocaram, estava bem clara a proposta dele [Zaire Rezende] para a educação, essa sistematização de democratizar o ensino. E quando eles falam que o processo se perdeu do meu ponto de vista, onde ele pecou são as famosas alianças que se faz. Vai nomear secretariado, o secretariado vai trazer os seus comparsas, seus assessores, que são todas as pessoas ligadas, e eu

acho que é isso que mexeu demais no governo Zaire Rezende. Então você acaba perdendo a identidade.

Esse período foi caracterizado pela maioria dos inquiridos como um momento histórico, pois surgia uma nova “possibilidade de um princípio democrático de “Escola Cidadã”, onde seriam trabalhados, coletivamente, os princípios do PPP da gestão democrática e a criação da Carta de Princípios” (A2-03).

Este se caracterizava pela possibilidade da realização de debates e da abertura política na área, porém alguns sindicalistas, que não estavam no interior escola, percebiam ainda esta instituição como um espaço autoritário, apesar de existir a possibilidade da implementação de métodos e ações democráticas que, de alguma forma, já vinham ocorrendo.

Uma dessas ações era a implementação da “Escola Cidadã”, que fazia parte do programa de governo e tinha sido pautada para discussão nos encontros realizados pelo PMDB e os demais partidos da coligação, nos bairros.

Apesar de essas discussões estarem inseridas na base do partido, parecia não existir um consenso no grupo dos sindicalistas, sobre o que seria o sentido/significado efetivo do Programa “Escola Cidadã”, uma vez que alguns entendiam que o ponto principal para a implementação desse programa era garantir as eleições diretas para diretor e vice-diretor, aspecto este que, para outros, transpareceu como uma ação descolada e precipitada de uma ação mais ampla e coletiva que, no seu entendimento, atropelou, de alguma forma, o processo de construção de uma nova concepção de escola e educação, à luz da noção “escola cidadã”.

Essa contradição apareceu e se estendeu para o conjunto da rede de ensino, fato este ressaltado por vários dos inquiridos que, na época, compunham a assessoria do Secretário Municipal de Educação, Prof. José Eugênio Diniz.

Estes compreendiam que o programa “Escola Cidadã” era uma das propostas do governo Zaire, porém, o que transparecia era uma falta de articulação a respeito das ações práticas que deveriam viabilizar em seu conjunto a aplicação do Programa na SME e na rede de ensino. Se não havia divergências com relação à concepção do programa, parecia haver, de fato, um conjunto de ações, nem sempre articuladas entre si.

Depois que um grupo de profissionais da educação da RME/UDI foi convidado para integrar a assessoria pedagógica do Secretário de Educação,

indicado pelo prefeito Zaire Rezende, o mesmo identificou a existência de dois eixos de trabalho: um relacionado com o Planejamento Participativo¹⁵ e outro relacionado com a implementação do Programa “Escola Cidadã” propriamente dito.

Esse duplo movimento foi complexo e mostrou dificuldades quando se efetivaram as ações que deveriam cumprir o programa de governo proposto para a esfera da educação. Este fato pode ser identificado, por exemplo, quando B1-01 menciona no seu depoimento que “fomos envolvidos num tal de planejamento participativo e aí nós [...] fomos olhar o plano de governo e procurar como trabalhar nessa linha”.

Nesse contexto, a equipe coordenadora do “Planejamento Participativo” propôs dividir as escolas em regiões e, dentro destas, as equipes deveriam desenvolver um trabalho de planejamento.

Como resultado, parte da equipe indicada para participar desse processo, percebeu, rapidamente, que a metodologia utilizada para a realização desse trabalho de planejamento, nas escolas, apresentava questões que, no seu entendimento, já estavam superadas, a partir da apresentação do Programa “Escola Cidadã” à população, e de que haveria, também, certa dificuldade para utilizar os dados levantados no contexto das propostas político-pedagógicas, propostas pela assessoria para implementar parte do programa nas escolas. Por exemplo, B1-01 afirma que, na época, conversava com a assessoria do CEMEPE que a sua finalidade era promover a implantação da proposta de governo, utilizando o “planejamento participativo” e que, nesse sentido, estavam procurando desenvolver e trabalhar com essa perspectiva:

(...) mas, com o passar do tempo, nós fomos conversando, eu e o B1-04 que a gente tinha mais afinidade no trabalho e já vínhamos estudando há mais tempo juntos. Então, nós começamos e o B1-04 até que levantou a hipótese de que ele não estava vendo perspectiva de como implantar a “Escola Cidadã” por aquela via do planejamento participativo, aí é que nós procuramos a Assessora Vilma, conversamos com ela, e ela com o José Eugênio (B1-01).

Diante disso, a assessoria da SME propôs e realizou uma reunião com o Secretário Municipal de Educação para analisar o assunto e definir novas estratégias de trabalho.

¹⁵ O governo Zaire tinha como proposta de governo o Orçamento Participativo, que já havia sido experiência bem sucedida em Porto Alegre. Essa proposta levou à criação da Secretaria de Planejamento Participativo.

Depois de perceberem, inclusive, que precisavam de mais elementos teóricos para poder pensar e agir coletivamente no complexo processo de transformação das escolas, ficou definido que, parte da equipe da assessoria, viajaria para a cidade de Porto Alegre para participar do Fórum Mundial Social, com o objetivo de buscar maiores informações para compreenderem melhor o sentido/significado da “Escola Cidadã”, a partir da experiência vivenciada na rede municipal de ensino dessa cidade, como processo de democratização ainda não vivenciado em Uberlândia.

Por outro lado, quando questionados a respeito da chegada do Programa “Escola Cidadã”, nas escolas da RME/UDI, os integrantes do grupo de sindicalistas entrevistados, afirmara que existia, no Centro Municipal de estudo e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” - **CEMEPE**, um grupo de profissionais que vinha fazendo um diagnóstico da situação das condições da política educacional do município, das condições de trabalho dos educadores e da estrutura da educação municipal. Estas ações podem ser percebidas na Carta Compromisso, porém esse diagnóstico não foi citado nas falas dos sujeitos entrevistados que compunham este espaço de formação.

De acordo com estes sujeitos, a proposta não foi exatamente elaborada por um grupo de pessoas e enviada para as escolas. Foi um processo construído com o grupo, que iniciou o Seminário: “PPP, um bicho de sete cabeças?”, realizado em setembro de 2001, cujo objetivo era constituir um espaço de reflexão crítica para a construção coletiva dos PPP’s das Escolas Municipais de Uberlândia, onde foram apresentados os princípios da “Escola Cidadã” aos profissionais da RME/UDI, desencadeando um processo, que contou com a participação de todos os segmentos da escola, que estavam, inclusive, ali representados. Portanto foi um movimento articulado com a participação das bases nesse processo de construção e não de elites pensantes.

Segundo A2-05, a forma como conheceu o Programa “Escola Cidadã”, deu-se por meio do Diretor, que havia participado de reuniões ocorridas durante a transição de um governo para outro, para que lhes fosse apresentado, pelo secretário, o Programa “Escola Cidadã”.

A partir desse momento, o programa seria levado às escolas para ser analisado junto com os profissionais da educação. E, para efetivar essa ação, a escola disporia de três dias escolares alternados. Nesses dias, seria trabalhada,

também, a formação sobre o Projeto Político-Pedagógico-PPP. Este mesmo depoente mencionou na entrevista que, na época, não estava trabalhando diretamente na escola, mas conseguir observar que havia um anseio muito grande da categoria pela transformação democrática das unidades escolares:

O que eu pude observar, assim, pra estar contribuindo com a discussão que tinha um anseio muito grande da categoria pesa questão da democracia nas escolas. Por Quê? Porque durante muitas conversas as pessoas colocavam que no período anterior se sentiam amordaçadas, intimidadas, não é? Então era uma possibilidade nova que estava surgindo, né?! De um princípio democrático de uma “Escola Cidadã”, onde se ia trabalhar coletivamente, os princípios do PPP, da gestão democrática, teve a criação da Carta de Princípios, quer dizer, nós acompanhamos isso de perto através das assembleias quando foi possível, porque muitas dessas atividades aconteciam internamente como foi colocado pelos colegas em dias escolares(A2-06).

Depois de conhecer as bases do programa e de ver surgir uma nova possibilidade de concretizar o sonho da escola democrática, por meio da apresentação de uma proposta oriunda da equipe do CEMEPE, que tratava da elaboração democrática do PPP, como forma de avançar na gestão democrática das escolas, por intermédio da criação coletiva de uma “Carta de Princípios”, considerou-se que o momento vivido seria histórico, pois este se caracterizava pela garantia do debate e pela abertura política promovida pela SME, uma vez que havia acesso ao secretário de educação e ao núcleo de planejamento do PPP, sediado no CEMEPE. Entretanto todo esse processo parecia estar encontrando dificuldades diante dos problemas orçamentários que, ainda, se refletiam na falta de materiais e na manutenção das escolas:

Então, assim, a gente viu que essa democratização, essa “Escola Cidadã” foi um processo tranquilo que agradava a categoria. O pessoal se sentia feliz e vislumbrando a questão democrática no sentido pleno da eleição de diretores que culminou depois com a apresentação do projeto da câmara sancionado tanto pelo prefeito, tal, até chegar nesse ponto. Então assim, eu vejo que aquele momento histórico foi um momento rico de abertura, com muita satisfação, claro, houve dificuldades, houve como citei na minha fala anterior principalmente administrativamente e orçamentária. Questão de recurso dando suporte às necessidades das escolas, porque teve dificuldade nas escolas neste período, na questão orçamentária, teve escola que tinha problema com merenda com leite, material didático, material pra formular provas, quer dizer, tudo. É uma realidade que está no presente, mas tinha abertura política, tinha abertura da “Escola Cidadã”, tinha um debate acontecendo, tinha acesso ao secretário, aos núcleos de discussão (né?!), ao conselho municipal de educação, quer dizer, até do conselho municipal de educação eu participava ativamente, mesmo sendo uma pessoa representativa, de uma instituição, garantida no estatuto, mas tinha uma abertura que dava pra gente participar (A2-03).

A situação vivida também podia ser analisada do ponto de vista de contar com a oportunidade de participar num processo de construção democrática, que buscava romper com a forma repressiva e autoritária, ainda caracterizada na maioria das escolas da rede, sinalizando a possibilidade de aplicar métodos e ações democráticas que, nos governos anteriores, não havia sido possível implementar, por falta de espaço político:

O que deu pra gente perceber é que havia um movimento de mudança na chegada dessa escola, do ponto de vista da repressão e do jeito autoritário de fazer as coisas. A escola, na verdade, até hoje eu acho que ainda tem muita coisa que avançar na democracia como um conjunto de ações, pois o local de trabalho, apesar de ter tido eleição, às vezes, ele continua ainda sendo um espaço muito autoritário, tem que construir todo esse mecanismo da democracia. Acho que há 106 possibilidades de uma abertura, ela sinaliza a possibilidade de avançar os métodos e as ações democráticas. Na verdade, isso é uma possibilidade. Ao acenar com isso foi permitido que a gente pudesse estar construindo e tivesse tido apoio para poder fazer uma proposta de eleição pra diretores de escola, porque até então não há em outro governo essa oportunidade seria remota. Os métodos e as ações dos governos anteriores não deixavam nem clima ou espaço político pra isso (A2- 06).

Os membros do grupo B2, constituído de coordenadores que atuavam no CEMEPE e na escola, conseguiram compreender melhor o processo quando passaram a fazer parte da equipe do CEMEPE e tiveram contato com a bibliografia e as proposta de trabalho coletivo em andamento.

A depoente B2-01 conheceu a proposta depois de participar de um Seminário organizado pela equipe coordenadora do PPP, lotada no CEMEPE, intitulado “Um Bicho de Sete Cabeças”, que contou com a presença dos representantes da sua escola, os quais, junto com a equipe do CEMEPE, deveriam dar início ao processo de sensibilização da comunidade escolar, iniciando-se assim, o processo de construção da “Escola Cidadã”, por meio da reflexão coletiva e da formação continuada, para desenvolver a proposta de elaboração democrática do PPP, orientado pela construção de uma Carta de Princípios Político-Pedagógicos, que deveria nortear o trabalho de democratização da escola.

Diante dos depoimentos apresentados, verificou-se, em resumo, que se o Programa “Escola Cidadã” fez parte efetiva do programa de governo Zaire Rezende, faltou, no início das atividades executivas, certa compreensão e unidade coletiva a respeito da estratégia que deveria ser implementada para colocar em prática as metas contidas no referido programa.

3.3 Representações acerca do processo de construção da Carta de Princípios da RME e da implementação do PPP nas escolas da RME/UDI na gestão 2001-2004

Tal como mencionado anteriormente, no início do governo Zaire Rezende, foi constatado que não havia uma estratégia clara de intervenção para colocar em prática o Programa “Escola Cidadã”.

Quando inquiridos a respeito do processo de construção do PPP, o grupo de pedagogos e professores que atuavam no CEMEPE, responsáveis pelo planejamento das estratégias, relataram inicialmente, que, quando convidados a participarem na condição de coordenadores pedagógicos do projeto de elaboração do PPP nas escolas, não havia uma estratégia sobre como deveria ser implementado o Programa “Escola Cidadã” ou qualquer outra proposta semelhante.

Segundo os depoentes, parte dos assessores do secretário, foi constituída por uma “mistura” de pessoas oriundas das escolas municipais, ou que já tinham trabalhado em projetos na RME/UDI e outras que já haviam trabalhado na universidade ou na rede particular de ensino.

Entretanto, no momento da realização desse trabalho coletivo, a depoente B1-02 fez menção à dificuldade que era transferir as discussões e propostas construídas para serem debatidas nas escolas justamente para o contexto escolar. O movimento que acontecia no CEMEPE parecia não se refletir amplamente na totalidade das escolas, diante das inúmeras dificuldades que estas vivenciavam naquele momento, como, por exemplo, os baixos salários e as condições materiais das escolas, que eram, na época, consideradas, precárias.

Nesse contexto, o início das discussões sobre a Carta de Princípios e do PPP, grande parte das escolas tiveram, realmente, dificuldades para iniciar esse processo de discussão e construção coletiva. B1-02 refere-se a este momento da seguinte forma:

Agora o que eu vejo, quando a gente chegou ao ponto que ia mexer, que a gente ia fazer o levantamento para o projeto político pedagógico das coisas referentes à escola, tipo assim, os gastos do dinheiro que vai pra escola, mesmo que atrasado e que a gente fazia uma discussão de isso deveria ser discutido coletivamente aonde gastar isso e aquilo, comprar vazo, não sei o que e tal, o que elas fizeram? Impediram a secretaria de entregar a documentação. Ninguém achava onde estava. Isso impediu que o PPP continuasse quase que travou que era justamente a fase que o Gabriel

estava acompanhando o Eurico Silva, a gente copiava muito da escola Eurico Silva porque ele estava mais adiantado. Era o levantamento do tema; a escola que temos e a escola que queremos. Eram esse os dias que a gente podia contar que ele foi, dividiu a turma toda, íamos pras salas, discutíamos com os pais e professores e voltamos e a partir daí da escola que temos e queremos, aí tinha que ter esses instrumentais na mão pra gente fazer o que a escola tinha; e a partir daí criar as ações que a escola queria (B1-02).

Para tanto, o Secretário Municipal de Educação promoveu uma reunião interna para anunciar o elaborado planejamento estratégico, motivo pelo qual foi convidada uma equipe de profissionais que não eram da RME. Este planejamento seria realizado como experiência na SME para, posteriormente, ser “reproduzido” nas escolas.

Para os coordenadores pedagógicos e a assessora do Secretário, este momento foi considerado importante, pois acreditaram que, a partir daí, pudessem conhecer melhor parte das pessoas com as quais estavam mantendo relações de trabalho e que não pertenciam ao quadro de servidores da RME, embora ainda não fosse possível perceber claramente algumas concepções subjacentes às suas práticas por declararem que, naquele momento, não possuíam uma estratégia de intervenção estruturada, para propor e implementar na perspectiva da “Escola Cidadã”.

De qualquer forma, o grupo de coordenadores do PPP teve que participar deste planejamento, contribuindo com o trabalho de “zoneamento” das escolas e da elaboração do diagnóstico proposto pelos responsáveis de sua implementação.

Entretanto, houve por parte da comunidade, algumas reclamações respeito dessa proposta, por considerar que o Programa “Escola Cidadã” deveria ser implementado de acordo com as metas propostas, ao invés de pretender “redescobrir”, por meio de um diagnóstico, quais seriam os problemas das escolas.

Para os profissionais que atuavam nesse processo e eram oriundos das escolas da RME, também, foi considerado desnecessário despendar uma grande parcela de tempo em uma ação da qual, consideravam, já ter conhecimento. B1-01 reflete bem este momento quando afirma que gastaram 7 meses para realizar esse trabalho sem ver “luz no final do túnel”:

[...] nós gastamos fevereiro, março, abril, maio, junho, julho e agosto, e nós não conseguimos ver, eu estava meio de boba na história. Não estava conseguindo nem elaborar isso, mas o B1-04 dizia, eu não estava vendo luz no fim do túnel nesse trabalho não. Onde nós vamos chegar? Eu pensei bom esse trabalho, pra quem não conhece a rede, esse povo que entrou

novo, é ótimo. A gente que tem 30 anos de prefeitura, a gente já conhece as escolas. Eu trabalhei no lajeado há 30 anos. Então a gente sabe até a história, como é que juntou, o que virou, é pré-escola, casa alugada, constrói daqui, a gente sabe tudo dessas coisas. Só que para o povo lá a gente já tinha um diagnóstico. Gastar um ano nesse diagnóstico, hoje eu não sei se seria válido. Começamos a ficar com um pé atrás com aquilo, além de que era um trabalho pesado, a gente chegava cedo à escola e saía de tarde...

Nesse contexto, alguns dos membros da equipe da SME que estavam participando do planejamento realizado em todas as Secretarias Municipais, foram enviados à cidade de Belo Horizonte para participar de um seminário com a finalidade de compreender melhor o que poderia ser feito com os resultados do diagnóstico realizado.

