

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

DISSERTAÇÃO

**ESCOLA SEM FRONTEIRAS:
DISCUTINDO O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

ADRIANA DA COSTA

FLORIANÓPOLIS

2004

ADRIANA DA COSTA

**ESCOLA SEM FRONTEIRAS:
DISCUTINDO O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Munarim

FLORIANÓPOLIS

2004

*À todas as professoras e professores da Rede Pública Municipal
da cidade de Blumenau - SC.*

AGRADECIMENTOS

QUE BOM PODER AGRADECER!

São muitos os nomes para agradecer neste momento. São muitos os que marcaram, de forma especial, esta trajetória. Muitos são os que contribuíram significativamente na realização desta árdua, porém, gratificante tarefa. A todos, a certeza da minha gratidão. Destacam-se, aqui, as pessoas que estiveram envolvidas, diretamente, neste trabalho e aproveita-se para pedir escusas aos eventuais esquecimentos.

Muito obrigada!

Antes de agradecer aos que contribuíram com a especificidade do trabalho acadêmico, um agradecimento especial a meu pai e à minha mãe que apesar de a realidade social ter lhes negado o direito ao conhecimento científico, não mediram esforços para que seus filhos pudessem ter acesso à riqueza cultural, produzida pela humanidade. Então, a você pai e a você mãe, muito obrigada! Principalmente, pelo exemplo de vida, honestidade e pela garra que sempre demonstraram, fazendo-me acreditar que um mundo mais humano é, de fato, possível!

Também agradeço aos meus irmãos Glória, Fernando e Marcos que, além do incentivo emocional, também garantiram as condições materiais, no período que fiquei sem bolsa de estudos (12 meses), no desenvolvimento desta empreitada.

À minha afilhada Brenda, pelas incansáveis demonstrações de gentileza e carinho.

Às sobrinhas Thayane e Gabriela, que apesar de tão pequenas (alguns meses) ajudaram a superar os momentos de desânimo.

Ao Sidney, à Janaína e à Schirlene, pelo apoio e carinho que sempre demonstraram.

À Clair, sempre tão atenta e cuidadosa com a harmonia da casa.

Ao amigo Saulo, que mesmo sem me conhecer, abriu as portas de sua morada para me receber.

Ao pequeno Eduardo, que gentilmente cedeu, muitas noites, sua cama quentinha e que carinhosamente pedia para eu ler uma história.

Às crianças e pré-adolescentes da Escola Básica Municipal Olga Rutzen, pelo carinho e por compreenderem a “despedida” como necessária na realização deste trabalho.

Às professoras Silvia, Angeli, Michelle, Aline, Beth, Jôse, Cheila, Elaine, Marcela, Maristela, Jacinta, Vanusa e Sueli, pelo apoio e carinho na fase final deste estudo.

À Sônia, Maria Salete, Bernardete, Salete e Ivanir, sempre tão prestativas e preocupadas com minha saúde, principalmente, com a alimentação.

Às crianças do Centro de Educação Infantil, pelas inúmeras demonstrações de alegria.

AGRADEÇO AGORA!

Ao professor Antonio Munarim, que em seu trabalho de orientação teve sempre a preocupação em mediar o processo de construção do conhecimento científico, fazendo as intervenções necessárias, porém sempre marcadas pela dimensão mais humana dos seres humanos, ou seja, o respeito ao próximo. Nesta trajetória, procurou entender cada momento, por mim vivido, para então apontar, nas horas mais desafiadoras, os possíveis caminhos.

Aos professores e professoras do programa, especialmente Olinda Evangelista, Maria Terezinha Cardoso, Marli Auras, Maria das Dores Daros (carinhosamente chamada, pela nossa turma, de Penélope Charmosa), Paulo Meksenas e Nadir Zago.

À Cristina, que além da acolhida calorosa em sua casa, apresentou-se como uma amiga maravilhosa e com quem confirmo a importância das interações nos processos de aprendizagem, porque sei que, juntas, crescemos e ousamos voar.