Este fato é relatado por alguns dos depoentes, tal como mencionado por B1-01:

E trabalhando com professores e estes quase batendo na gente, vindo da outra gestão e tal, aí essas meninas foram selecionadas pra fazer um planejamento; cada secretaria escolheu duas pessoas, não sei quem escolheu não, da saúde, da cultura, de várias secretarias e foram para Belo Horizonte fazer um seminário lá sobre isso, planejamento estratégico. Nesse intervalo, eu e o B1-04 dissemos: a oportunidade é agora, vamos ver se a gente acha outra coisa, pois a gente estava meio piado lá, não tínhamos como agir, eu tenho essa leitura. Aí nós resolvemos procurar a Proex. Por quê? “Escola Cidadã”, a gente pegou o livro, mas o livro do Gadotti, “Escola Cidadã” faz uma série de considerações, tinha uma série de informações que a gente não sabia como organizar aquilo pra virar o PPP, para acontecer na prática. Quando nós procurarmos a Proex, nós sentamos com o Gabriel e a Gercina, e dividimos o trabalho (B1-01)

Como resultado das ações da assessoria junto à Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFU – PROEX, foram retomadas parte das propostas de intervenção, inicialmente apresentadas no início da gestão ao Secretario Municipal de Educação para implementar o programa “Escola Cidadã” em uma perspectiva ampla. Esta proposta continha, inclusive, a criação de um curso de Magistério Superior para os professores de 1ª a 4ª séries, o qual seria realizado em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia.

Além disso, a proposta contemplava, também, a organização de um seminário inicial que deveria contar com a participação de representações de todos os segmentos profissionais das unidades escolares da RME.

Este seminário foi intitulado “PPP: Um bicho de sete cabeças?” e seria considerado o marco referencial para iniciar o trabalho coletivo para implementar o PPP. A ideia do seminário surgiu no grupo coordenador, diante da necessidade de

se socializar um estudo sobre o sentido/significado do PPP em um processo de construção efetivamente coletiva que pudesse contar com a participação da escola como um todo.

O que eu sabia [a respeito do PPP] é o que estava na lei. Nunca se tinha experimentado esse movimento, nunca se tinha participado da construção de um projeto pedagógico. Não sabíamos nem como fazer. A partir do seminário, das reflexões e a partir do Professor Gabriel à frente do processo, o grupo começou a discutir estudar mais profundamente e foi a Porto Alegre participar do fórum mundial. Aí que a luz começou a brilhar no nosso caminho (B1-04).

Sobre este assunto, o Seminário foi pensado junto com a Proex/UFU:

A Gercina [Diretora de Extensão da PROEX/UFU] cuidou de um dia, o Gabriel [Pró-reitor da PROEX/UFU] cuidou de outro dia e resolvemos chamar alguém do Instituto Paulo Freire para trabalhar com isso lá, pra dar uma sensibilizada no povo e tal. [...] Primeiro foi o Paulo Padilha, que naquele momento foi muito importante a participação dele, porque sensibilizou sobre o que é uma “Escola Cidadã”. Como é que se começa? Como é que São Paulo estava indo, para fazer isso? E a partir daí Gercina trabalhou uma temática. [...] e o Gabriel trabalhou o PPP. O seminário chamou-se: “Projeto Político Pedagógico – “Um bicho de sete cabeças”? mas o que é que na conversa com os dois me convenceu? Eu acho que foi o fato de a gente perceber que tinha uma matriz teórica que embasava o trabalho. A gente tinha depoimento de vários lugares que já tinha trabalhado com essa proposta, Porto alegre, São Paulo, Belo Horizonte e outros lugares. Então vieram os seminários que para nós, pra mim, foi a partir do Seminário PPP: Um bicho de sete cabeças? que nós começamos, nós fizemos esse seminário num tempo recorde, numa semana, foi mais ou menos isso, não? Tínhamos que aproveitar isso. Nós que pensávamos que tínhamos um ideal, um proposta, nós sentamos com a dona Vilma e dissemos a ela: Dona Vilma nós vamos correr com essa história porque o negócio aqui está patinando, não tem jeito. Nosso povo não dava resposta ou não dava encaminhamento. Nós chegamos a um diagnóstico, mas e daí? Como que nós íamos trabalhar em cima disso? Nós não sabíamos. Ninguém sabia como planejar. Porque a gente perguntava e não davam resposta. Não davam encaminhamento. Então a partir daí, nós conseguimos vislumbrar, trouxeram os livros, nós compramos aqueles livros. O Gabriel sistematizou uma apostila, a gente tem essa apostila com algo relacionado com esse planejamento e a partir daí, então eu e o B1-04 fizemos um grande assim trabalho de visita à escola, que nós consideramos de sensibilização delas, pois a maioria dos diretores, pedagogos, e professores que estiveram presentes aí, o que nós pedimos as escolas, no mínimo um representante de cada segmento. A gente sempre tentou trabalhar assim, e a maioria dessas pessoas compraram livros. O livro do Padilha, do Gadotti, e começamos a ler ali, nós formamos os grupos de estudo na escola visitamos, só nós dois, na época, e assim, pra mim foi por aí que começou o processo da “Escola Cidadã” (B1-01).

Neste caso, B1-01 se refere ao Planejamento Estratégico que tinha sido proposto pela SME e do qual surgiu a ideia de se fazer um diagnóstico, cujos resultados não contribuíram para avançar significativamente no que diz respeito à

necessária organização das escolas, para a construção do PPP baseados em critérios democráticos.

Outra crítica existente na época e que o grupo de profissionais preocupados com o futuro da rede já tinha consciência dela, é que o CEMEPE, tal como vinha funcionando nas gestões anteriores, não vinha atendendo aos anseios dos profissionais das escolas.

Segundo os depoentes, parte dos profissionais da educação acreditava que essa instituição era um “elefante branco”, motivo pelo qual defendiam a sua desativação. As coordenações de área atuavam ali de forma fragmentada, visão que deveria ser superada com a nova proposta que estava se delineando.

Uma das depoentes, que na época coordenava a educação infantil, viu, nesse momento, a oportunidade de romper com a fragmentação do trabalho, realizado pelas referidas coordenações de projetos que atuavam no CEMEPE, se todas fossem envolvidas no processo de construção das estratégias para elaboração da Carta de Princípios e dos PPP's nas unidades escolares.

Realmente era uma ideia nova, apesar de que estava na lei, não? 93/94. A lei determina em um artigo que as escolas vão fazer sua proposta, seu PPP. Só que nós sabemos que a lei por ser uma resposta ao sistema neoliberal, então esse PPP que a lei fala, é um PPP de cunho neoliberal e O PPP que nessa época a prefeitura, a partir das pessoas coordenadoras que eram o Osmar e a Eliana e os grupos coordenadores, começaram a deflagrar na rede, ela tinha outra concepção. Não é uma concepção neoliberal, era uma concepção antagônica e por isso era necessário pensar que pelo menos o pressuposto básico era esse, mas tinha que ser construído. Eles foram a alguns seminários. Foi a partir do fórum social, isso é muito importante, de Porto Alegre, isso é muito importante, que eles tiveram indício de ir abrindo as ideias, as cabeças, trazendo pressupostos, né, é de uma visão que é antagônica a visão neoliberal, a gente sabia que tinha que construir o PPP, ninguém sabia o que era isso, inclusive pra mim, isto está muito claro, é projeto um processo muito avaliado que envolve a questão do político da educação, e justamente essa dimensão do político que desenvolve o senso crítico e infelizmente isso é omissos, inclusive nas formações dos professores. Então foi assim construído paulatinamente. E o Gabriel, ele dava toda quarta feira estudos pra essa equipe. Lá a gente usava a teoria, debatia e montava as estratégias e cada grupo de dois ou três, os coordenadores, juntamente com as meninas, a gente trabalhava e fazia essas vivências lá no CEMEPE, que eles iam repetir essas vivências lá na escola. Então assim foi se tentando propagar essa nova visão da “Escola Cidadã” e o PPP. E o que se concluiu, pelo menos objetivamente nós conseguimos numa equipe lá construir a carta de princípios, que é fundamental (B1-03).

Para a maioria desse grupo, o seminário intitulado “PPP: Um Bicho de Sete Cabeças” foi uma forma de abrir e inaugurar esse processo na rede como uma proposta de governo, política e pedagógica. O seminário, portanto, teve como

objetivo, a sensibilização dos educadores, sendo o CEMEPE, o espaço que contribuiu com a propagação e difusão dessa proposta de organização da gestão escolar.

Quando inquiridos sobre o processo de construção da Carta de Princípios da RME e da busca da implementação do PPP, durante a gestão 2001-2004, o grupo de sindicalistas, que também ministrava aula na escola, identificou que esse processo de trabalho coletivo aconteceu por meio da organização de estratégias implementadas no interior das unidades escolares.

A base ou os fundamentos de tais estratégias eram previamente debatidas e definidas no CEMEPE entre o grupo coordenador do processo e um conjunto de representantes escolhidos em cada uma das unidades escolares.

Uma vez definidas as estratégias de intervenção sobre como organizar, debater e construir coletivamente a Carta de Princípios, os representantes organizavam reuniões na suas respectivas escolas para colocar em prática tais estratégias, contando com a participação de toda comunidade, pais, alunos, professores e todos os funcionários da escola.

Estes grupos deveriam responder questões relativas aos princípios e políticos filosóficos da prática educativa, relacionado com uma série de eixos de discussão pré-apresentados durante o seminário: “PPP um bicho de sete cabeças?”. Os eixos norteadores de construção da Carta de Princípios foram: Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação. Estes assuntos foram posteriormente debatidos com os diversos profissionais representantes das escolas, organizados por regiões pelo grupo coordenador do CEMEPE.

Diante da realização desse trabalho, ficou claro para grande parte dos profissionais, envolvidos no processo, que a Carta de princípios seria o instrumento de gestão orientador da posterior elaboração do PPP em cada uma das unidades escolares, tal como mencionado, por exemplo, pelo depoente B1-02, para quem o PPP, além de tornar-se o instrumento de ação dos profissionais das escolas, em todas as circunstâncias, poderia referendar e legalizar todas as ações da escola. A elaboração do PPP facilitaria a discussão das questões administrativas até as pedagógicas em um ambiente onde a escola teria autonomia suficiente para, por exemplo, mudar a grade curricular sem ter que solicitar autorização para os órgãos superiores, desde que baseada na Carta de Princípios.

Porém, tal como foi mencionado anteriormente, depois de terminada a Carta de Princípios, a qual foi aprovada pelo coletivo, depois de passar por dois Congressos Constituintes ocorridos na Universidade Federal de Uberlândia, o processo de organização e elaboração coletiva do PPP não chegou a ser concretizado por vários motivos de natureza política, organizacional e, inclusive, conjuntural.

Entretanto este sentimento de falta de concretização de propostas previamente definidas é mencionado pelos depoentes. Tal como explicitado por A2-05:

Quando eu estava recém saída da faculdade, dizia: gente que coisa boa que é a democracia! Estamos caminhando pelo processo de transição. Aí que coisa boa! A gente está começando a ver, escrever coisas diferenciadas. E o PPP no município em 2001 repetiu a expectativa de novo em nós que poderíamos alçar e planejar algo voltado pra o que a gente acredita ser a escola que nós queremos. O que a gente quer construir? Projeto Político-Pedagógico o que é projetar? É o que eu estou tentando, sonhando pra essa política educacional. Infelizmente foi mais um, pois o que eu senti foi isso. Construimos consolidados, cada escola entregou na secretaria e acabou. Ninguém perseguiu as metas do PPP dentro da escola. E o que caberia ao órgão público? Pegar esses planos de cada escola e ver qual mecanismo criar pra que cada escola trabalhasse o seu plano de ação. O que aconteceu? Perdeu-se, não se efetivou. Agora, quem sabe o futuro está aí pra ser transcrito (A2-05).

Ainda concordando com esta depoente, para A2-02, O PPP.

Eu vejo que o projeto político-pedagógico só ficou em tese. Ele não foi colocado em prática na medida em que não foram respeitadas as diretrizes e as metas, e muito mais grave, não foram respeitadas as autonomias financeiras, administrativas, políticas e democráticas da escola (A2-02).

Além disso, considera-se que havia certo descrédito a respeito da validade da elaboração do PPP, com pressupostos democráticos pelo fato de vários profissionais considerarem, no interior das escolas, que uma parcela privilegiada de diretores, “tramitava” melhor pela SME do que outros e conseguia um tratamento diferenciado, aspecto este que colocava em questão, a possibilidade de um tratamento político e administrativo igualitário entre as unidades escolares e a SME.

Para parte dos depoentes ligados às entidades sindicais e que ministravam aula nas escolas da RME parecia que esses diretores conseguiam criar alguns projetos dentro das escolas, com cargas horárias diferenciadas e com um maior número de professores. A fala de A2-05 ilustra de alguma forma, esta situação:

Não sei se vocês têm conhecimento disso. Mas, eu posso até citar, em um bairro a vice-diretora de lá que tinha conhecimento pessoal com o secretário da época, ela tinha o acesso pra fazer dentro do PPP que eles tinham criado, ela puxou algumas ações do PPP pra escola e criou como projeto pra escola. O dia que eu cheguei lá eu custei entender como é que funcionava aquela escola, pelo seguinte, enquanto uma escola x num turno tinha 40 pessoas, lá tinham 80, porque aí criaram os projetos, eles tinham autonomia pra ter salas divididas, uma turma, por exemplo, com regente um você tinha lá uma sala que tinha até três regentes. E aí levaram os meninos pra outros setores de vivência, então você vê que aí se criou aquele marketing que a secretaria precisava na educação. E foi a única escola que não participou do processo de construção da rede em 2001/2004, eles tinham projeto à parte, não quiseram [...] O que eu lamento é que o trabalho do PPP quando a gente ia pra o CEMEPE onde eu assisti várias palestras junto com o professor Gabriel, era de uma seriedade! Uma proposta brilhante! Teria sido se o secretário já não tivesse criado esse lixo. Ele tirou todo o crédito, no meu ponto de vista, as pessoas vão acreditar em PPP pra quê? Eu não durmo com o secretário, [...] então eu não vou ter privilégio com a minha escola. Essa é a questão. E será que nós vamos tratar a educação dessa forma? Vai ser assim que vamos encaminhar a educação? Eu não quero acreditar que eu doe, embora tenha sido exonerada, mas o meu trabalho, esforço, amor pela questão da educação que eu não vou dizer que é um discurso banal, de falar que você é movido a dinheiro, não. ... (A2-05)

Outro fator colocado como elemento que dificultou a concretização do processo de construção coletiva dos PPP's, nas escolas, a partir da elaboração da Carta de Princípios da RME, foi, justamente, a ocorrência de uma greve deflagrada, durante o primeiro semestre de 2002, por reivindicações salariais e, também, relativas ao Plano de Carreira dos Servidores Públicos.

Na percepção dos depoentes do grupo B1, as pessoas que se mostravam frontalmente contrárias à gestão do governo Zaire estavam incitando a greve, e, neste movimento, foi possível perceber certo “escárnio” dos profissionais contra o processo da “Escola Cidadã”.

Esta questão pode ser constatada, no momento, em que parte dos profissionais das escolas que incitavam à participação na greve, faziam depoimentos públicos nos locais de mobilização, utilizando o microfone para ridicularizar o Programa “Escola Cidadã” e questionar se a efetivação desta proposta ocorreria à custa da “escravidão” dos profissionais, diante dos baixos salários existentes.

Apesar da avaliação feita pela maioria do grupo B1, este concluiu que, em 2003, o trabalho de construção da Carta de Princípios teve um avanço considerável, uma vez que conseguiu conduzir a estratégia e perceber qual seria o interesse da maioria dos educadores pela continuidade do processo.

Nesse sentido, verificaram que grande parte da comunidade escolar se encontrava sensibilizada e interessada em dar continuidade a esse projeto. Consideravam que ainda valia a pena dar continuidade ao processo.

Assim, todas as escolas da RME foram divididas em seis núcleos de trabalho, compostos por representantes de todos os segmentos da comunidade, com a finalidade de possibilitar a criação de espaços de estudo, debate e de construção coletiva do processo e reflexão sobre a colocação em prática da Carta de Princípios, tendo em vista a elaboração do PPP.

Para que tais espaços fossem garantidos foram programadas modificações no calendário de 2003 e conseguidos 17 dias de estudo e mais 6 dias escolares dentro dos dias letivos.

Tal como mencionado no capítulo anterior depois de escolhidos os eixos os profissionais na escola e comunidade, divididos em grupos, deveriam escrever sincreticamente os conceitos de cada um dos eixos, assim como responder à seguinte pergunta: Quando pensamos em planejar e construir juntos a escola que queremos, que palavra ou frase poderia representar os valores/atitudes/princípios que consideramos necessários em termos de Gestão Democrática, Convivência, Currículo e Avaliação? Era um processo dialético.

Em seguida foi realizado um trabalho de formação com todos os profissionais com o objetivo de instrumentalizá-los e continuar as discussões com toda a comunidade escolar. A metodologia deste trabalho foi relatada pela depoente B1-01:

Depois passava pelos estudos com palestras. Depois nós fizemos aquele trabalho, aquele trabalho que eu chamo de “trabalho de Hércules” que nós intitulamos que levou a rede inteira para o bloco B, lembra daquele processo? 48 encontros, 48 encontros que moveram quatrocentas pessoas ali dentro, por enquanto, trabalhando quatro eixos. A Gercina trabalhou convivência, o Gabriel trabalhou currículo, o professor Irineu trabalhou avaliação e o Marcelo trabalhou gestão. Então nesse processo depois que a gente já tinha feito, a pessoa pôs o que ele pensava, então passou pelo processo das palestras e os livros, levou a apostila materiais. Aí depois veio o segundo encontro na escola que a partir da teoria ele ia reinscrever se quisesse mudar alguma coisa aquele primeiro conceito que ele escreveu. Então, aí, a luz da teoria, porque ele ia reescrever a partir da teoria, daí, esse era o conceito que a escola enviou pra ser tabulado no CEMEPE (B1-01).

Esclarecendo o processo o depoente B1-04 relata:

O que fizemos na época foi uma reflexão hermenêutica. A escola levou, por exemplo, 215 princípios sobre o currículo, fizemos um processo de comparação e no final reduzimos a 25 princípios sobre o currículo, mas

jamais perdemos a ideia de que estávamos nos 225, é um processo muito árduo. Essa foi a “primeira versão da carta de princípios”. Quando construímos a primeira versão, nós voltamos para o segundo Congresso constituinte em 2004, onde foi um processo de releitura desses princípios, acréscimo desses princípios, já tinha passado quase um ano e aí nós aprovamos.

Nesse congresso foi votado que seria realizado, periodicamente, todo ano, um congresso constituinte, mas, como mudou a gestão, não houve continuidade, embora a Carta de Princípios tenha sido aprovada em 30 de dezembro de 2004.

Das impressões vivenciadas pelos profissionais da rede, em relação a estes eventos podem ser representadas no depoimento a seguir:

O “Congresso Constituinte” pra mim foi também um marco que mexeu comigo, enquanto pessoa também, porque eu nunca tinha participado de um processo desses, nunca! Na verdade eu comecei a ter uma visão a partir do fórum mundial, em Porto Alegre, mas o “Congresso Constituinte”, ele me encheu de emoção, eu fiquei emocionado pela primeira vez de participar de discussões tão profundas, qualquer um poderia se expressar, qualquer profissional de educação pôde se expressar, e foi acatada ideia pra discussão, coisa que eu nunca tinha visto na minha vida (B1-04).

O grupo B2 constituído de coordenadores que atuavam no CEMEPE e na escola relatou que sua participação nesse processo de construção ocorreu por meio dos representantes que faziam a articulação entre as discussões e estudos que ocorriam no CEMEPE e na escola. Foi apontado que, apesar de haver, muitas vezes, falta de envolvimento da direção ou resistência de alguns educadores, percebia-se que os professores estavam engajados e animados com o processo, pois havia participação de representantes de todos os segmentos. Estes tinham sentimento de pertença, como se fizessem parte de um processo que iria melhorar o todo (B2-02).

Eu me lembro de uma cena tão legal, a gente separou todo mundo e misturou todo mundo, então eu fiquei numa sala que tinha muita gente da cantina. E eu fiquei tão contente em ficar lá. No final uma senhora falou: - Que legal o que eu aprendi hoje! Como é bom quando você vê coisas bonitas. Elas sabiam o que você nem imaginava, então elas falavam e juntou-se aquele apanhado formando a ideia central dos grupos menores. Começou a haver aquele envolvimento do mínimo, a semente das várias categorias dentro da escola. A semente de um professor que estudou que fez isso, que fez aquilo, como uma pessoa simples, mas que leu aquilo ali e se sentiu na lua, porque entendeu. Eu também posso transformar e foi acontecendo. Até que parou tudo; não que tenha parado tudo, mas, a coisa foi ficando mais lenta mais amortecida (B2-01).

Nesse sentido, foi um momento muito importante, principalmente, porque as pessoas se sentiam incluídas no processo de mudança e havia participação não só

das escolas grandes, mas também nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, onde a participação dos pais era efetiva e que, muitas vezes, vinham direto do trabalho, pois sabiam da importância do que estava acontecendo.

Então esse momento de introjeção do PPP na escola, esse Projeto Político Pedagógico, foi um momento muito interessante que a gente cresceu bastante. Tinha espaço pra gente discutir e um ia contaminando o outro. Às vezes tinha alguma resistência, mas, diziam: - Não! Vamos fazer! E as pessoas ficavam animadas: - Pode haver transformação! Depois a gente fazia o grupão e cada grupo ia apresentar o que foi discutido no grupo menor (B2-02).

Por outro lado, na avaliação de uma depoente, a participação de representantes não garantiu a continuidade do processo nas escolas, pois os representantes escolhidos eram pessoas que já participavam de outros eventos e, assim, tinham certa formação política. Caracterizou o momento como “eventos que se vão com o vento”, pois, quando essas pessoas retornavam para a escola, tinham uma dificuldade enorme de colocar as ações do PPP de forma sistematizada. O momento foi muito rico para este grupo que estava organizando: “era emocionante ver tanta gente discutindo, porém discutiram-se muito e no momento de colocar o PPP em prática as pessoas sentiram-se inseguras e não souberam como fazer” (B2-03). Neste sentido, esta constatou que os representantes que participaram do processo foram, na maioria das vezes, aquelas pessoas que creditavam em uma concepção de educação diferente e estas não conseguiram contaminar o todo.

Na análise deste grupo, foi vivenciado um processo democrático seguido de muitas contradições. A primeira delas é que havia muito investimento na formação profissional, porém quando se tratou da valorização profissional não houve diálogo. Foi um momento que se discutiu muito, como nunca havia acontecido, porém, quando deveriam ser concretizadas as ações, não houve abertura para o diálogo. Ainda, para a depoente, o governo Zaire tinha uma proposta de “Escola Cidadã”, mas esta ficou no discurso e que, apesar de terem sido os atores desse processo, as coisas aconteciam muito menos que agora:

O governo Zaire perdeu uma grande oportunidade de fazer uma grande administração, um dos maiores avanços na educação, na gestão dele. Porque as condições estavam dadas e ele perdeu essa oportunidade. E não vai voltar. Não creio mais no político Zaire Rezende. Gente, assim, as condições estavam dadas. Teoria não é tudo não, mas ajuda muito. Nós gastamos tanto tempo e dedicação pra estudar, leu-se muito da “Escola Cidadã”, ouvimos gente do instituto Paulo Freire, Paulo Padilha Romão etc.(B2-03).

Na percepção da depoente B2-01 as ações na escola acontecem de forma fragmentada:

Eu fico triste porque as iniciativas em termos de melhoria da qualidade não são coletivas. E isso passa pela transformação da escola porque se existem iniciativas em transformar a qualidade dentro da sala de aula, não há interesse em transformar o todo, porque quem vai assumir a direção não vai abarcar, são passos individualizados. (B2-01).

Na implementação do PPP, outro fator considerado negativo para este grupo foi a ausência dos pais nas reuniões que deveriam ser realizadas nas escolas; não havia, em muitos casos estímulo por parte da direção da escola em convidá-los, estes alegavam que muitos pais eram os próprios professores. Outro fator apresentado é que para muitos era um processo penoso e massacrante, o qual tinha que contar com a busca constante de adesões; um processo burocrático que não mudaria a realidade, contrariamente a ideia de muitos que acreditavam na possibilidade de mudança e transformação.

Nesse sentido, a resistência a esse processo por parte de muitos profissionais na visão da depoente B1-02 é consequência da ausência dos profissionais em espaços que contribuam para a formação política como sindicatos.

3.4 Expectativa dos entrevistados em relação ao processo de construção do PPP

Para o depoente A2-05, o PPP seria o plano de ação da escola que poderia referendar e legalizar as ações da comunidade escolar em todos os sentidos. Nele, poderiam ser discutidas desde as questões administrativas até as ações pedagógicas dentro da escola.

Porém, para este depoente, o PPP foi mais um, dentre muitos documentos discutidos, que criavam expectativas para melhorar o trabalho dentro da sala de aula. Compara o processo de construção do PPP, realizado na rede, com o processo de construção do Plano Mineiro de Educação, na década de 1980, quando se criou a expectativa de que os educadores poderiam apontar seus anseios para melhorar a educação, mas não se discutiu a questão da valorização profissional e

financeira, ficando evidente ser impossível falar em qualidade de ensino sem abordar este tema, pois:

Somos massacrados com uma jornada de trabalho intensa, se eu não tiver que dar 36 aulas pra ganhar uma miséria. Não adianta falar que não passa por financiamento porque passa, hoje se o professor está podendo sair pra poder estudar mais um pouco, é porque vai por outro sacrifício. Estão sacrificando algo mais na suas vidas pra estar estudando. E nem todos tem essa determinação (A2- 05).

Nessa perspectiva, os consolidados do documento foram construídos, de forma que cada escola entregou sua documentação na secretaria, dando por encerrado o processo. Assim, nem o órgão público criou mecanismos para que a escola trabalhasse o plano de ação construído coletivamente, nem a escola perseguiu as metas do PPP dentro da escola.

As escolas da RMU/UDI deveriam avançar em várias dimensões, principalmente naquelas baseadas nos eixos trabalhados e que os PPP's das escolas fossem implementados à luz da Carta de Princípios. Essa era a expectativa dos profissionais do grupo B1:

Ter um currículo que realmente atendesse as necessidades dos alunos. Que a avaliação fosse para incluir e não para excluir. Que a gestão da escola fosse democrática. Bom, todos os eixos fossem realmente implementados. A convivência fosse legal. [...]a expectativa ficou muito grande no governo Zaire, mas ele tinha uma assessoria péssima. E neste sentido essa expectativa, ela foi aumentando e quando a gente viu que conseguiu a Carta de Princípios e viu o Congresso acontecendo. Para nós no último momento a entrega da Carta de Princípios. O João Bittar e o.... Um não querendo nem esperar o outro chegar pra gente fazer a mesa. Vocês lembram a confusão que foi? Aí nesse sentido a gente já viu que íamos ter problemas na próxima gestão e a não continuidade, até então a gente tinha alguma expectativa que algumas pessoas ficassem como convidados a permanecer porque já tinha uma trajetória ali né?! De estudos e de implementação, bobagem nossa. Pensamos que seria possível. Durante o processo teve uma parte de desânimo que o B1-04 já falou, mas quando a gente viu aquilo tudo, assim feito a partir de uma discussão coletiva mesmo. Fiquei emocionada de ver o congresso, o dia inteiro, a gente entrava ia pra os grupos, ouvia alguma coisa voltava. Nós ficávamos brigando, a discussão era tão profunda, mas a gente ainda tinha que tolerar alguém pegar o microfone e falar meia hora, porque que eles (elas) tinham que colocar a relação de gênero que está posta ali. Aquelas relações sociais e éticas. Nesse sentido eu vejo assim nossa expectativa ficou muito grande e mesmo que não tenha dado continuidade nesse processo, não se voltou também ao que era antigamente A questão da vivência cidadã, que a gente propôs como a escola democrática. Mesmo que a democratização que houve fosse entre aspas, eu vejo que a expectativa no final foi bastante alta pra nós e nos elevou até a auto-estima quando viu aquilo concluído, pensamos: Não é possível que a gente desse conta de fazer tudo isso! De participar disso. Eu até nem tanto de construção, mas assim de participação mesmo. É a nossa utopia sendo realizada! Porque a gente pensava isso enquanto utopia em todos os governos que passava (B1-02).

Embora as expectativas não tenham sido atendidas, não se pode negar que essa história, construída pelos profissionais, mexeu com a rede, que houve um avanço de trabalho coletivo. De acordo, com os relatos nunca havia sido realizado um trabalho como este que envolvesse todos os setores neste processo, promovendo para tanto uma rede de reflexões ampliada.

A expectativa era realmente de mudança de concepção de educação, fato que podemos perceber no seguinte depoimento:

Bom eu vou falar da minha expectativa, eu vou falar, era uma escola democrática, realmente democratizada. De relação individualista que passasse a ter relações de cooperação, na mudança dos valores éticos morais. Eu esperava que a educação realmente fosse propiciar aos alunos uma visão mais emancipatória. Eu acreditava na formação da omnilateralidade. O PPP pra mim enquanto intervenção seria como uma mudança interventiva nas práticas autoritárias, nas concepções conformadas, nas visões conformadas dos educadores. Esse mundo da aparência da técnica, do capital e da formação ideológica. Eu esperava uma superação desse estado de cultura que hoje permeia a tarefa de educadores. E esperava também que se instalasse autonomia nos planejamentos e na condução emancipada do processo ensino aprendizagem, e de qualidade. (A gente esperava que a escola se tornasse tudo àquilo que ela não era e que ela ainda é (B1-03).

Em relação às expectativas, no grupo B2, eram maiores, tanto para a depoente B2- 01 como para B2-02, porque faziam parte do grupo do Ensino Fundamental, o qual era responsável em repassar as orientações para as escolas.

O mesmo não acontecia com B2-03 que estava na escola, esta relatou que as escolas estavam desesperadas, querendo uma assessoria do CEMEPE, porque tinha que cumprir prazo, mandar o PPP da escola para o CEMEPE. De acordo com a depoente, os professores envolveram-se mais que os diretores.

3.5 Representações das dificuldades encontradas durante o processo de implementação do PPP

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas durante a implementação do PPP, foi apontado que faltou compromisso do governo. Foram dadas as ferramentas, criadas estratégias, mas não houve diálogo com o governo. O documento ficou pronto e foi engavetado. A depoente indica não conhecer escola alguma que tenha sido consultada, e que uma diretora, que tramitava melhor pela

secretaria, conseguiu criar alguns projetos dentro da escola, com carga horária diferenciada, com número maior de professores dentro das escolas. Essa escola não participou do processo de construção do PPP proposto e com o a aprovação do projeto diferenciado da escola citada, considerou tal fato como mais um “cabide eleitoral”, porque como ela tinha autonomia, levava pessoas para a escola e, na verdade, iam melhorar o curral eleitoral do PMDB. Isto foi realizado com o apoio do secretário, que, segundo a mesma, possibilitou uma política de favores, que acabou, de certa forma, refletindo no processo de eleições para diretores e

O que eu lamento é que o trabalho do PPP quando a gente ia pra o CEMEPE onde eu assisti várias palestras junto com o professor Gabriel, era de uma seriedade! Uma proposta brilhante! Teria sido se o secretário já não tivesse criado esse lixo. Ele tirou todo o crédito, no meu ponto de vista, as pessoas vão acreditar em PPP pra quê? Eu não... com o secretário, então eu não vou ter privilégio com a minha escola. Essa é a questão (A2-O5).

Apesar das dificuldades apontadas, a depoente mostra na sua fala que ainda existe uma crença no trabalho, no esforço e no amor pela questão da educação e que acreditar em um projeto maior, e que a única forma de mudar alguma coisa na história é educando o povo. Não existe outro caminho que não seja a educação, assumindo que os educadores têm a responsabilidade de efetivar um trabalho dentro da educação, não podendo agir como “moleques”, criando um processo que não se efetiva.

Para o depoente A2-02, o PPP ficou apenas em tese. Ele não foi colocado em prática na medida em que não foram respeitadas as diretrizes e as metas, e, muito mais grave, não foram respeitadas as autonomias financeiras, administrativas, políticas e democráticas da escola.

Para a maioria do grupo B1, a principal dificuldade é falta de formação dos educadores, que, muitas vezes, é voltada para uma formação fundamentada na racionalidade instrumental e não para a formação política. Racionalidade esta que faz com que resistam a uma proposta emancipatória e que não queiram ser sujeitos do processo junto ao grupo que deflagrou este movimento.

As principais dificuldades encontradas na avaliação do grupo B2 também se referem à falta de espaços de discussões coletivas. Os profissionais não têm tempo para discutir, planejar e estudar.

Outro problema apontado é o fato da educação não ser considerada política de estado e, sim, política partidária, mudando a cada processo eleitoral, o que faz

com que seja criada uma cultura de descrédito pelos profissionais que já vivenciaram vários processos eleitorais em que outros projetos foram interrompidos e não se envolvem mais em outros projetos. Além disso, havia muita oposição em relação ao processo, na secretaria, no CEMEPE e na própria escola, e, na opinião de B1-01, essas pessoas têm mais capacidade de organizar uma desarticulação do movimento do que aquelas que ficam trabalhando, estudando e planejando, sem a malícia ou preocupação de estar se defendendo de articulações que viessem provocar uma desmobilização.

3.6 Resultados alcançados com a elaboração e implementação do PPP nas escolas

Para as depoentes do grupo B2, esse processo de construção marcou o início de um processo de maturidade, aos poucos, uma semente foi sendo plantada, a importância do estudo foi valorizada, mas muitas coisas que estavam no PPP já aconteciam na escola independentemente da construção do processo, as mudanças e transformações que eram discutidas não foram implementadas. Analisaram que houve, neste processo, um ponto de partida e não foi possível verificar o ponto de chegada, “parece que ficou no meio do caminho” (B2-01).

Para B2-03, o PPP foi posto na escola mais para cumprir uma exigência legal, em que todas as escolas municipais e estaduais pararam para elaborar o documento PPP, receberam prontas orientações, dividiu-se por assuntos em grupos, sem pensar na totalidade.

Alguns depoentes deste grupo apresentaram a possibilidade de aproveitar da legalidade da construção do PPP, utilizando-se das brechas que aparecem para legitimarem sua construção e transformar a realidade.

Para outros depoentes, o período de elaboração do PPP foi um momento de teorizar, que não refletiu significativamente no cotidiano escolar, “foi muito bonito ver o auditório lotado. Discutiu-se muito, as pessoas ousaram desejar, só que quando estas discussões chegavam à escola, no momento da elaboração era como se a escola fosse uma realidade paralela, não mudava o cotidiano”.

Outro ponto apresentado pela depoente B2-02 diz respeito à politização dos educadores e que, embora a Carta de Princípios não tenha sido colocada em prática, pudesse, no momento oportuno, fazer um trabalho de resgate da mesma.

O grupo B2 concluiu que o PPP traria possibilidade de crescimento, de transformação, de romper com o que está instituído, estimulando a capacidade de pensar qual educação queríamos, assim como qual concepção de homem e de sociedade desejávamos. Além disso, as pessoas sentiram-se mais politizadas, no entanto existiu um nó que o governo Zaire não conseguiu desatar e, se tivesse abraçado mais esse processo, teria conseguido fazer uma mudança significativa na educação, porém como aponta B2-02: “a escola estava preparada pra receber um projeto tão amplo, tão profundo, tão filosófico quanto esse?”

3.7 Considerações e apontamentos gerais

A primeira constatação percebida nessa investigação foi que, realmente, existe uma distância entre as intenções políticas e sua materialização no cotidiano escolar e que, essa distância constitui num campo de tensão com os diferentes interesses que entram em jogo quando a política educacional se materializa.

Em relação ao Programa “Escola Cidadã”, a maioria dos depoentes foi unânime ao afirmar que estavam vivendo um momento histórico na RME/UDI, no sentido de que surgia uma nova “possibilidade de um princípio de “Escola Cidadã”, onde seriam trabalhados, coletivamente, os princípios do PPP e da gestão”, a proposta era considerada democrática, porém ao longo do processo foram ocorrendo rupturas de caráter políticopartidário.

Percebia-se que havia uma desarticulação entre os objetivos do programa e o que estava sendo proposto. Algumas ações aconteceram de forma descolada, como a eleição de diretores que foi realizada, segundo alguns depoimentos, sem amadurecimento do processo, o que ocasionou muitos conflitos nas escolas.

Outro problema apresentado segundo alguns depoentes refere-se à participação dos profissionais no processo de construção, pois para estes a participação de representantes não garantiu a continuidade do processo nas

escolas, estes eram pessoas que já participavam de outros eventos e assim tinham certa formação política.

As percepções dos educadores sobre o PPP demonstram que, na época, houve uma compreensão do real sentido/significado desta proposta política, enquanto intervenção na estrutura social descendente da escola; contudo vislumbravam mudanças qualitativas na construção deste projeto, que acabaram por não se efetivar.