Aos colegas da linha de pesquisa, Nailse Marcelo, José Carlos (o Zé), Edinéia, Vera, Gisele e Flávia, pelos momentos de conflito intelectual, pelas descobertas e, ainda, pelo conforto do “sofrimento” comum.

À minha irmã Glória que não mediu esforços para contribuir com a arte final deste trabalho.

Ao Erlédio, companheiro sempre presente e disposto a ajudar. Suas palavras de ânimo ensinaram-me que os problemas podem ser resolvidos com menos “sofrimento” e mais alegria.

Às amigas e aos amigos de Blumenau, Miriam, Flávia, Ana, Gilson, Geandro, Silvia e Nice pela compreensão das minhas inúmeras ausências.

À amiga Cleide, que apesar de passar pelo mesmo momento, (condição de mestranda) mostrou-se sempre disponível para ouvir minhas angústias e apontar, nas horas mais difíceis, algumas alternativas. Isso que é AMIGA!

Ao CNPq, pelo apoio da bolsa concedida, que viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao amigo Jaime que, com seu exemplo, instigou-me a entrar no universo acadêmico e também por ter contribuído, significativamente, na ampliação dos meus conhecimentos.

Ao professor Harry, que fez o trabalho de revisão do texto “final” da dissertação.

À Arlei pelo trabalho de organizar este texto de acordo com as normas científicas.

POR FIM, MAS NÃO POR ÚLTIMO, MAIS UM AGRADECIMENTO ESPECIAL!

Às professoras e aos professores, da rede pública de educação, da cidade de Blumenau, que possibilitaram a realização deste trabalho, concedendo algumas horas para a realização das entrevistas. Sabe-se que sem a contribuição destas/es docentes não seria possível desenvolver esta pesquisa. Então, a vocês, muito obrigada!

RESUMO

Este estudo trata de uma análise sobre a participação das/os professoras/es, pertencentes à rede pública municipal, da cidade de Blumenau, no processo de discussão e implementação da política educacional denominada Escola Sem Fronteiras, no período de 1997 a 2003. No trabalho de investigação, utilizou-se como fonte de dados: a) textos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, b) Plano de Governo da Coligação Blumenau Para Todos (1996), c) sínteses do Seminário “*Educação Para Todos: Construindo um Projeto de Educação Popular*”, ocorrido no final de 1996, d) atas dos encontros do Colegiado Consultivo e e) entrevista semi-estruturada, com professoras/es que trabalham nas escolas municipais. O objetivo central deste estudo é compreender a participação docente no processo de elaboração de uma política pública de educação. Para a efetivação desta análise, são considerados alguns mecanismos de participação como a criação e extinção do Colegiado Consultivo, o processo de discussão e implantação dos Ciclos de Formação Humana e a constituição da Política de Formação Permanente dos Docentes. Destaca-se que a educação voltada para a cidadania, ou seja, para a democracia, é a educação preocupada em desenvolver nos sujeitos, a capacidade de apreender o contexto em que vive e de participar tanto dos processos de construção e execução, como no processo de avaliação das políticas públicas. É possível, ainda, pontuar que o processo de constituição de práticas democráticas exige o reconhecimento de que a democracia, por ser um projeto inconcluso, longe de ser um processo harmonioso, é marcada pelo conflito e pela contradição. Nestes termos, os dados obtidos, nesta pesquisa, permitem destacar que a participação da sociedade civil, neste caso, das/os professoras/es, nas definições políticas de interesse público, independentemente do resultado, é muito importante no processo de educação para a Cidadania Ativa, isto é, para a Democracia.

Palavras Chave: Educação. Participação. Democracia.