Apesar do conjunto de ações coletivas propostas terem se materializados na elaboração Carta de Princípios Político-pedagógicos da RME/UDI tendo como finalidade servir como referência central para a posterior elaboração dos PPP's e das PPE's, na prática esta segunda ação não conseguiu ser viabilizada, devido a alguns entraves, como por exemplo a realização de greves que desmotivou grande parte dos educadores envolvidos. Outro fator apontado por Ferreira (2008) refere-se, também, ao caráter qualitativo, a saber: a mentalidade dos envolvidos, em grande parte reificada e conformada ideologicamente por estratégias de governos conservadores; a formação acadêmica ausente de disciplinas críticas, capazes de contribuir com a formação de visões de mundo coerentes, unitárias e abrangentes, tais como: filosofia, história da educação, sociologia, antropologia, etc., que contribuem com a construção da consciência crítica e reflexiva sobre o entorno e as realidades. Tudo isso, aliado a uma ausência parcial da prática do exercício político, nos âmbito da sociedade civil, dos partidos e dos sindicatos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] se as condições para as transformações sociais estiverem amadurecidas, os movimentos parciais, realizados no interior dos diversos “campos”, se articulam à tendência estrutural, imprimindo às mudanças em curso a sua marca (MARX, 2004).

Esta pesquisa teve o intuito descrever e analisar criticamente o processo histórico de construção de um programa de governo destinado a promover a elaboração dos princípios político-pedagógicos da “Escola Cidadã”, bem como as ações implementadas nas escolas junto à comunidade escolar para elaborar e implementar seus respectivos PPP’s como possibilidade de implementação da gestão democrática.

Na tentativa de responder este problema foram levantadas algumas questões que delinearão a trajetória deste estudo: como se materializou historicamente o processo de construção coletiva dos PPP’s nas escolas da RME/UDI e quais foram as suas possibilidades e limitações de desenvolvimento e concretização no cotidiano escolar?; Quais foram os fundamentos teóricos utilizados no processo de construção da proposta de elaboração dos PPP’s e como estes foram organizados e socializados na comunidade escolar da RME/UDI, como possibilidade de suporte filosófico e científico para viabilizar o projeto de uma “escola cidadã” a partir da elaboração do PPP?; Quais as representações dos profissionais da educação da RME/UDI a respeito do processo de elaboração da Carta de Princípios Político-Pedagógicos dessa mesma rede ensino, bem como das ações destinado a subsidiar a construção do PPP em cada uma das unidades escolares no período 2001-2004?

De acordo com a visão dos profissionais da educação lotados nas unidades escolares da RME/UDI, qual foi a repercussão político-pedagógica e até que ponto a proposta coletiva de implementação do PPP em cada uma das unidades escolares, foi incorporada, aceita ou, inclusive, rejeitada no cotidiano escolar, no período 2001-2004?

Para tanto foi necessário compreender os pressupostos da “Escola Cidadã”, apresentada no governo Zaire Rezende, no período 2001-2004, como proposta da gestão de ensino para a RME/UDI. Esta proposta defende a participação popular na administração pública e tem se apresentado nas políticas educacionais de vários

municípios, como alternativa ao modelo neoliberal e que, segundo Souza (2006), tem como motor central os mercados, os “votos” que decidem advêm dos segmentos mais concentrados do capital, ficando o resto da população alijada de todo o processo.

Com a finalidade de entender essa experiência no cenário local fez-se necessário resgatar a conjuntura política do município de Uberlândia. Pode-se observar que no município de Uberlândia prevalece uma cultura conservadora que dificulta novas propostas de gestão que permitam maior grau de participação nesse processo.

Assim, com o objetivo de romper com essa cultura patrimonialista, em 2001 a SME apresentou o *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da “Escola Cidadã”* que orientou diversas ações, dentre estas a construção da Carta de Princípios da RME/UDI que tinha como finalidade nortear a elaboração dos PPP's das unidades escolares.

O Programa “Escola Cidadã” foi fundamentado em um discurso que visava a promoção de mudanças significativas, ancorado na “reinvenção” das relações entre as pessoas e as escolas, com o objetivo de implantar um governo democrático, em todas as dimensões; inclusive na educação, sob o pretexto de superar os mecanismos que dificultam as práticas políticas e democráticas, herdados de um poder conservador, cujas concepções foram internalizadas pela sociedade, ao longo de muitas décadas no poder.

É importante ressaltar também a originalidade do programa implementado na RME/UDI, visto que ter as propostas de outras gestões populares como referências, não fez, de fato, que esta experiência fosse resultado da copia ou da aplicação de um receituário previamente estabelecido.

Tal como foi descrito e analisado criticamente ao longo deste trabalho, pode ser percebido que o processo de construção do programa que garantiu a construção da Carta de Princípios ético-políticos da RME/UDI foi baseado no desejo de implementar a Escola Cidadã no governo Zaire Resende, motivo pelo qual a sua efetivação surgiu da necessidade de se contar com uma matriz teórica capaz de contribuir com a orientação prática do processo.

Para tanto, inicialmente, foi realizado o estudo da fundamentação teórica através de contatos com o Instituto Paulo Freire, contando com a participação de

seus membros num seminário que se tornou, posteriormente, o marco do processo de desenvolvimento do processo.

Em segunda instância, foram promovidos uma série de estudos e debates para conhecer os fundamentos das propostas oriundas de gestões populares, tais como aquelas ocorridas em São Paulo e Porto Alegre, com o fim de vislumbrar a possibilidade de efetivação do programa “Escola Cidadã”. E finalmente, a parceria estabelecida com a Proex/UFU, depois de que o grupo responsável pelas ações pedagógicas do processo, vivenciou uma série de dificuldades, dentre as quais aquelas derivadas de interesses e propostas diferenciadas oriundas de outros segmentos da própria SME/UDI.

Esta parceria possibilitou uma participação efetiva da Universidade Federal de Uberlândia, por meio da participação de docentes ligados à esfera da educação e comprometidos com a transformação da escola.

Para que o projeto “Escola Cidadã” realmente se efetive faz-se necessário que, pelo menos, três ações sejam de fato concretizadas no cotidiano das escolas, quais sejam: gestão democrática, conselhos escolares e construção coletiva dos PPP's.

Entretanto a análise dos depoimentos constatou que, apesar dos esforços realizados durante a gestão Zaire Rezende por parte de um grupo de profissionais da educação para contribuir com o processo efetivo de democratização das escolas, parte das decisões na RME foram centralizadas, aspecto este que, dentre outros aspectos tornou-se um empecilho para viabilizar a gestão democrática.

Embora os princípios da gestão democrática tenham sido aprovados na Carta de Princípios, segundo grande parte dos depoentes desta pesquisa, os mesmos não foram materializados na prática, ou por falta de compreensão por parte de alguns educadores principalmente devido à falta de tempo suficiente para que fossem desmembradas novas ações para viabilizar a sua colocação em prática.

Além disso, ao longo deste trabalho foi possível identificar que várias ações da SME foram efetivadas sem verificar-se um efetivo processo ampliado de planejamento e de execução baseado na construção de uma unidade de ação interpartidária. Como exemplo, foi possível perceber que a eleição de diretores na RME aconteceu não somente de forma atropelada e desarticulada, mas também terminou reproduzido, em parte, as mazelas dos processos eleitorais que

conhecemos, tais como o fisiologismo e o clientelismo que contribuíram, de alguma forma para que este tipo de processo não fosse totalmente aceito pela comunidade depois de efetivado.

Verificou-se também, que a concepção dos profissionais continuou sendo orientada, em grande parte, pelo viés da racionalidade instrumental de natureza técnica, resultado de uma formação e de uma prática social orientadas pela tradição histórica de heranças conservadoras tão peculiares a história do país e da sociedade uberlandense.

Nesse sentido, o Programa “Escola Cidadã” foi apresentado à comunidade com a preocupação de romper com esse tipo de racionalidade e com a cultura autoritária muito presente no âmbito da RME/UDI, que além de não possibilitar uma participação democrática, vinha contribuindo como a adoção de mecanismos de controle social entre os profissionais da educação.

Entretanto, pode-se perceber que a tentativa de implementação da gestão democrática na RME-UDI não seria garantida somente mediante a implementação de planos e projetos de intervenção, uma vez constatada uma conjunção de forças envolvidas e contrárias entre si, a presença de entraves cristalizados no cotidiano escolar, tais como: a cultura autoritária, sedimentada ao longo da história educacional; o espaço reduzido de participação da comunidade escolar nos processos decisórios; a compreensão equivocada por parte dos governantes, de que apenas por um ato legal o processo de gestão democrática estaria, definitivamente, implantado.

A experiência analisada neste trabalho demonstrou, assim, que a luta pela implementação efetiva da gestão democrática no âmbito das escolas públicas, não poderá ser reduzida a promoção de eventos esporádicos e isolados ou de planejamentos realizados sem contar com uma ampla aliança político-partidária e político-pedagógica.

As tensões surgidas no processo possibilitaram assim, a identificação de elementos contidos na implementação de uma política de democratização e de outros fatores que a eles se mesclam, caracterizando-se, dentre outros aspectos, em comportamentos oriundos de posturas conservadoras ou emancipatórias, omissas ou comprometidas, dissimuladas ou não e/ou simplesmente de adesões às

orientações oficiais, por meio do ritual cumprimento de ordens emanadas, em essência, de cima para baixo.

Nesse contexto, é possível levantar a hipótese de que várias das resistências identificadas no processo, podem ter ocorrido, de alguma forma, por falta de tradição no exercício da gestão democrática na RME/UDI, formação acadêmica orientada principalmente pelo viés da técnica e de uma deficiente qualificação política entre os profissionais da educação e do restante da comunidade escolar.

Outro fator, apontado no discurso dos sujeitos entrevistados, refere-se à descontinuidade política, até na própria gestão, que pode ser resultado de divergências políticas e ideológicas dos membros que estavam à frente da SME, especialmente a partir do momento de ruptura do PMDB com o PT, partido que apoiou o PMDB no segundo turno das eleições de 2000.

A aliança entre o PT e PMDB foi importante, pois de alguma forma contribuiu para unir a experiência da democracia participativa (83/88) com a experiência da gestão popular já acumulada por este partido na administração pública em outras cidades do país.

Entretanto, a saída do PT em 2003, alegando-se falta de unidade por parte do PMDB alterou, de fato, o quadro político municipal, afetando mais uma vez a cultura e a conjuntura política da cidade.

Nesse contexto, o Programa “Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da ‘Escola Cidadã’” alcançou, apesar das dificuldades existentes no âmbito das finanças e da política municipal, parte dos seus objetivos, definidos para contribuir com a implantação efetiva da gestão democrática na RME/UDI, apesar de não conseguir superar grande parte da cultura centralizadora de poder profundamente impregnada no âmbito da educação municipal.

Pode-se verificar nas racionalidades dos sujeitos que relação ao subprojeto 1, que os objetivos do Programa Estrutura Político-Pedagógica e administrativa da “Escola Cidadã” foram alcançados parcialmente, por meio da construção coletiva da Carta de Princípios. A maioria dos sujeitos entrevistados afirma que esse processo representou um avanço na formação política de muitos educadores. Em nenhum momento o processo foi criticado, mas sim a falta de estrutura para sua implementação e a sua descontinuidade.

O processo de construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos escolares foi iniciado, portanto, não foi materializado na prática. Em algumas escolas foi instalado o fórum de democratização das escolas. Este seria o lócus da construção coletiva dos PPP's. A sua não implementação foi atribuída à falta de tempo para proceder a sua implementação, devido, dentre outros fatores à mudança de governo nas eleições de 2004.

Alguns profissionais da RME/UDI foram resistentes à participação neste processo de construção coletiva. Este fato pode ser atribuído também a fatores que determinam e condicionam um modo de pensar, além do dilema da formação acadêmica dos educadores influenciado pelo paradigma da racionalidade instrumental/técnica, e, portanto incompatível com um viés político e crítico, bem como pela quase inexistência nas escolas de Educação Básica e de Ensino Superior de espaços de debates e discussões coletivas sobre as contradições postas pelo movimento de uma realidade mediada por determinantes externos à vontade dos indivíduos, assim como também pela legislação de natureza liberal que implicitamente incentiva práticas autoritárias e hierarquizadas na escola, privilegiando, conforme a historiografia, a formação de elites com o intuito da manutenção do *status quo*.

Entretanto, apesar das resistências de alguns setores, deve-se destacar que parte dos depoimentos demonstrou que as pessoas, que participaram do processo, sentiram-se politizadas e valorizaram o fato de que uma consciência política e filosófica oriunda da participação em movimentos sociais, em sindicatos e partidos políticos é fundamental para a construção da gestão democrática. Além disso, afirmaram que pessoas sozinhas não conseguirão viabilizar mudanças qualitativas na dinâmica escolar, uma vez que a autonomia docente somente se materializará no bojo de movimentos sociais coletivos orientados, de fato, para a construção de um sistema e de uma prática cidadã, participativa baseada no exercício efetivo da democracia.

Por outro lado, uma consideração importante a ser destacada, neste trabalho de pesquisa, refere-se à necessidade de promover a cientificidade do processo. Assim, destacar o fato de que fomos, ao mesmo tempo, sujeitos ativos e participantes e, também, espectadores dos acontecimentos históricos, descritos neste trabalho de pesquisa, não nos impediu de tentar questionar a exigência

acadêmica da “neutralidade” científica, categoria muitas vezes utilizada para legitimar processos despolitizados e acríticos de trabalho pedagógico no contexto escolar.

Neste sentido, procuramos garantir a objetividade e fidedignidade histórica do processo de pesquisa, mantendo o distanciamento necessário para que as temáticas investigadas pudessem ser resgatadas, preservando a subjetividade e as falas dos sujeitos entrevistados.

A experiência da “Escola Cidadã” em Uberlândia foi um processo histórico para a maioria dos educadores da RME/UDI que, apesar dos limites apresentados, propiciou que se continuasse alimentando o sonho de que é possível lutar coletivamente pela democratização da educação pública, caminho fundamental para a efetiva valorização da escola, do educador e das classes populares do município, quando as condições para as transformações estiverem amadurecidas como forma de se melhorar a qualidade do ensino das escolas da RME/UDI.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: alguns tópicos para discussão. São Paulo: Anped, setembro, 2000.

ALVARENGA, N. M. Movimento popular, democracia participativa e poder político. **Revista História & Perspectiva**, Uberlândia, n. 4, p. 103-129, 1991.

ANTUNES, M.F.S. **Políticas educacionais da rede municipal de ensino de Uberlândia (1997-2004)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ARAÚJO, J.C.S. O Embate Marxiniano com a construção dos Sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J.C. & SAVIANI. D. (Org.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados, 2005, p.39-68.

AZEVEDO, J. C. Escola Cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA. L.A. (Org.) **A Escola Cidadã no contexto globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.308-319.

_____. **Escola Cidadã**: Desafios, Diálogos e Travessias. In: GENTILI, P. (org.) et al. Democracia e Utopia na Escola Cidadã. Porto Alegre: UFRGS. 2000.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL. S.J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA. L.A. (org.) **A Escola Cidadã no contexto globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-10.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. **Escola Plural**. Belo Horizonte: PBH, out. 1994.

BONI, V. e QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2008.

BRANDÃO, C.R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.93-95.

BRASIL, Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.1996.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas crítica. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

Cadernos da Escola Candanga. Projeto Político-Pedagógico da Escola Candanga. Brasília, 1997.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto III**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

DANTAS, S. M. **Uberlândia – Terra Fértil para novas sementeiras**: A experiência da Democracia Participativa (1983-1988). Monografia de Curso – Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

DOURADO, L.F. **Democratização da escola**: eleições de diretores, um caminho? 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Goiás, Goiânia.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FÉLIX, R.G. **Políticas Públicas de Gestão da Escola em Minas Gerais**: Trajetória dos Colegiados Escolares na rede pública estadual de ensino de 1991 a 2006. Dissertação de Mestrado, UFU, Uberlândia, 2007.

FONSECA, Marília, TOSCHI, Mirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: EdUCG. 2004.

FREIRE, P. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M e ROMÃO, J.E. (Org.) **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Trad. Luiz Fernando Cardoso e outros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HAGUETE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis, 1997.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEÃO, E. **História e Representações Sociais**: O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – Cemepe na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1991-2000), Dissertação de Mestrado, UFU (MG), Uberlândia, 2005.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

Mc LAREN. P.& FARAHMANDPHUR. R. **Pedagogia Revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Mc LAREN. P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MUÑOZ PALAFOX, G. LEÃO, E. e ARAÚJO RIBEIRO DE, O. **Esboço histórico do processo de construção da escola cidadã na rede pública municipal de ensino de Uberlândia**. MIMEO, 2001.

MUÑOZ, P. G. **Intervenção e conhecimento**: a necessidade de planejamento e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica, 2001. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MUÑOZ, P. G. **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP**: A Experiência de Uberlândia, 2. ed. Uberlândia, 2002.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO. V.H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PROGRAMA DE GOVERNO – Coligação Agora é Zaire Rezende, 2000.

SANFELICE, J. & SAVIANI (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D & LOMBARDI, J (orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **A caminho da construção de uma Escola Cidadã**- Referenciais Teóricos. Uberlândia, 2002, apostila.

_____. **Elaboração da Carta de Princípios da Escola Cidadã**. Uberlândia, [s.d.]. Apostila.

_____. **Histórico da Construção da Carta de Princípios da Rede Municipal de Uberlândia**, [s.d]. Apostila.

_____. **Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã**. Uberlândia, 2002-2003.

SEVERINO, A.J. Filosofia da educação. In: **Congresso Constituinte: Eixos temáticos**. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação. 1995, p. 19.

SILVA, T.T. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização: Uma Introdução. In: SILVA, L.A. (org.) **A Escola Cidadã no contexto globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-10.

SOUZA, V.A. de. **A Proposta de Democratização da Educação na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-Mg (2001-2004)**: Limites e Possibilidades da Democracia na Escola Pública. Dissertação de Mestrado, UFU (MG), 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA (MG). **Diário Oficial do Município**. Ano XVI, Nº 2092, 30/12/2004.

VALDIR, A. **Eleições Diretas** – Escolas Municipais. Cartilha, 2001.

VIEIRA, S.L. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano Editora, 2000.

ANEXOS

ANEXO A: ENTREVISTA ORAL – GRUPOS FOCALIS: A, B1, B2 e C.