ABSTRACT

This study involves an analysis of the participation of male and female public school teachers in the municipality of Blumenau, in the discussion and implementation of the educational policy called School Without Borders from 1997-2003. The source of data for the study included: a) texts produced by the Municipal Secretariat of Education, b) The Government Plan from the coalition, Blumenau For Everyone (1996), c) a synthesis of the Seminar "Education for Everyone: Building a Popular Education Project", that was held in late 1996, d) minutes of the meetings of the Consultative Council and e) semi-structured interviews with teachers who work in the municipal schools. The central objective of this study is to understand the participation of teachers in the process of developing a public education policy. To undertake the analysis, various mechanisms of participation were considered such as the creation and then termination of the Consultative Council, the process of discussion and implantation of the Cycles of Human Education and the constitution of a policy of Permanent Teacher Education. It was clear that education aimed at citizenship, or that is at democracy, is education concerned with developing in the subjects an ability to learn the context in which they live and to participate in the construction, execution and evaluation of public policies. It is also possible to indicate that the process of the constitution of democratic practices demands the recognition that democracy, as an inclusionary project, far from being a harmonious process, is marked by conflict and contradiction. In these terms, the data obtained in this study allows highlighting that the participation of civil society - in this case school teachers - in the determination of policies in the public interest, independent of the result, is very important in the process of education of Active Citizenship, that is for Democracy.

Key Words: Education. Participation. Democracy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 INÍCIO DA CONVERSA	10
1.2 COMO NASCE A QUESTÃO? CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO A PESQUISA ..	11
1.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	17
2 ESTADO E DEMOCRACIA: EM BUSCA DE SUPORTE TEÓRICO	26
2.1 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA	35
3 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	38
3.1 ORIENTAÇÕES PARA A AMÉRICA LATINA: DÉCADA DE NOVENTA	42
4 EM BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS	50
4.1 ESCOLA SEM FRONTEIRAS: UMA BREVE INTRODUÇÃO	50
4.1.1 Primeiros sinais da participação docente	50
4.2 CRIAÇÃO DO COLEGIADO CONSULTIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES	58
4.2.1 Alterando o desenho da estrutura escolar	70
4.3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA	73
4.3.1 Confrontando idéias – (re)pensando concepções – tomando decisões	76
4.4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO: AMPLIANDO A PARTICIPAÇÃO DOCENTE	89
4.4.1 Espaços de participação	98
5 RECUO NO PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO DOCENTE: MARCAS DO QUE SE FOI	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	134

1 INTRODUÇÃO

1.1 INÍCIO DE CONVERSA

Antes de adentrar propriamente no tema desta pesquisa, faz-se necessário expor algumas considerações sobre o processo de produção do mesmo. A partir das idéias de Marx (1983), entende-se que é preciso estar atento quanto às diferenças existentes entre método de exposição e método de pesquisa. Nas próprias palavras de Marx (1983, p. 20):

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer uma construção a priori.

Ao entrar em contato com uma determinada obra, há uma tendência em imaginar que o autor já tinha todo o trajeto da pesquisa previamente definido, como diz Marx (1983), “uma construção a priori”. Porém, os caminhos que o pesquisador percorre para construir seu objeto de estudo costumam ser sinuosos, difíceis e repletos de reviravoltas.

Durante a realização desta pesquisa, pode-se perceber que aquilo que, inicialmente, se pensava ser prioridade era, na verdade, secundário, alguns pressupostos teóricos que, de início, pareciam ser mais claros, na verdade, não eram. Idéias consideradas secundárias ganharam destaque. Por vezes, investiu-se, um considerável tempo, em importantes discussões teóricas que, sem dúvida, trouxeram novos conhecimentos à pesquisadora, porém, o fator tempo impossibilitou que alguns aspectos, considerados centrais, fossem devidamente aprofundados. Ou seja, confirma-se a idéia de que não há uma fórmula acabada para desenvolver uma pesquisa. Desde o início da elaboração deste trabalho – construção do anteprojeto de pesquisa, solicitado para o processo seletivo – até a redação “final” – apresentação da dissertação – foi preciso percorrer um longo e rico, porém, árduo caminho para que a pesquisa fosse, aos poucos, tomando forma e ganhando sentido.