QUESTÕES:

1. Quais os princípios, quem participou e como ocorreu o processo de construção do programa de Educação para o governo Zaire?
2. De que maneira chegou à sua escola o Programa “Escola Cidadã”, proposta do governo Zaire no período de 2001 a 2004?
3. A eleição direta para diretores era uma proposta vinculada ao programa “Escola Cidadã”? Qual era o propósito?
4. A eleição para diretor nas escolas contribui para a melhoria da qualidade do ensino, sim ou não? Justifique a sua resposta.
5. Descreva como se deu o processo de eleição direta e secreta para a função de diretor de sua escola na gestão 2001-2004?
6. Qual era sua expectativa em relação a esse processo?
7. Que dificuldades e resistências enfrentou a sua escola durante a implementação desse processo?
8. Que resultados trouxe a eleição de diretor para a sua escola?
9. Até que ponto o processo eleitoral para diretor na sua escola contribuiu para diminuir, aumentar ou relativizar a influência político-partidária no cotidiano escolar?
10. Algum comentário a fazer a respeito das eleições diretas e secretas para a escolha de diretores de escolas municipais em Uberlândia, vivenciadas em sua escola desde 2001?
11. Descreva o processo de construção da carta de princípios da RME e da busca da implementação do PPP na sua escola durante a gestão 2001-2004.
12. Qual era sua expectativa em relação a esse processo de construção?
13. Que dificuldades enfrentou a sua escola durante a implementação do PPP?
14. Em termos avaliativos, que resultados trouxeram a elaboração e implementação do PPP para a sua escola?

ANEXO B: QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

QUESTÕES:

1. Período em que trabalha na educação.
2. Descreva sua trajetória na educação.
3. O que é educação?
4. O que é escola?
5. O que é gestão escolar?
6. O que é ser diretor, de acordo com a noção de gestão escolar descrita por você?
7. O que é Projeto Político- pedagógico?
8. O que é autonomia docente?
9. Quais elementos dificultam e facilitam o exercício da sua autonomia docente no cotidiano escolar?
10. No contexto da gestão escolar pública como poderia realizar a autonomia docente enquanto direito?

ANEXO C: 1º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR



Prefeitura Municipal de Uberlândia

Secretaria Municipal de Educação

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

1º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

03, 04, 05 de novembro de 2003.

Local: Anfiteatro do Bloco 3Q

Campus Santa Mônica – UFU

Regimento Interno do 1º Congresso Constituinte Escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

Coordenação Geral do Congresso:

- Prof. José Eugênio Diniz Bastos – Secretário Municipal de Educação
- Pedagoga Wilma Canêdo Portilho – Assessora Pedagógica da SME
- Pedagoga Eliana Leão – Coordenadora do Projeto Carta de Princípios
- Prof. Osmar Ribeiro de Araújo – Coordenador do Projeto Carta de Princípios
- Maria Joana Costa – Vice-diretora do CEMEPE.

Comissão Coordenadora de grupos de trabalho:

- Prof^ª. Geysa Telma C. de Lacerda – Eixo Temático Avaliação
- Prof^ª. Gislene Alves do Amaral - Eixo Temático Currículo
- Prof^ª. Maria Francisca S. Abritta Moro – Eixo Temático Convivência
- Prof^ª. Kátia Regina Ferreira – Eixo Temático Gestão

Suplentes:

- Profa. Maria Dolores Sanches Fernandes (RME/SME) - Eixo temático Convivência.
- Pedagoga Maria Adelina Cantalogo (RME/SME) – Eixo temático Gestão Democrática.
- Pedagoga Simone Goulart F. de Lima (RME/SME) - Eixo temático Currículo.

Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação
CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

- Profa. Mariselenia Martins S. de Araújo– (RME/SME) - Eixo temático Avaliação.

Equipe organizadora do Congresso

1- Comissão de cultura:

- Júnia Alba Gonçalves
- Kátia Regina Ferreira
- Léa Carneiro Zumpano França
- Maria Adelina Cantalogo

2- Comissão de infra – estrutura:

- Shirley Tinoco Paixão
- Zenaide Aparecida da Silva
- Telma Lúcia Rodrigues
- Simone Goulart Fonseca de Lima
- Edésio de Moraes
- Darcy Luís de Freitas

3- Comissão de recepção:

- Sandra Flávio de Almeida
- Lana Márcia Souto Marcione
- Ronan Hungria

4- Comissão de credenciamento:

- Alessandra Aparecida Lúcia

- Maria Aparecida de Fátima
- Cláudia Maria Ferreira Nunes
- Fátima Farneze
- Gislene Alves do Amaral
- Mariselenia Martins Silva de Araújo
- Geysa Telma Couto de Lacerda
- Luís Antônio Barbosa Pereir
- Maria Helena Gondim Almeida
- Isma Albuquerque Machado
- Márcia Gondim de Araújo Resende
- Miriam Faria Alves Vilela
- Carmem Regina Calegari

5- Comissão de divulgação:

- Osmar Ribeiro de Araújo
- Maria Francisca S. Abritta Moro
- Eliana Leão

6- Comissão de apoio:

- Eliana Leão
- Maria Joana Costa
- Maria Elita de Andrade Melo Barcelos
- Osmar Ribeiro de Araújo
- Wilma Canêdo Portilho

Orientação Geral do Projeto Carta de Princípios da RME/UDI:

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox – UFU

Orientadores Acadêmicos:

Avaliação: Prof. Ms. Ireneu Antônio Siegler – UFU.

Convivência: Profa. Doutoranda Gercina Santana Novaes e Profa. Ms Fátima Naves – UFU.

Currículo: Prof. Dr. Gabriel H. Muñoz Palafox – UFU.

Gestão: Prof. Dr. Marcelo S. Pereira da Silva e Profa. Dra. Edna Mariana Machado – UFU.

REGIMENTO INTERNO

I CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

CAPÍTULO I - DO CONGRESSO

Art. 1º O “I CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA será realizado no período de 03 (noite), 04 e 05 (manhã e tarde) de novembro de 2003, sob responsabilidade de uma comissão organizadora composta de um representante dos inspetores, um representante do Conselho Municipal de Educação, bem como da equipe da SME/CEMEPE, responsável pelo projeto de construção da Carta de Princípios da RME/UDI.

Art. 2º São objetivos do “I CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA”

- I – Aprovar as normas de funcionamento das Plenárias e dos Grupos de Trabalho do Regimento do I Congresso Constituinte Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.
- II – Discutir, votar e aprovar a Carta de Princípios da “Escola Cidadã” da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, para um novo projeto de escola, pública, gratuita, laica, de boa qualidade e democrática na sua gestão.

CAPÍTULO II - DA ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO

Art. 3º - Compete à Coordenação Geral:

- I – Coordenar os trabalhos do CONGRESSO.
- II – Cumprir e fiscalizar o cumprimento deste Regimento.
- III– Preparar as pautas e expedientes das Plenárias.
- IV– Formar as mesas de direção das Plenárias.

- V– Elaborar o Relatório Final dos trabalhos do CONGRESSO, conjuntamente com os coordenadores e relatores, eleitos pela plenária, de cada grupo de trabalho.

SEÇÃO I – Comissão Organizadora:

Art. 4º - Composta pela Coordenação Geral e os demais membros da equipe da SME/Cemepe, responsável pelo projeto de Construção da Carta de Princípios da RME/UDI.

Art. 5º - Compete à Comissão Organizadora:

- Receber, processar e regularizar as inscrições de todos os participantes.
- II – Providenciar o credenciamento de todos os participantes.
- III – Providenciar a infra-estrutura, necessária à realização do Congresso.
- IV – Elaborar projeto financeiro do Congresso para análise e aprovação por parte da SME.
- V – Constituir as assessorias que julgar necessárias.
- VI – Organizar as atividades culturais e de convivência do Congresso.

Art. 6º - Compete aos coordenadores de grupo de trabalho:

- I – Coordenar as atividades do grupo de trabalho.
- II– Cumprir e fiscalizar o cumprimento deste Regimento.
- III– Orientar o processo de discussão do eixo temático, com direito a voz e sem direito a voto.
- IV– Colaborar com a elaboração do Relatório, sistematizado pelos relatores do grupo de trabalho, de acordo com as deliberações dos participantes credenciados.
- V - Apresentar, conjuntamente com os relatores, o Relatório à coordenação da mesa da Plenária.

CAPÍTULO III – DOS PARTICIPANTES

Art. 7º São participantes do “I CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA”

- I – Uma equipe de quatro representantes de cada uma das unidades escolares da RME/UDI (Educação Infantil e Fundamental), eleitos em suas bases de representação, com direito a voz e voto. A equipe,

composta por membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar (profissionais da educação da escola, famílias e alunos), deverá ser capaz de sistematizar e defender as propostas apresentadas pela escola, bem como retornar à mesma com o objetivo de comunicar as deliberações do congresso.

II – Os membros das Comissões Organizadora e Coordenadora, com direito a voz e sem direito a voto;

III– Entidades da sociedade civil organizada e de instituições vinculadas à educação, convidados e devidamente credenciados pela comissão organizadora, como observadores, com direito a voz e sem direito a voto.

§ 1º - A critério da Comissão Organizadora, serão convidadas entidades e/ou representantes de instituições para participarem das atividades do CONGRESSO, tal como estipulado na Nota I.

Art. 8º A composição da mesa coordenadora das plenárias será constituída, no início dos trabalhos, por 2 membros da Comissão Organizadora, indicados pela Coordenação Geral. Um deles para presidir o trabalho e outro para secretariar e auxiliar na condução dos debates, e dois membros escolhidos pela plenária entre os representantes das escolas, com direito a voz e voto, para auxiliar nos trabalhos de coordenação e de relatoria.

CAPÍTULO IV – DAS INSCRIÇÕES E CREDENCIAMENTOS

Art. 9º - As inscrições dos Representantes ao CONGRESSO serão feitas junto à Comissão Organizadora, pelas Entidades representativas dos participantes até dia 22 de outubro de 2003.

Art. 10 - O credenciamento dos participantes do “I CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA” será de responsabilidade da Comissão Organizadora.

§ 1º - O horário de credenciamento dos Representantes será das 19:00 h até as 20:00 h do dia 03/11/2003 e das 7h às 8 h do dia 04/11/2003, encerrando-se, impreterivelmente, nestes horários.

§ 2º - No ato do credenciamento, cada Representante receberá um cartão de identificação de **cor vermelha**, a ser usado durante os trabalhos dos Grupos e Plenárias.

§ 3º - No ato do credenciamento os observadores e assessores receberão um **cartão branco**;

§ 4º - Os membros da Comissão Organizadora receberão um **cartão azul**;

§ 5º- Não será fornecida uma 2ª via do Cartão de Identificação, não sendo também permitido votar sem a apresentação do mesmo.

CAPÍTULO V – DO FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS DE TRABALHO E DAS PLENÁRIAS DO CONGRESSO.

SEÇÃO I – Dos Grupos de Trabalho

Art. 11 - Os Grupos de Trabalho são compostos por:

- I – 01 representante de cada escola por eixo temático, devidamente credenciado, com direito a voz e voto;
- II - 01 Coordenador e um suplente de grupo de trabalho, indicados pela Comissão Organizadora para orientar os trabalhos dos eixos temáticos, com direito a voz.
- III - No máximo 5 observadores convidados, devidamente credenciados, com direito a voz, sem direito a voto.
- IV- 01 Assessor da Universidade Federal de Uberlândia, por eixo temático, convidado pela Comissão Organizadora, com direito a voz.
- V - Equipe de apoio composta por 01 digitador por eixo temático, com direito a voz.
- VI- 02 relatores para cada grupo de trabalho, eleitos entre os representantes das escolas, devidamente credenciados, com direito a voz e voto.

Art. 12 - Compete aos Grupos de Trabalho:

- I – Eleger dois relatores do Grupo, entre os representantes devidamente credenciados;
 - II– Discutir e deliberar sobre as matérias constantes da pauta do CONGRESSO;
 - III– Apresentar as propostas de alterações, acréscimo, supressões e destaques à Primeira Versão Integrada da Carta de Princípios – PVICP, tendo em vista a formulação de um Relatório a ser apresentado para debate e votação definitiva na Plenária final do Congresso.
- § 1º – O relatório do grupo de trabalho deverá ser organizado em dois itens, a saber: a) Princípios aprovados sem alterações da PVICP; b) Destaques a serem aprovados na Plenária Final, mediante a apresentação da seguinte tabela:

Princípio da PVICP	Destaque proposto	Justificativa
	Pode ser proposta de supressão, de alteração, de substituição, ou de um novo princípio.	
Princípio novo. Indicar a localização do mesmo na carta	Redigir o novo princípio	

§ 2º – Cada grupo de trabalho será dotado de um computador com processador de texto e um retroprojeto.

§ 3º – Para cada princípio em discussão, serão abertas 4 inscrições com duração de 3 minutos cada. As inscrições serão encerradas ao final da quarta fala, sendo permitidas, mais três para completar a discussão do assunto.

§ 4º - Para fins de compreensão adequada da discussão, questões de esclarecimento poderão ser levantadas.

§ 5º - O aparte poderá ser concedido pela coordenação ao orador, e o tempo utilizado será descontado do seu tempo regimental.

§ 6º - Não será permitido a nenhum orador ceder sua vez a outro;

§ 7º - Na fase de encaminhamentos de propostas, não havendo encaminhamento contra, não haverá a favor.

§ 8º - A fase de votações deverá ser efetivada com o levantamento, pelos representantes, do cartão de voto, em acordo com o encaminhado pela mesa.

§ 9º - As questões de ordem, esclarecimento e encaminhamento, respectivamente, têm precedência sobre as inscrições, sendo apreciadas pela mesa diretora, cabendo recurso ao Plenário.

§ 10 - Nas fases de votação serão aceitas questões de ordem, encaminhamento ou de esclarecimento.

§ 11 - As deliberações dos Grupos e das Plenárias, serão adotadas por maioria simples (maior número de votos) dos Representantes presentes em cada sessão.

§ 12 - Em caso de dúvida da maioria dos componentes da mesa, será feita nova votação, para contagem dos votos.

Art. 13 Cada grupo deverá organizar parte do seu tempo de trabalho para elaborar o Relatório e encaminhá-lo à Plenária Geral para deliberação final.

§ Único – Os coordenadores, os relatores e o secretário do grupo deverão assinar o relatório aprovado nos trabalhos realizados.

SEÇÃO II – Das Plenárias.

Art. 14 As Plenárias são compostas pelos participantes descritos no Art. 8º deste regimento.

Art. 15 Compete exclusivamente à Plenária, como órgão máximo e soberano do CONGRESSO:

I – Aprovar as normas de funcionamento das Plenárias e dos Grupos de Trabalho do Regimento do I Congresso Constituinte Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

II - Debater e deliberar sobre as decisões dos Grupos de Trabalho, observando-se este Regimento, a pauta do CONGRESSO e a programação do dia, com objetivo de aprovar o documento final da Carta de Princípios da Escola Cidadã da RME/UDI.

Art. 16 - As Sessões Plenárias serão dirigidas por uma mesa composta de um Presidente, um Vice-Presidente, um Secretário e dois Relatores, indicados pela Coordenação Geral e submetida à aprovação da Plenária de Abertura do “I CONGRESSO CONSTITUINTE da RME/UDI”.

SEÇÃO III Dos Debates, deliberações e votações nas plenárias

Art. 17 – Quando uma proposição estiver em debate, a palavra somente será concedida para discuti-la a quem inscrever-se na mesa diretora, respeitada a ordem cronológica de inscrições.

§ 1º - Durante o processo de aprovação do funcionamento do Regimento do Congresso, bem como durante a discussão dos princípios da Carta, serão garantidas argumentações, mediante a inscrição de dois debatedores posicionados a favor e dois contra. A seguir, a matéria será encerrada, após consulta ao Plenário, sendo que, em caso de dúvida, poderá ser aberto mais um bloco de defesa a favor e contra, seguido da entrada irreversível, de processo de votação

§ 2º - O aparte pode ser concedido pelo orador, e o tempo utilizado é descontado do seu tempo regimental.

§ 3º - Não será permitido a nenhum orador ceder sua vez a outro.

§ 4º - Cada orador contará com tempo de três minutos, improrrogáveis, para fazer a sua defesa.

§ 5º - Na fase de encaminhamentos de propostas, não havendo encaminhamento contra, não haverá a favor.

§ 6º - A fase de votações deverá ser efetivada com o levantamento, pelos representantes, do cartão de voto, em acordo com o encaminhado pela mesa.

Art.18) As questões de ordem, esclarecimento e encaminhamento, respectivamente, têm precedência sobre as inscrições, sendo apreciadas pela mesa diretora, cabendo recurso ao Plenário.

Parágrafo Único - Na fase de votação serão aceitas questões de ordem, encaminhamento ou de esclarecimento.

Art. 19 As deliberações dos Grupos e das Plenárias, serão adotadas por maioria simples (maior número de votos) dos Representantes presentes em cada sessão.

§ 1º - Não serão aceitos recursos de votação durante as Plenárias.

§ 2º - Em caso de dúvida da maioria dos componentes da mesa, será feita nova votação, para contagem dos votos.

Art. 20 As conclusões de cada Comissão de Trabalho deverão ser consolidadas em um Relatório, no qual deverão constar as propostas que atingirem a maioria simples de votação favorável.

Art. 21 Os casos omissos a este Regimento serão solucionados pela Coordenação do Congresso, ouvido o Plenário.

Art. 22 Este Regimento entra em vigor a partir da sua aprovação pela Plenária de Instalação do "I CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA.

NOTA 1

Comunidade externa a ser convidada a participar, na qualidade de observadora no Congresso:

1. Conselho Municipal de Educação – 1 vaga
2. Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente – 1 vaga
3. Comissão de Educação da Câmara Municipal – 1 vaga
4. Poder Judiciário – 1 vaga
5. Prefeitura Municipal – 1 vagas

6. Secretaria Estadual de Educação – 1 vaga
7. Associações e Sindicatos de Trabalhadores – 1 vaga.
8. Centrais Sindicais – 1 vaga.
9. Conselho de Entidades Comunitários – 1 vaga.
10. UESU – 1 vaga.
11. Diretório Central Estudantes – DCE – 1 vaga.
12. ADUFU – 1 vaga
13. COAFRO – 1 vaga
14. SIND-UTE – 1 vaga

PAUTA DA PLENÁRIA GERAL DO I CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA/MG

05/11/2003

LEITURA E APROVAÇÃO DOS RELATÓRIOS

GT convivência aprovado por aclamação

GT gestão aprovado por aclamação

GT currículo aprovado por aclamação

GT avaliação aprovado por aclamação

AValiação DO CONGRESSO (Algumas Falas registradas...)

- Participação efetiva dos representantes das escolas em todos os momentos do Congresso
- Evidencia de crescimento no nível de intervenção das pessoas
- Congresso – dinâmica bem elaborada e realizada; garantiu a participação efetiva de toda a Rede;
- Tempo do congresso foi restrito – estender por uma semana
- Incorporar na Carta o fundamento teórico (incluindo autores) que orienta os eixos temáticos
- Oportunidade da mudança
- O primeiro congresso a gente nunca esquece!!!!

ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Proposta de realização do II congresso constituinte no próximo ano:

- Mês de julho (período letivo)
- Mês de setembro

Votação – aprovado mês de setembro/2004

- Esclarecimentos sobre a legalidade da carta: O **prefeito deverá legitimar a Carta de Princípios da RME por decreto.**

ANEXO D: 2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR



PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CEMEPE – Centro Municipal de Estudos
e Projetos Educacionais

2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

6 e 7 de outubro de 2004.

Local: Anfiteatro do Bloco 3Q

Campus Santa Mônica - UFU

REGIMENTO INTERNO DO 2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação Geral do Congresso:

Prof. José Eugênio Diniz Bastos – Secretário Municipal de Educação.

Pedagoga Wilma Canêdo Portilho – Assessora Pedagógica da SME.

Pedagoga Eliana Leão – Coordenadora da Educação Básica.

Prof. Osmar Ribeiro de Araújo – Coordenador da Educação Básica.

Profª. Zenaide Aparecida da Silva – Diretora Executiva do CEMEPE.

Comissão Coordenadora dos Grupos de Trabalhos:

Eixo Temático Avaliação

Prof^a. Geysa Telma Couto de Lacerda

Prof^a. Anair Valênia Martins Dias

Prof^a. Lana Márcia Souto Marconi

Assessor Acadêmico: Prof. Ireneu Antônio Siegler – UFU

Eixo Temático Currículo

Pedagoga Simone Goulart Fonseca de Lima

Prof^a. Sandra Flávio de Almeida

Prof^a. Adriana Silva Mello

Assessor Acadêmico: Prof. Gabriel Humberto Muñoz Palafox – UFU

Eixo Temático Convivência

Prof^a. Maria Francisca Santos Abritta Moro

Pedagoga Maria Dolores Sanches Fernandes

Prof^a isma Albuquerque Machado

Assessores Acadêmicos: Prof^a. Gercina Santana Novaes – UFU

Eixo Temático Gestão Democrática

Prof^a. Kátia Regina Ferreira

Inspetora Maria Adelina Cantalogo

Prof^a. Léa Carneiro Zumpano França

Assessores Acadêmicos: Prof. Marcelo S. Pereira da Silva – UFU e Prof^a. Edna Mariana Machado – UFU.

Equipe organizadora do Congresso:

1. Comissão de Cultura e Apresentação de Trabalhos dos Alunos.

- ♦ Isma Albuquerque Machado
- ♦ Júnia Alba Gonçalves.
- ♦ Léa Carneiro Zumpano França
- ♦ Suzancler Vieira Rende.

2. Comissão de Infra-estrutura:

- ♦ Claudia Augusta Goulart
- ♦ Claudia Maria Nunes Ferreira
- ♦ Cristiane Keila de Moraes
- ♦ Edésio Moraes de Oliveira.
- ♦ Maria Aparecida de Fátima
- ♦ Maria de Fátima Caetano
- ♦ Sirley Augusta de Aquiles.
- ♦ Zenaide Aparecida da Silva.

3. Comissão de Recepção.

- ♦ Lana Márcia Souto Marconi.
- ♦ Maria de Fátima Farnezi.
- ♦ Sandra Flávio de Almeida.
- ♦ Ronan Hungria.

4. Comissão de Revisão do Regimento:

- ♦ Anair Valênia Martins Dias.
- ♦ Kátia Regina Ferreira
- ♦ Márcia Gondim Araújo Resende
- ♦ Maria Francisca Santos Abritta Moro
- ♦ Sandra Flávio de Almeida.

5. Comissão de Credenciamento

- ◆ Adriana Silva Mello.
- ◆ Alessandra Aparecida Lúcia
- ◆ Cynara Lemes Rezende.
- ◆ Isma Albuquerque Machado
- ◆ Luís Antônio Barboza Pereira.
- ◆ Maria Aparecida de Fátima.
- ◆ Maria de Fátima Farnezi.
- ◆ Maria Helena Gondim Almeida.
- ◆ Marília das Graças Nascimento Maruyama.
- ◆ Mírian Faria Alves Vilela.
- ◆ Nádia Cristina Gosuen.
- ◆ Ronan Hungria

6. Comissão de Divulgação:

- ◆ Cristiane Keila de Moraes.
- ◆ Eliana Leão.
- ◆ Isma Albuquerque Machado
- ◆ Luís Antônio Barboza Pereira
- ◆ Maria Francisca S. Abritta Moro
- ◆ Osmar Ribeiro de Araújo.
- ◆ Ronan Hungria

7. Comissão de Apoio:

- ◆ Claudia Augusta Goulart
- ◆ Claudia Maria Nunes Ferreira
- ◆ Eliana Leão.
- ◆ Edésio de Moraes.
- ◆ Maria Aparecida de Fátima
- ◆ Maria de Fátima Caetano
- ◆ Osmar Ribeiro de Araújo.
- ◆ Zenaide Aparecida da Silva

- ♦ Wilma Canêdo Portilho.
8. Comissão de Programação Visual:
- ♦ Déborah Borges da Silva
 - ♦ Juscelina Maria Dias
 - ♦ Léa Carneiro Zumpano França
 - ♦ Marta Maria Alves Oliveira

2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

CAPÍTULO I – DO CONGRESSO

Art. 1º O 2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA será realizado nos dias 06 e 07 de outubro de 2004, sob a responsabilidade de uma comissão organizadora composta de um representante dos inspetores, um representante do Conselho Municipal de Educação bem como da equipe da SME/CEMEPE, responsável pela orientação para a construção do Projeto Político Pedagógico nas Escolas Municipais.

Art. 2º São objetivos do 2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA:

- I- aprovar as normas de funcionamento das Plenárias e dos Grupos de Trabalho do Regimento do 2º Congresso Constituinte Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia;
- II- discutir, votar e aprovar a Carta de Princípios da Escola Cidadã da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia aprovada no 1º Congresso Constituinte Escolar de 2003, para um novo projeto de escola pública, gratuita, de boa qualidade, laica e democrática na sua gestão, com as adequações estruturais propostas pela Procuradoria Geral do Município;
- III- discutir as ações prático-teóricas que sustentam o Projeto Político-Pedagógico.

CAPÍTULO II – DA ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO

Art. 3º - Compete à Coordenação Geral:

- I- Coordenar os trabalhos do CONGRESSO;
- II- cumprir e fiscalizar este Regimento;
- III- preparar as pautas e expedientes das Plenárias;
- IV- formar as mesas de direção das Plenárias;
- V- elaborar o Relatório Final dos trabalhos do CONGRESSO, conjuntamente com os coordenadores e relatores de cada grupo de trabalho.

Seção I – comissão organizadora

Art. 4º- Composta pela Coordenação Geral e os demais membros da equipe da SME/CEMEPE responsável pela orientação para a construção do Projeto Político Pedagógico nas Escolas Municipais.

Art. 5º- Compete à Comissão Organizadora:

- I- receber, processar e regularizar as inscrições de todos os participantes;
- II- providenciar o credenciamento de todos;
- III- providenciar a infra-estrutura necessária à realização do Congresso;
- IV- elaborar projeto financeiro do Congresso para análise e aprovação por parte da SME;
- V- constituir as assessorias que julgar necessárias;
- VI- organizar as atividades culturais e de convivência do Congresso.

Art. 6º- Compete aos coordenadores de grupo de trabalho:

- I- coordenar as atividades do grupo de trabalho
- II- cumprir e fiscalizar este Regimento;
- III- orientar o processo de discussão do eixo temático, com direito a voz e sem direito a voto;
- IV- colaborar com a elaboração do Relatório (conforme modelo que consta no art. 12, § 1º) sistematizado pelos relatores do grupo de trabalho, de acordo com as deliberações dos participantes credenciados;
- V- apresentar; conjuntamente com os relatores, o Relatório à coordenação da mesa da Plenária.

CAPÍTULO III – DOS PARTICIPANTES

Art. 7º- São participantes do 2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA.

- I- uma equipe de quatro representantes de cada uma das unidades escolares da RME/UDI (Educação Infantil e Fundamental), eleitos em suas bases de representação, com direito a voz e voto. A equipe, composta por membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar (profissionais da educação da escola, famílias e alunos), deverá discutir, avaliar e deliberar sobre a Carta de Princípios da Escola Cidadã da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia aprovada no 1º Congresso Constituinte Escolar de 2003 e as alterações propostas pela Procuradoria Geral do Município;
- II- os membros das Comissões Organizadora e Coordenadora, com direito a voz e sem direito a voto;
- III- entidades da sociedade civil organizada e de instituições vinculadas à educação, convidados e devidamente credenciados pela comissão organizadora, como observadores, com direito a voz e sem direito a voto.

§ Único - A critério da Comissão Organizadora, serão convidadas entidades e/ou representantes de instituições para participarem das atividades do CONGRESSO, tal como estipulado na Nota I.

Art. 8º- A composição da mesa coordenadora das plenárias será constituída, no início dos trabalhos, por 2 membros da Comissão organizadora, indicados pela Coordenação Geral. Um deles para presidir o trabalho e outro para secretariar e auxiliar na condução dos debates, e dois membros escolhidos pela plenária entre os representantes das escolas, com direito a voz e voto, para auxiliar nos trabalhos de coordenação e de relatoria.

CAPÍTULO IV- DAS INSCRIÇÕES E CREDENCIAMENTOS

Art. 9º- As inscrições dos Representantes para o CONGRESSO serão feitas junto à Comissão organizadora, pelas Entidades representativas dos participantes até dia 27 de setembro de 2004.

Art. 10- O credenciamento dos participantes do 2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA será de responsabilidade da Comissão organizadora:

§ 1º - O horário de credenciamento dos representantes será das 10h às 13h30min do dia 06/10/2004, impreterivelmente, nestes horários.

§ 2º - No ato do credenciamento, cada Representante receberá um crachá de identificação de cor verde a ser usado durante os trabalhos dos Grupos e Plenárias.

§ 3º - No ato do credenciamento, os observadores receberão um crachá branco.

§ 4º - No ato do credenciamento os assessores e organizadores receberão um crachá amarelo.

§ 5º - Não será fornecida uma 2ª via do crachá, não sendo também permitido votar sem a apresentação do mesmo.

CAPÍTULO V – DO FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS DE TRABALHOS E DAS PLENÁRIAS DO CONGRESSO

SEÇÃO I – DOS GRUPOS DE TRABALHO

Art. 11 - Os grupos de Trabalho são compostos por:

- IV- 01 representante de cada escola por eixo temático, devidamente credenciado, com direito a voz e voto;
- V- 01 Coordenador e um suplente de grupo de trabalho, indicados pela Comissão organizadora, para orientar os trabalhos dos eixos temáticos, com direito a voz;
- VI- no máximo 05 observadores convidados, devidamente credenciados, com direito a voz, sem direito a voto;
- VII- 01 Assessor da universidade Federal de Uberlândia, por eixo temático, convidado pela Comissão organizadora, com direito a voz;
- VIII- 02 relatores por cada grupo de trabalho, eleitos entre os representantes das escolas, devidamente credenciados, com direito a voz e voto;
- IX- 01 digitador por eixo temático, com direito a voz.

Art. 12 - Compete aos Grupos de Trabalho:

- X- eleger dois relatores do Grupo, entre os representantes, devidamente credenciados;
- XI- discutir e deliberar sobre as matérias constantes na pauta do CONGRESSO;
- XII- apresentar as propostas de alterações, acréscimo, supressões e destaques à Carta de Princípios da Escola Cidadã da Rede pública Municipal de Ensino de Uberlândia aprovada no 1º Congresso Constituinte Escolar de 2003 e as adequações estruturais propostas pela Procuradoria Geral do Município, tendo em vista a formulação de um Relatório a ser apresentado para debate e votação definitiva na Plenária Final do Congresso.

§ 1º - Princípios da Escola Cidadã aprovados no primeiro Congresso Constituinte Escolar e as alterações propostas pela Procuradoria Geral do Município.

§ 2º - Destaques a serem aprovados na plenária Final, mediante a apresentação da seguinte tabela:

PRINCÍPIOS DA CARTA DE PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ	DESTAQUE PROPOSTO	JUSTIFICATIVA
	Pode ser proposta de supressão, de alteração, de substituição, ou de um novo princípio.	
	Redigir o novo princípio	

§ 3º - Os destaques serão votados na ordem em que forem apresentados.

§ 4º - Cada grupo de trabalho será dotado de um computador com processador de texto e um retroprojektor.

§ 5º - Para cada princípio em discussão, serão abertas 4 inscrições com duração de 3 minutos cada. As inscrições serão encerradas ao final da quarta fala, sendo permitidas, mais três para completar a discussão do assunto.

§ 6º - Para fins de compreensão adequada da discussão, questões de esclarecimento poderão ser levantadas.

§ 7º - O aparte poderá ser concedido pela coordenação ao orador, e o tempo utilizado será descontado do seu tempo regimental.

§ 8º - Não será permitido a nenhum orador ceder sua vez a outro;

§ 9º - Na fase de encaminhamentos de propostas, não havendo encaminhamento contra, não haverá a favor.

§ 10º - Na fase de votação deverá ser efetivada com o levantamento, pelos representantes, do cartão de voto, em acordo com o encaminhado pela mesa.

§ 11º - As questões de ordem, esclarecimento e encaminhamento, respectivamente, têm precedência sobre as inscrições sendo apreciadas pela mesa diretora, cabendo recurso ao plenário.

§ 12º - Nas fases de votação não serão aceitas questões de ordem, encaminhamento ou de esclarecimento.

§ 13º - As deliberações dos Grupos e das Plenárias, serão adotadas por maioria simples (maior número de votos) dos Representantes presentes em cada sessão;

§ 14º - Em caso de dúvida, será feita nova votação para contagem dos votos.

Art. 13 – Cada grupo deverá organizar parte de seu tempo de trabalho para elaborar o Relatório e encaminhá-lo à Plenária Geral para deliberação final.

§ Único – Os Coordenadores, os Relatores e o Secretário do grupo deverão assinar o Relatório aprovado nos trabalhos realizados.

SEÇÃO II – DAS PLENÁRIAS

Art. 14 – As Plenárias são compostas pelos participantes descritos no Art. 8º deste regimento.

Art. 15 – Compete exclusivamente à Plenária, como órgão máximo e soberano do CONGRESSO:

- aprovar as normas de funcionamento das Plenárias e dos Grupos de Trabalho do Regimento do 2º Congresso Constituinte Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia;
- debater e deliberar sobre as decisões dos Grupos de Trabalho, observando-se este Regimento, um Secretário e dois Relatores, indicados pela Coordenação Geral e submetida à aprovação da plenária de Abertura do 2º CONGRESSO CONSTITUINTE DA RME/UDI.

SEÇÃO III – DOS DEBATES, DELIBERAÇÕES E VOTAÇÕES NAS PLENÁRIAS

Art. 17 – Quando uma proposição estiver em debate, a palavra somente será concedida para discuti-la a quem se inscrever na mesa diretora, respeitada a ordem cronológica de inscrições.

§1º - Durante o processo de aprovação do funcionamento do Regimento do Congresso, bem como durante a discussão dos princípios da Carta, serão garantidas argumentações, mediante a inscrição de dois debatedores posicionados a favor e dois contra. A seguir, a matéria será encerrada, após consulta ao Plenário, sendo que, em caso de dúvida, poderá ser aberto mais um bloco de defesa a favor e contra, seguido da entrada irreversível, de processo de votação.

§2º - O aparte pode ser concedido pelo orador, e o tempo utilizado é descontado do seu tempo regimental.

§3º - Não será permitido a nenhum orador ceder sua vez a outro.

§4º - Cada orador contará com tempo de três minutos, improrrogáveis, para fazer a sua defesa.

§5º - Na fase de encaminhamentos de propostas, não havendo encaminhamento contra, não haverá a favor.

§6º - A fase de votações deverá ser efetivada com o levantamento, pelos representantes do cartão de voto de acordo com o encaminhado pela mesa.

Art. 18 – As questões de ordem, esclarecimento e encaminhamento, respectivamente, têm precedência sobre as inscrições, sendo apreciadas pela mesa diretora, cabendo recurso ao plenário.

§ Único – Na fase de votação não serão aceitas questões de ordem, encaminhamento ou de esclarecimento.

Art. 19 – As deliberações dos Grupos e das Plenárias, serão adotadas por maioria simples (maior número de votos) dos Representantes presentes em cada sessão.

§1º – Não serão aceitos recursos de votação durante as Plenárias;

§2º - Em caso de dúvida, será feita nova votação para contagem dos votos.

Art. 20 – As conclusões de cada Comissão de Trabalho deverão ser consolidadas em um Relatório, no qual deverão constar as propostas que atingirem a maioria simples de votação favorável.

Art. 21 – Os casos omissos a este Regimento serão solucionados pela Coordenação do Congresso, ouvido o Plenário.

Art. 22 – Este Regimento entra em vigor a partir da sua aprovação pela Plenária de Instalação do 2º CONGRESSO CONSTITUINTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA.

NOTA 1

Comunidade externa a ser convidada a participar, na qualidade de observadora, no Congresso:

1. Conselho Municipal de Educação – 1 vaga
2. Conselho tutelar da Criança e do Adolescente – 1 vaga
3. Comissão de Educação da Câmara Municipal – 1 vaga
4. Poder Judiciário – 1 vaga
5. Prefeitura Municipal – 1 vaga
6. Secretaria Estadual de Educação – 1 vaga
7. Associações e Sindicatos de Trabalhadores – 1 vaga
8. Centrais Sindicais – 1 vaga
9. Movimento Popular – 1 vaga
10. UESU – 1 vaga
11. Diretório Central Estudantes – DCE – 1 vaga
12. Representante de Instituição de Ensino Superior – 1 vaga
13. COAFRO – 1 vaga
14. Diretores das Escolas Municipais – 01 vaga

ANEXO E: CARTA DE PRINCÍPIOS

**PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS – CEMEPE**

**COORDENAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO**

Coordenação

Pedagoga Eliana Leão – CEMEPE/SME

Prof. Osmar Ribeiro de Araújo – CEMEPE/SME.

Pedagoga Wilma Canêdo Portilho – SME.

Orientação

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox – UFU

Colaboração

Prof. Ms. Ireneu Antonio Siegler – UFU.