Neste estudo, por exemplo, a idéia de fazer uma análise crítica sobre o processo de discussão e implementação da política educacional do município de Blumenau – SC, intitulada Escola Sem Fronteiras, esteve sempre muito clara. No entanto, a forma, os principais sujeitos, o que analisar, a problemática, as estratégias, o aporte teórico etc., são resultados de um processo dinâmico em que a pesquisa foi pouco a pouco construída, esculpida. Processo este que envolveu muita leitura, discussões realizadas nos seminários oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, primorosas e significativas conversas com o orientador, com professoras/es e colegas do mestrado, momentos com grupo de estudos, (in)formações obtidas através de amigos... Portanto, a materialização desta dissertação resulta de uma gama de questões que foram elencadas, selecionadas e organizadas durante o período de realização do mestrado. Porém, é necessário não olhar o “texto final” como algo acabado e definitivo. Ao contrário, é preciso olhá-lo como uma obra aberta e incompleta, como

possibilidade de extrair questões, aqui, não exploradas. Entende-se que “toda obra científica ‘acabada’ não tem outro sentido senão o de fazer surgirem novas ‘indagações’, ela pede, portanto, que seja ‘ultrapassada’ e envelheça” (WEBER, 1993, p. 29).

Tal perspectiva possibilita inferir que este trabalho apresenta-se como uma obra provisória, com muitas questões em aberto, que necessitam ser mais aprofundadas e outras que precisam ser devidamente pesquisadas. Ou seja, este texto apresenta-se como uma síntese provisória, em permanente processo de refinamento.

1.2 COMO NASCE A QUESTÃO? CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO A PESQUISA

As reflexões postas neste estudo expressam o trajeto de uma pesquisa no âmbito educacional, mais precisamente no campo das políticas públicas de educação. O interesse foi o de analisar a participação das/os professoras/es¹ no processo de discussão e implementação da política educacional, intitulada Escola Sem Fronteiras, do município de Blumenau, Santa Catarina, no período de 1997 a 2003.²

De acordo com a leitura de vários autores e autoras que tratam da elaboração de projetos de pesquisa, sabe-se que os pesquisadores e as pesquisadoras não escolhem aleatoriamente os temas, não tomam decisões por acaso e, tampouco, essas opções são neutras. Há uma estreita relação entre a vida do pesquisador e o tema de sua pesquisa.³

O envolvimento, desta pesquisadora, com a política pública de educação, denominada Escola Sem Fronteiras, teve início em 1997, primeiro ano de gestão do Governo Popular, na cidade de Blumenau.

Mesmo não pertencendo, ainda, ao quadro docente, da rede pública municipal, pôde-se participar, no ano de 1997, de encontros organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau – SEMED. Estes encontros tinham por objetivo discutir, a partir das experiências – consideradas significativas – que vinham acontecendo nas escolas, uma proposta de educação para o município de Blumenau. Dentre inúmeras falas significativas, feitas nestes momentos, destaca-se, aqui, as que explicitavam a importância da participação das/os professoras/es no processo de construção de uma política educacional. Nas palavras do Prof^o Miguel Arroyo⁴:

¹ Entende-se que as/os professoras/es da rede pública constituem um grupo de profissionais do Estado que prestam serviços no setor público. “*Como consequência deste tipo de entendimento, os segmentos inseridos no esquema de prestação de serviços são enquadrados nas chamadas classes médias, pois não são considerados nem operários, nem pertencentes à elite*” (Daros, 1999: 49).

² A primeira gestão do Governo Popular, na cidade de Blumenau (1997–2000) teve como Secretário Municipal de Educação o professor Erlédio Pedro Perin, que na segunda gestão (2001-2004) é eleito vereador. Em seu lugar foi nomeada, para assumir o cargo de Secretária de Educação, pelo prefeito Décio Nery de Lima, Sandra Denise Pagel.

³ Sobre este assunto consultar: Oliveira, Paulo de Salles (org): Metodologia das Ciências Humanas (1998).

⁴ Miguel G. Arroyo tem assumido, desde 1997, a função de assessor da Rede Municipal de Educação, na construção da Escola Sem Fronteiras, política educacional ora em análise. Arroyo é doutor em educação, foi Secretário Adjunto de Educação de Belo Horizonte – MG, período que coordenou a elaboração e implantação da Escola Plural, é professor titular, aposentado da Faculdade de Educação da UFMG, autor de vários artigos e do

Os profissionais da educação que optaram pela Escola Sem Fronteiras serão sujeitos efetivos da construção da mesma [...] Se a opção foi coletiva, **a construção deverá ser coletiva.** [...] A Escola Sem Fronteiras é um movimento pedagógico que exige uma permanente busca de caminhos[...]⁵ (ARROYO, 1997, Expressão Verbal).

Ao falar da importância da participação docente, Arroyo (1997) cita uma parte da música de Geraldo Vandré: “*Quem sabe faz a hora não espera acontecer*”.

Estes momentos foram fundamentais no processo de formação desta pesquisadora que decidiu, em 1998, deixar o trabalho que vinha desenvolvendo em uma escola particular para atuar como professora ACT (admitida em caráter temporário), na Rede Municipal de Educação, de Blumenau. Esta decisão estava atrelada à possibilidade de fazer parte do conjunto de professoras/es que foi desafiado a participar da construção de uma política pública de educação.

Esta pesquisadora iniciou, em 1998, o trabalho como servidora pública municipal, admitida em caráter temporário (ACT), na função de professora, da turma de oito anos, de uma escola que havia decidido pela implantação do Primeiro Ciclo de Formação, conhecido como Ciclo da Infância.⁶ Em julho deste mesmo ano, atendendo ao convite do, então, Secretário Municipal de Educação Erlédio Pedro Pering, passou a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como uma das coordenadoras do Primeiro Ciclo de Formação: Infância.⁷

A estada na Secretaria Municipal de Educação, como integrante do grupo que tinha como responsabilidade coordenar as discussões relacionadas aos Ciclos de Formação Humana, durou até o final do primeiro mandato do Governo Popular (2000). No primeiro ano do seu segundo mandato (2001), fez-se a opção de voltar para uma escola municipal, para poder vivenciar o dia-a-dia de uma escola organizada em Ciclos de Formação Humana.

O tempo de atuação na SEMED (dois anos e meio) foi muito significativo, possibilitou inúmeras aprendizagens, porém, o retorno à escola, o contato direto com o chão

livro *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*, lançado em 2000, pela Editora Vozes. Além da Escola Sem Fronteiras, Miguel Arroyo vem acompanhando políticas educacionais em várias redes, tanto municipais como estaduais.

⁵ Fala proferida pelo professor Miguel Arroyo e extraída de um registro pessoal da pesquisadora.

⁶ Um dos capítulos deste trabalho trata a questão do processo de implantação dos Ciclos de Formação Humana.

⁷ A SEMED, em sua organização, contava com um grupo de professoras, da Rede Pública Municipal, que trabalhava vinte horas/semana na coordenação do Primeiro Ciclo e as outras vinte horas/semana na escola, como professoras do Primeiro Ciclo. Até o final de 1998, este grupo exerceu as duas funções – professora (20h em uma das escolas) e coordenadora do Ciclo da Infância (20h na SEMED). A partir de 1999 estas coordenadoras passaram a trabalhar 40 horas semanais na SEMED, pois a demanda da rede exigia maior tempo de atuação da coordenação.