UBERLÂNDIA *DEZEMBRO DE 2003*

CARTA DE PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MG

CONVIVÊNCIA

De acordo as resoluções do Primeiro Congresso Constituinte Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino, a Convivência:

- a) constitui o movimento individual e coletivo fundamental para a construção e concretização dos princípios político-pedagógicos da “Escola Cidadã”;
- b) é um movimento individual e coletivo que se manifesta no exercício do relacionamento humano-social, implicando dentre outros aspectos a necessidade de considerar e administrar os conflitos como elemento inerente à constituição do ser, das relações e do conhecimento, contribuindo para a transformação social;
- c) refere-se ao ato ou efeito de conviver, é ação em equipe, envolvendo relações com os outros e reconhecimento das vivências presentes no cotidiano escolar;
- d) tem o efeito de emergir a identidade dos sujeitos e/ou dos grupos sócio-culturais, propiciando um processo de humanização;
- e) orienta as formas de conduta que constroem os conhecimentos dos sujeitos e, por conseguinte, as culturas;
- f) traz à tona uma diversidade de pontos de vista entre os sujeitos que, diante das regras de convivência estabelecidas, ou ainda, pela presença de valores morais (implícitos ou explicitados no contexto), procuram ser consensualizados com a finalidade de contemplar a diversidade de relações humanas presentes na cultura escolar, tendo em vista uma prática social humana, não-sexista, não-racista, não etnocêntrica e, por conseguinte, não-violenta;
- g) possui uma dimensão utópica, na medida em que procura, pelo compromisso assumido entre a comunidade participante, a adoção de uma relação de comunicação pautada no conhecimento, na liberdade, na reflexão crítica da realidade e na construção da democracia, visando uma convivência pautada em princípios éticos, envolvendo os critérios coletivos de direito, justiça e compromisso em busca da igualdade social;
- h) vincula à ação pedagógica por meio do **diálogo** que implica, no cotidiano escolar, na interação com o outro, mediante o exercício crítico da escuta e, sobretudo, do ato de ensinar e de aprender, envolvendo os sujeitos em processos permanentes de transformação individual e social, em busca da emancipação, do crescimento individual e social;
- i) deve ter como elementos constitutivos: as culturas, as relações humanas, a construção do conhecimento e a inclusão social;
- j) terá como eixos: a cooperação, a solidariedade, as relações igualitárias de gênero, raça/etnia e a valorização da pluralidade cultural.

Desta forma, os profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e a comunidade escolar estabelecem os seguintes PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA:

- 1. A escola, juntamente com o Poder Público Municipal, deve permitir a todos os seus integrantes as condições básicas estruturais para uma adequada convivência profissional. Isto exige que a comunidade participe direta e**

indiretamente da vida escolar. Assim, o Poder Público Municipal e as Escolas Municipais devem:

- 1.1 construir, coletivamente, objetivos e metas que orientem o planejamento das ações educativas da instituição;
- 1.2 organizar-se, pedagógica e administrativamente, oferecendo espaço físico adequado, respeitando o limite do número de alunos por sala, conforme o previsto no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais/1992, priorizando as situações de aprendizagem e um relacionamento humano capaz de enfrentar, crítica e solidariamente, os conflitos decorrentes do cotidiano escolar;
- 1.3 explicitar direitos e deveres coletivamente aprovados e atribuir responsabilidades individualmente assumidas, para que as pessoas, conhecendo limites, regras e possibilidades, pautem a sua conduta e garantam os seus compromissos perante a comunidade;
- 1.4 pautar todas as suas ações educativas na ética, princípio básico da convivência humana que, por envolver um conjunto de valores que permeiam as relações profissionais e interpessoais, possibilita a cada pessoa se definir como ser inacabado, que procura se educar, criar espaços de participação consciente na edificação da sociedade, na busca do bem comum e da liberdade social;
- 1.5 compreender que a disciplina constitui a busca dos objetivos comuns e se regulamenta e concretiza com a participação de todos os envolvidos no processo de educação individual e coletiva. Isto, contrariamente à idéia e prática comum de que a disciplina constitui, basicamente, um meio de controle subserviente do comportamento das pessoas que fazem a vida escolar;
- 1.6 respeitar as diferentes formas de se viver as diversas manifestações culturais, cada pessoa sendo respeitada em sua maneira de ser;
- 1.7 estabelecer momentos pedagógicos para debate coletivo e valorização de conhecimentos científicos e humanísticos considerados fundamentais, para promover a formação crítica e solidária dos indivíduos, garantindo-se, nesse contexto, a leitura e a reflexão contínua em torno das políticas e dos problemas sócio-econômicos que influenciam o campo da educação;
- 1.8 criar e manter condições de trabalho e remuneração dignas aos profissionais da escola, assim como, proporcionar formação continuada e promoção da saúde, possibilitando condições de exercício da profissão;
- 1.9 valorizar a criatividade como condição de crescimento intelectual e de evolução individual e coletiva;
- 1.10 criar condições para que a convivência escolar esteja apoiada por políticas públicas relacionadas à gestão, financiamento e autonomia didático-administrativa das instituições escolares;
- 1.11 criar e manter, de forma atualizada, uma base material favorável à melhoria das condições da produção do trabalho docente;
- 1.12 pautar suas ações na luta pela valorização do profissional, por melhores salários e condições mais adequadas de trabalho;
- 1.13 adequar o quadro de funcionários com a inclusão de profissionais especializados, para trabalhar questões de caráter psico-pedagógicos e das pessoas com necessidades especiais;
- 1.14 construir uma rede complementar de serviços com profissionais das áreas da Ação Social e Saúde, para que juntos com a equipe escolar possam colaborar

com o processo de aprendizagem, como também, com o desenvolvimento psicossocial dos alunos, com necessidades especiais ou não, e seus familiares.

2 A escola deve permitir a todos os seus integrantes, atitudes construtivas de uma adequada convivência social, aspecto que exige da comunidade:

- 2.1 a adoção de posturas éticas fundamentadas na busca do diálogo aberto a novas visões de homem/mulher, sociedade e educação, que vise a superação de práticas sociais, pedagógicas e científicas associadas a paradigmas conservadores e/ou dogmáticos de vida e de conhecimento. Isto procurando subsídios no conhecimento humanístico oferecido, tanto pela Filosofia quanto por ciências sociais tais como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, dentre outras;
- 2.2 a criação de condições adequadas para enfrentar permanentemente, por parte do aluno, dos seus familiares e dos profissionais da educação, a busca da solução compartilhada de dificuldades no processo ensino-aprendizagem associadas à vida cotidiana da “Escola Cidadã”;
- 2.3 o respeito às diferenças (étnicas, de gênero, classe social, de vivências da sexualidade, físicas, orgânicas e mentais etc.), materializando-se em práticas de interação social, que devem estar presentes em toda a vida cotidiana da escola, possibilitando o preparo da equipe para atender a essas diferenças;
- 2.4 a construção com as famílias, numa relação de parceria, proporcionando a inclusão de todos, onde cada um assuma no coletivo sua responsabilidade e compromisso pela construção de uma educação humana, que priorize, na prática social, o respeito às diferenças individuais e de grupo e à diversidade cultural;
- 2.5 o reconhecimento e a valorização, de fato, dos vários saberes do(s) outro(s), sem omitir a visão crítica da realidade percebida, resguardando-se o direito de expressão de cada um;
- 2.6 o ato de compartilhar, que significa tomar parte de algo cooperando e sabendo reconhecer que, no ato da comunicação, circulam diversos saberes e experiências nem sempre consensuais, o bom senso deve ser um atributo a ser cultivado e fortalecido criticamente, sem subserviência entre as pessoas, para garantir a construção da escola democrática;
- 2.7 o enfrentamento, de forma aberta e transparente, a discussão e colocação em prática dos direitos e deveres da comunidade escolar, buscando o exercício e a formação da cidadania crítica, participativa e solidária;
- 2.8 a superação de toda forma de corporativismo de classe e de autoritarismo individual ou de grupo;
- 2.9 a superação de toda forma de constrangimento físico, psicológico e moral que se constitua em desrespeito aos direitos fundamentais de todo ser humano;
- 2.10 o fortalecimento da prática da democracia radical¹⁶ no processo de resolução coletiva de conflitos sociais ocorridos no contexto escolar, contribuindo, ao mesmo tempo, com a formação ética do aluno, dos seus familiares e dos profissionais da educação.

¹⁶ **Democracia Radical** é a igualdade de acesso aos bens culturais, científicos, tecnológicos e sociais, de maneira a favorecer oportunidades iguais e expressão livre dos diferentes sujeitos e dos grupos sociais.

3 a escola deve permitir a todos os seus integrantes a adoção crítica de valores que promovam e ampliam a convivência solidária e fraterna, aspecto que exige da comunidade:

- 3.1 um relacionamento pedagógico pautado no diálogo, que se caracteriza na prática pela busca da interação com o(s) outro(s), mediante o exercício crítico da escuta e, sobretudo, do ato de ensinar e de aprender envolvendo os sujeitos num processo permanente de humanização, que seja capaz de superar, criticamente, qualquer forma de discriminação, subserviência e dominação entre as pessoas;
- 3.2 a construção de um ambiente favorável à cooperação, à alegria, à afetividade, à modificação das estratégias de gestão, currículo, avaliação e à projeção de novos modos de se relacionar e de interagir solidariamente, a partir da análise das vivências no cotidiano escolar;
- 3.3 a necessidade de agir, com humildade, nas relações humanas que se vivenciam no cotidiano escolar. Humildade que se manifesta entre as pessoas, quando se reconhecem e valorizam os próprios saberes e do(s) outro(s), no processo de resolução de problemas (conflitos) ou de construção de conhecimento e de estratégias de ação necessários para transformar, crítica e coletivamente, a realidade escolar;
- 3.4 a garantia, a todas as pessoas, do direito de expressar livremente suas idéias com ética e, enquanto sujeitos de aprendizagem, participar dos processos que interferem na sua própria formação social e profissional.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Considerando que Gestão Escolar Democrática implica:

- a) a utilização, racional e eficaz, dos recursos humanos, materiais e financeiros destinados à realização da ação institucional;
- b) a necessidade de erradicar as práticas hierarquizadas, autoritárias e excessivamente burocráticas do sistema educacional;
- c) democratizar as práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Os profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e a comunidade escolar estabelecem os seguintes PRINCÍPIOS DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:

- 1 A Democracia tem que ser um exercício de cidadania na prática da “Escola Cidadã”, e deverá ser revista periodicamente por meio de avaliação do trabalho gestor e do Conselho Escolar, além de outras atitudes e métodos democráticos.
- 2 A autonomia em uma gestão escolar democrática deve ser garantida a partir da eleição direta para diretor e vice-diretor, reconhecendo-se que a escola faz parte de um sistema educacional formador de cidadãos críticos que implica, necessariamente, um processo de interdependência entre toda a rede escolar e a sociedade.
 - 2.1 Após o processo eleitoral, um representante de cada Comissão Mista Eleitoral Escolar deverá se reunir em plenárias realizando uma avaliação do

processo eleitoral apontando à S.M.E. sugestões para reestruturação da próxima eleição.

- 3 A gestão, para ser democrática, deve priorizar a busca da igualdade de direitos e deveres, propiciando uma participação ativa nas decisões tomadas no Conselho Escolar, nas eleições diretas e em outros espaços estabelecidos para essa finalidade.
- 4 Na Gestão Democrática os gestores da escola devem demonstrar competência administrativa e pedagógica, bom senso, coerência política com o P.P.P. da Escola e conquistar criticamente o respeito da comunidade escolar de acordo com as prioridades da “Escola Cidadã” e desta comunidade, definidas pelo Conselho Escolar e não tendo influência político-partidária.
- 5 A gestão democrática escolar deve considerar todos os segmentos envolvidos na vida escolar importantes para a efetivação do processo educativo, visto que, todos são sujeitos históricos, atores sociais responsáveis pela efetivação do mesmo.
- 6 A gestão escolar democrática deve promover discussões e ações coletivas, para garantir o desenvolvimento e a transformação das pessoas e da instituição, uma vez que a escola é um espaço público de permanente construção e vivência da cidadania.
- 7 A gestão escolar democrática deve pautar-se no diálogo e na busca constante da participação ativa de pais, alunos, corpo docente e administrativo, pois além de proporcionar a oportunidade de conviver, de planejar e de resolver problemas juntos, favorece a construção da solidariedade e compromisso entre a comunidade escolar de forma crítica e reflexiva.
 - 7.1 A “Escola Cidadã” precisa criar e programar estratégias para conscientizar aos pais sobre os problemas reais da escola e sobre a atuação dos mesmos no Conselho Escolar.
- 8 A gestão democrática da escola deve, além de valorizar, incentivar e fazer acontecer o trabalho em equipe na escola, garantir a abertura de espaços de integração da comunidade, que contribuam para a construção da gestão democrática.
 - 8.1 Esta prática deverá ser avaliada pelo Conselho Escolar e a PMU deverá garantir a viabilização dos recursos necessários.
- 9 A gestão deve valorizar os projetos condizentes com a realidade da escola, buscando consenso em torno das propostas que sejam comuns e representem, em primeira instância, as necessidades da maioria.
- 10 A gestão escolar democrática deve ser transparente nas suas ações administrativa, pedagógica e financeira, socializando as informações. Neste sentido:
 - 10.1 A comunidade deve ser incentivada a conhecer as leis que regem a administração pública escolar;
 - 10.2 devem ser criadas estratégias no sentido de oferecer condições e horários adequados à comunidade escolar, dentro da carga horária do professor, para que possam participar dos processos de tomadas de decisões, onde o diálogo e a busca de consenso devem nortear as discussões;

- 10.3 as decisões tomadas devem se tornar públicas e conhecidas de todos, onde as discussões das prioridades devem levar em consideração as intenções da comunidade escolar.
- 11 A gestão democrática, com liberdade de expressão, deve organizar as condições objetivas para desburocratizar os processos administrativos internos, lutando politicamente junto às instâncias superiores na criação e/ou modificação de critérios, na busca da autonomia (administrativa, pedagógica e financeira) da escola, sem eximir o Estado¹⁷ de suas obrigações para com o ensino público.
- 11.1 A SME deve criar as estruturas necessárias (humana, física e material) proporcionando ao gestor o suporte necessário à execução dessas atribuições.
- 12 A gestão democrática deve lutar pelo envolvimento da comunidade nas ações da instituição como um todo, de acordo com os princípios de avaliação estabelecidos no presente documento; lutando pela inclusão social, pelo acesso e a permanência do aluno na escola, com sucesso.
- 13 A gestão democrática escolar deve buscar caminhos para a realização do trabalho pedagógico, comprometidos com uma convivência prazerosa entre profissionais, alunos e familiares, dentro dos princípios de justiça, cooperação, igualdade e compreensão.
- 14 A gestão democrática deve garantir a viabilização do PPP e da proposta pedagógica da escola, incentivando e contando, efetivamente, com a participação dos profissionais da educação, dos alunos e de seus familiares, realizando periodicamente diagnósticos necessários para melhoria de seus projetos.
- 15 Os gestores da escola devem comprometer-se e fazer acontecer as metas estabelecidas, tanto no Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como na Proposta Pedagógica da mesma.
- 16 A gestão deve incentivar e viabilizar a formação permanente dos vários segmentos da comunidade escolar, articulando-se politicamente com a Secretaria Municipal de Educação, de modo a possibilitar a realização de estudos e outros espaços coletivos para a reflexão e o debate político-pedagógico e científico, sempre que possível.
- 17 O Conselho Escolar deve participar nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras que envolvem a vida da escola, contribuindo democraticamente para legitimação das mesmas.
- 18 Na Gestão democrática a ética, tal como caracterizada nos princípios de convivência, é fundamental no sentido de estabelecer a humanização, o respeito, a valorização profissional e o compromisso com a educação.
- 19 O gestor da escola, juntamente com os órgãos municipais competentes, devem oferecer condições para que o processo de inclusão da criança portadora de necessidades especiais na escola esteja alicerçado com recursos humanos especializados na área em questão, assim como recursos materiais e físicos para um melhor atendimento.
- 20 A gestão democrática deve buscar a melhoria da qualidade do ensino onde o conhecimento seja instrumento para a compreensão e intervenção na realidade.

¹⁷ A noção de Estado, aqui utilizada, refere-se ao conjunto dos poderes públicos representados pelas instâncias, Federal, Estadual e Municipal.

Um espaço efetivo do crescimento humano, do diálogo, das diferenças e da flexibilidade, formadora de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

- 21 A gestão democrática escolar deve trabalhar a diversidade humana, comprometendo-se em combater todas as formas de preconceito e discriminação.
- 22 Atendendo aos legítimos interesses de nossa categoria, os princípios aqui contidos poderão ser acrescentados, suprimidos ou modificados; desde que previamente propostos, votados e aprovados em congresso oficialmente convocado para tal.

CURRÍCULO

Os profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e a comunidade escolar, visando transformar as práticas curriculares individualistas, conservadoras e tecnicistas, para contribuir com a formação de sujeitos de conhecimento, capazes de interagir e de intervir, criticamente, no mundo, e de superar, simultaneamente, concepções e práticas sociais subservientes, autoritárias, domesticadoras e/ou preconceituosas, estabelecem os seguintes PRINCÍPIOS DE CURRÍCULO:

- 1 A escola deve ter autonomia¹⁸ para construir democraticamente a sua Proposta Pedagógica, que inclui o Currículo, porém, observando tanto a organização do sistema nacional de educação, bem como as orientações provenientes de suas várias instâncias.
- 2 A construção e implementação do currículo devem estar norteadas pela legislação vigente, que estabelece o respeito a uma base nacional, regional e local comum.
- 3 A construção e implementação do currículo implica em investimento público permanente para a formação continuada dos profissionais da educação, buscando com isto, manter a escola atualizada mediante a promoção de espaços de reflexão, de estudos, de pesquisas e de socialização permanente das experiências curriculares e de ensino-aprendizagem. Para tanto deve-se garantir:
 - 3.1 carga horária, adequadamente planejada, para viabilizar a formação continuada dos profissionais no calendário escolar;
 - 3.2 a participação da escola na definição do orçamento da Secretaria Municipal da Educação, para garantir, dentre outros, os recursos necessários para efetivar este tipo de investimento.
- 4 A construção e implementação do currículo devem contar com a participação dos alunos, dos seus familiares, dos profissionais da escola e da comunidade em geral. Para tanto, devem-se garantir momentos de estudos, acerca do currículo, com a comunidade como um todo.

¹⁸ No que diz respeito à Autonomia no contexto escolar, esta vem sendo interpretada como a condição que os indivíduos têm para se regerem por regras próprias, tal como a liberdade para a tomada de decisões. Entretanto, esta liberdade não pode ser confundida com **independência**, pois a autonomia encontra-se relacionada a alguém ou a alguma coisa que a condiciona moral e/ou socialmente. Em resumo: a escola pode dispor, legalmente, de autonomia, porém esta não é independente para tomar as suas decisões de forma isolada do sistema educacional no qual está inserida.

- 5 A elaboração de Currículo na escola deve promover, de forma crítica e dinâmica, a tomada de consciência da história da comunidade, tendo como pressuposto que o ser humano se constrói e se torna sujeito ao se integrar em seu contexto.
- 6 A construção e implementação do currículo deve primar pela prática pedagógica ética e profissional, amorosa¹⁹, à medida em que o professor rompe com a mera aula expositiva e se relaciona com os alunos na sua singularidade, e a comunidade participante torna-se capaz de sensibilizar-se e de integrar-se ativamente na vida escolar, privilegiando os interesses e o atendimento das necessidades comunitárias²⁰.
- 7 A construção e implementação do currículo exigem compromisso e seriedade dos envolvidos no processo, aspectos estes que fortalecem o trabalho coletivo para que as metas traçadas tanto no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como na Proposta Pedagógica da Escola (PPE), sejam alcançadas.
- 8 O currículo deve promover a democratização das relações humanas, incentivando a união entre os profissionais da educação, alunos e seus familiares, motivo pelo qual a sua construção e implementação devem ser orientadas por um planejamento ascendente (“de baixo para cima”).
- 9 O planejamento coletivo, democrático de currículo deve promover a organização e a avaliação da escola, assegurando que as diretrizes e metas estabelecidas sejam coerentes com os princípios da “Escola Cidadã”.
- 10 O Planejamento coletivo e democrático de currículo deve ser garantido no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como no calendário escolar.
- 11 O currículo deve contribuir com a formação da consciência crítica do aluno, explicitando e debatendo os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos da sociedade, bem como os direitos e deveres associados ao exercício da cidadania crítica e participativa.
- 12 currículo deve ser crítico, integrado, criativo e prazeroso ao expressar: a) a vida da comunidade, retratando e valorizando criticamente o que ela busca e espera da escola; b) as visões de homem/mulher, mundo e sociedade que desejamos construir e, c) o conhecimento do aluno, bem como suas várias dimensões de crescimento e desenvolvimento humano-social, de tal forma que possa influenciar, significativamente, os seus diversos modos de pensar e agir.
- 13 Ao retratar a vida da comunidade e ao explicitar as visões (concepções) de homem/mulher, mundo e sociedade que desejamos construir, o currículo deve expressar e valorizar a diversidade histórico-sócio- cultural da comunidade, do conhecimento humano e da própria individualidade humana, com a finalidade

¹⁹ A idéia de amorosidade foi amplamente debatida durante a realização do Primeiro Congresso Constituinte da RME/UDI. Nesse contexto, o termo ficou associado ao educador Paulo Freire, quem considera que o processo educativo é um ato eminentemente amoroso. A esse respeito afirmou: *E o que dizer, mas sobretudo o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de **querer bem**, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo (...). É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida de formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras* (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 141-2).

²⁰ Vale lembrar que a palavra comunidade, do latim *comunitate*, que significa comunhão, concordância, conformidade e identidade, pressupõe o estabelecimento de uma forte interação humana, associada a um sentimento de pertencimento ao grupo, com interesses e necessidades comuns.

de promover uma formação e prática social livre de preconceitos de raça/etnia, gênero, vivência sexual e política, condição física, orgânica e mental, de classe social e geração, dentre outras. 13.1 De acordo com o princípio 3, o presente princípio deve ser garantido com a implementação de programas de formação direcionados às temáticas relacionadas.

- 14 O currículo deve valorizar o saber prático e a oralidade próprios das classes populares como portadoras de conhecimentos, na realização do processo ensino-aprendizagem, promovendo a ampliação de sua formação científica e cultural e minimizando as diversas fragmentações existentes nos conteúdos disciplinares, na dissociação entre a teoria-prática e na falta da relação dos conteúdos com a vida cotidiana do aluno.
- 15 Currículo deve ser dinâmico e flexível, de tal forma que possa acompanhar as mudanças histórico-sociais: a) abordando temas atuais; b) abrangendo todas as áreas do conhecimento; c) promovendo a utilização de recursos tecnológicos disponíveis, tais como o computador, meios multimídia e a internet, e; d) incentivando a utilização de metodologias de ensino que favoreçam a interação do aluno com as diversidades culturais e de conhecimento humano.
- 16 As práticas pedagógicas da escola devem, como parte do processo de formação crítica do aluno, incentivar de forma prazerosa, o acesso e utilização de equipamentos sociais, tais como: teatro, cinema, informática, laboratórios de ciências, zoológico, literatura, feiras culturais, jornais e museus.
- 17 O currículo deve oferecer condições para o ensino-aprendizagem de conteúdos atuais e relevantes, que contribuam para a compreensão e reflexão crítica do processo histórico-social vivenciado pelo aluno.
- 18 Os conteúdos do currículo, além de serem constantemente atualizados, devem ser trabalhados de forma inter e transdisciplinar, considerando o nível de compreensão dos alunos, minimizando e/ou eliminando a superficialidade e a banalização do trato com o conhecimento.
- 19 O currículo deve tratar criticamente a questão dos valores e princípios de convivência humano-social, contando, inclusive, com as contribuições da Ética e da Educação Religiosa, de forma a privilegiar não somente a transmissão e apropriação de conteúdos advindos do conhecimento científico-técnico-formal.
- 20 O currículo deve contemplar, como parte da formação ampliada do aluno, o desenvolvimento de noções necessárias a sua inserção no mundo do trabalho e no mundo globalizado²¹.
- 21 O currículo da rede municipal de ensino deve contribuir com a superação da prática do racismo, tanto quanto com outros preconceitos sociais, tratando os alunos com a igualdade prevista em lei, na escola e na vida cotidiana, a partir das seguintes ações:

21.1 a revisão dos livros didáticos dos textos adotados e das práticas pedagógicas utilizadas na rede municipal de ensino, visando a eliminação

²¹ A expressão “Mundo do Trabalho” caracteriza as relações, meios e modos de produção humana. “Mundo Globalizado” refere-se as relações estabelecidas na vida social, cultural, educacional e da prática da pesquisa científica sob a influência do mundo do trabalho regido pela mundialização do capitalismo e suas implicações sócio-econômicas atuais, tais como concentração de renda, exclusão social, economia de mercado, acumulação de capital etc.

de estereótipos racistas, e atitudes preconceituosas às diferentes etnias e portadores de necessidades especiais.

- 21.2 o estudo da cultura afro-brasileira contemplado no conteúdo programático das escolas municipais;
 - 21.3 a formação continuada dos profissionais da educação, para superação de concepções e práticas racistas e para a criação de uma nova imagem de todos os indivíduos, principalmente aqueles que se encontram abaixo da linha de pobreza, independentemente de sua diversidade cultural e social, tal como mencionado no princípio 13;
 - 21.4 a inclusão nos programas de formação do servidor público municipal, de temas ou assuntos que destacam os valores da participação dos negros e das diversas etnias na construção histórica e cultural das sociedades, principalmente, na brasileira;
 - 21.5 a criação e divulgação de programas educativos nos meios de comunicação de propriedade do Município, ou em espaços por ele utilizados na iniciativa privada, visando o fim de todas as formas de discriminação racial, dentre outras associadas à diversidade humana.
- 22 O currículo da escola deve ser avaliado periodicamente, considerando a opinião de pais, alunos e profissionais da escola, por meio da reflexão sobre sua viabilidade e adequação à realidade, repensando a prática e a metodologia adotadas por toda a equipe pedagógica.
 - 23 O currículo, em conformidade com a LDBN e com a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto Lei 3.298 de 23/10/89), deve garantir a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais em todas as unidades escolares públicas municipais, a partir de ações que visem condições estruturais e pedagógicas, bem como formação específica e continuada para tanto.

AVALIAÇÃO

Os profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e a comunidade escolar, com o objetivo de enriquecer e aprimorar as práticas avaliativas, tornando-as progressivamente transformadoras, estabelecem os seguintes PRINCÍPIOS DA PRÁTICA AVALIATIVA:

1 A Avaliação, por ser o ELEMENTO INTEGRADOR entre a aprendizagem e o ensino:

- 1.1 deve informar sobre a aprendizagem dos alunos de conformidade com seus avanços, dificuldades e possibilidades;
- 1.2 deve orientar a prática educativa do professor, apontando a mais adequada intervenção pedagógica e a consecução dos objetivos propostos.

2 A avaliação, por ocorrer durante o processo de aprendizagem, sendo diagnóstica no início e de revisão e confirmação ao final:

- 2.1 Ao definir os objetivos desejados e necessários e o nível do domínio do conteúdo entre os alunos, como resultado do diagnóstico realizado, deve permitir e estimular a elaboração de um planejamento adequado das atividades educativas;

- 2.2 deve, durante o processo, promover a reflexão contínua sobre a prática educativa, sobre a adequação dos instrumentos de trabalho e estratégias, sobre a tomada de consciência das dificuldades e conquistas, sobre a organização das prioridades e dos investimentos pedagógicos;
- 2.3 deve, ao finalizar o processo, analisar e formalizar o que foi e o que não foi aprendido, permitindo conclusões sobre os avanços, a qualidade da aprendizagem alcançada e as dificuldades encontradas, possibilitando o replanejamento dos conteúdos, redirecionar metodologias e apontar novas alternativas.

3 A avaliação deve utilizar situações, linguagens e instrumentos variados, conteúdos diversificados em contextos múltiplos, valorizando as diferentes aptidões dos alunos, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

4 A avaliação deve ser um referencial para se pensar a prática educativa e, ao mesmo tempo, deve refletir a educação que se vivência na sociedade.

5 A avaliação deve ser fundamentada na PARTICIPAÇÃO de todos os envolvidos no processo educativo:

- 5.1 Baseando-se na reflexão coletiva, no diálogo, na compreensão e na responsabilidade individual e coletiva;
- 5.2 envolvendo professores e alunos e, também, os gestores escolares, os familiares dos alunos, Conselho Escolar e todos agentes do processo educativo. Nesse sentido:
 - 5.2.1 O professor deve observar, acompanhar e registrar o processo de aprendizagem do aluno; analisar a produção do aluno na sua totalidade, em diferentes contextos; avaliar com base em objetivos, conjuntamente estabelecidos; usar os resultados da avaliação para replanejar e redirecionar conteúdos e metodologias, quando necessário;
 - 5.2.2 o aluno deve vivenciar o ato da auto-avaliação, refletindo responsavelmente sobre o seu próprio trabalho; sobre as estratégias de aprendizagem adotadas e recursos utilizados; sobre os resultados obtidos e sobre os diferentes procedimentos e atitudes pessoais adotadas;
 - 5.2.3 o aluno deve auxiliar e contribuir com os colegas em dinâmicas avaliativas, juntamente com o professor, respeitando as diferenças individuais, com espírito de cooperação, com autonomia e responsabilidade;
 - 5.2.4 os gestores escolares, os familiares dos alunos e o Conselho Escolar devem acompanhar a avaliação, contribuindo, quando necessário, para implementar inovações significativas ao processo avaliativo e com respeito às decisões democráticas dos professores, alunos e equipe pedagógica.

6 A avaliação deve se orientar pela abordagem da QUALIDADE e por mensurações quantitativas:

- 6.1 A avaliação de qualidade baseia-se em critérios de justiça e de inclusão social, que permitem o desenvolvimento de uma postura ética, compromissada com a contínua transformação social, assim como a emancipação pessoal.
- 6.2 A avaliação de qualidade acompanha o esforço do aluno na vivência de atitudes positivas, de respeito e amor a si mesmo e ao próximo, nas dimensões natural, social e espiritual.
- 6.3 A avaliação de qualidade observa o desenvolvimento de habilidades e competências ao nível da realidade mental e social do avaliado;
- 6.4 A avaliação de qualidade prioriza a apropriação de conhecimentos que ensinam a pensar: a) relacionando informações e idéias com base em opiniões e fatos; b) gerenciando dados; c) aprendendo a acessar novas e diversificadas informações significativas, na medida em que promovem a emancipação pessoal e social;
- 6.5 a avaliação de qualidade favorece a construção e socialização crítica do conhecimento com base na criatividade, na auto-motivação, na autonomia e na originalidade;
- 6.6 a avaliação somativa, fundamentada em testes e provas, registro de notas e outras mensurações, deve ocorrer concomitantemente com a avaliação processual, respeitando as reflexões, análises e decisões da comunidade escolar.

7 A avaliação, para ser SIGNIFICATIVA, deve ser coerente com os objetivos da educação:

- 7.1 Estabelecendo critérios que valorizem os conhecimentos anteriores do aluno e sua percepção do mundo no qual se insere;
- 7.2 valorizando os conteúdos e metodologias propostos pelos estudantes, incluindo-os no processo de sua avaliação;
- 7.3 inserindo-se no contexto da realidade do ensino, valorizando as metodologias e os conteúdos presentes na “Proposta Curricular do Município”, respeitando o regionalismo e a diversidade cultural, incluindo-os no processo de avaliação;
- 7.4 trabalhando progressivamente a conscientização do aluno e comunidade escolar para que os mesmos compreendam a importância da aprendizagem significativa que, vai além dos resultados finais.

8 A avaliação, para ser FLEXÍVEL, precisa atender a realidade dos alunos:

- 8.1 Permitindo ao aluno defender suas próprias idéias, desenvolvendo sua capacidade de pensar;
- 8.2 facilitando o desenvolvimento das diferentes manifestações da inteligência;
- 8.3 respeitando opiniões divergentes, sem preconceitos e com espírito de cooperação e bom senso.

9 A avaliação para ser ABRANGENTE e CONTÍNUA deve observar as condições gerais do aluno nas atividades de aprendizagem:

- 9.1 valorizando a realidade do aluno e acompanhando as suas ações no ambiente escolar, possibilitando a percepção de variações de atitudes e

- saberes a serem utilizados nos processos de (re)construção do conhecimento;
- 9.2 estimulando o auto-conhecimento, o desenvolvimento intelectual, emocional, físico e espiritual do aluno, por meio da valorização progressiva da autonomia na aprendizagem;
 - 9.3 promovendo atividades de ensino-aprendizagem que permitam a interação entre as diversas dimensões do conhecimento;
 - 9.4 motivando o aluno a aprender sempre, propiciando situações de busca do conhecimento e de auto-avaliação para pensar e agir de forma crítica e reflexiva.

10 A avaliação, em todos os segmentos da educação deve considerar os recursos materiais, humanos e pedagógicos disponibilizados pelos órgãos responsáveis, bem como, as condições nas quais se dá o processo ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

ANTUNES, A. *Aceita um conselho? Como organizar os colegiados escolares*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

BRANDÃO, C.R. *Saber e Ensinar*. Campinas: Papirus, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a. FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo, Cortez/IPF, 1997. GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1998.

Mc LAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA A.; SILVA, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MUÑOZ PALAFOX, G. H (Org). *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: A Experiência de Uberlândia*. Uberlândia: Edigraf/Casa do Livro, 2002.

PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo, Cortez, 2001.

ANEXO 6: TERMO DE COMPROMISSO**TERMO DE COMPROMISSO APRESENTADA PELOS EDUCADORES E PELAS EDUCADORAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA AOS/ÀS VEREADORES/AS ELEITOS/AS PARA O EXERCÍCIO 2005-2009.**

Os educadores (as), abaixo-assinados, indicados para representar os seus respectivos estabelecimentos de ensino da rede pública do município de Uberlândia no 2º. Congresso Constituinte Escolar da RME/UDI, comprometidos (as) com a elaboração e a implementação de uma Proposta Política Pedagógica favorável à construção de uma Escola democrática e inclusiva nos termos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, optaram por fortalecer os processos coletivos de criação de saberes educacionais e de desenvolvimento da gestão escolar democrática. Nessa perspectiva, decidiram por adotar as seguintes iniciativas: buscar - em termos de gestão, de organização e de interação humana - a transformação da escola e da educação pública em espaços pedagógicos de qualidade; formar o(a) profissional da educação, a comunidade e o (a) aluno(a) em busca de sua conscientização para o exercício da cidadania; viabilizar ações para que a comunidade escolar passe a ser sujeito de atos para ajudar a planejar, organizar e transformar o espaço escolar.

Para tal, construíram com a participação de representantes de todos os segmentos da escola, SME e da comunidade, o seguinte programa de ação: 1 – Eleição direta dos Administradores Escolares; 2- Organização do processo contando; 3- Elaboração da Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG; 4- Sistematização do processo permanente de formação continuada para construção, implementação e avaliação das Diretrizes Curriculares de Ensino da Rede Municipal, necessárias para orientar as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de Ensino; 5 - Elaboração de proposta de lei para ampliar e democratizar o Sistema Municipal de Educação; 6 – Organização e Elaboração do Plano Municipal de Educação; 7- Criação do Congresso Constituinte Escolar para elaborar, democraticamente, os princípios político-pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino, necessários para orientar a melhoria do ensino no cotidiano escolar; 8- Início da construção dos Projetos político-pedagógicos nas escolas por meio da criação de Fóruns Permanentes de Democratização da Escola, instituídos em cada um dos estabelecimentos de ensino da rede.

Decorreu desse processo, o desejo dos/as educadores/as em continuar o processo de construção coletiva da escola democrática da rede pública municipal de ensino, desejo este transformado em decisão unânime conforme deliberação dos representantes de todos os estabelecimento de ensino presentes no 2º Congresso Constituinte Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino ocorrido nos dias 6 e 7 de outubro de 2004.

Cientes do seu empenho para com a construção de uma Uberlândia justa e democrática, os educadores representantes dos estabelecimentos da RME, solicitam que V.S^a expresse seu compromisso para assegurar a continuidade do

processo de construção e implementação da Escola Democrática iniciado em 2001, assinando o presente documento-compromisso para com a transformação da educação pública do município de Uberlândia.

Uberlândia, 07 de outubro de 2004.

VEREADORES ELEITOS 03/10/2004:

Elismar Prado, Tenente Lúcio Magoo, Felipe Attiê, Vilmar Resende, Antônio Carrijo, Pastor Leandro, Baiano, Xuxa, Jerônima Carlesso, Barsa da Sucata, Cabo Garcia, Joaquinção, Alírio Graça, Misac Lacerda, Norberto Nunes, Fernando Rezende, Carlito Filho, Aniceto, Wilson Pinheiro.