da sala de aula, com as crianças, com as/os professoras/es e com a comunidade instigou a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa para analisar o processo de discussão e implementação da política pública de educação do município de Blumenau, a Escola Sem Fronteiras.⁸

Tal vivência mostrou a importância de fazer uma análise crítica desta política educacional, para tal, fez-se necessário alterar os papéis. Como foi possível participar do processo de discussão e implementação, de uma política pública de educação, do lado de dentro, no “borbulhar dos acontecimentos”, agora, para revê-lo e compreendê-lo, do lado de fora, foi preciso ter, não uma atitude de suposta “neutralidade” científica, mas, uma postura crítica e um suporte teórico que pudesse dar maior rigor conceitual, para problematizar, cientificamente, o conjunto de impressões que ficou na memória desta pesquisadora, que querendo ou não, associa-se às informações colhidas para compor o escopo da pesquisa.

Conforme indicação feita, anteriormente, esta dissertação tem como tema *A Participação Docente* no processo de discussão e implementação de uma política pública de educação. As análises realizadas por Oliveira e Teixeira (2001) sobre as pesquisas educacionais em política e gestão da educação no Brasil, entre 1991 e 1997, mostram que as regiões sul e sudeste do país são as que mais priorizam estudos relacionados aos processos de gestão municipal de ensino.

Temas como democratização, descentralização, autonomia e participação são evidenciados nestas produções. Percebe-se que muitos pesquisadores/as têm se debruçado sobre importantes questões relacionadas à democracia, porém, tais pesquisas problematizaram questões muito mais vinculadas à gestão escolar. Já as análises referentes às políticas públicas de educação, principalmente de âmbito municipal, têm sido tratadas, de acordo com os autores mencionados, de forma mais ampla, isto é, genericamente.

Considerando o processo de descentralização político-administrativa nas políticas sociais, que vêm ocorrendo desde a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação, que assegura, aos Estados e municípios, certa liberdade e autonomia na organização dos sistemas de ensino, sentiu-se, nesta pesquisa, a necessidade de investigar como as/os professoras/es, do ensino fundamental, da rede pública, do município de Blumenau, têm participado do processo de discussão e implementação de uma política pública de educação, em nível local. Portanto, o objetivo principal deste estudo é promover uma reflexão acerca da

⁸ Com o objetivo de poder dedicar tempo integral à pesquisa e como estava cumprindo estágio probatório, teve-se que pedir exoneração da Rede Pública Municipal de Educação de Blumenau, em julho de 2002.

participação docente no processo de gestão da Escola Sem Fronteiras, nos dois mandatos do Governo Popular - 1997 a 2000 e 2001 a 2004.⁹

Para efetivar esta análise, foi preciso definir uma concepção de Estado e de democracia, pois falar em participação implica abordar questões relacionadas aos princípios democráticos.

Com o objetivo de problematizar a participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação de uma política pública de educação, recorreu-se à aceção de “Estado Ampliado” do pensador italiano Antonio Gramsci, que concebe o Estado como resultado da sociedade civil mais a sociedade política. O Estado, em sentido ampliado, tanto serve para conservar como para modificar as relações existentes na sociedade e a hegemonia, isto é, a direção intelectual, moral e cultural, nesta perspectiva, pode ser assegurada através do consenso e ou da coerção. Destaca-se a necessidade de tomar a hegemonia como um conceito dinâmico. No dizer de Gramsci (2000, p 95):

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibra de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais, associações – os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

Uma das tarefas do Estado, sinalizada por Gramsci, é a de ser “educador” do seu povo. Neste sentido, a democracia participativa demanda das administrações públicas a adoção de novas maneiras, na qual a relação entre a população e o governo possa alcançar um novo patamar marcado por um perfil de “educandos”. De acordo com Gramsci (2000, p. 23), esta função formadora do Estado tem como objetivo “criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção”.

Pensar a concretização da tarefa educativa do Estado é pensar que, as administrações que se querem democráticas, necessitam adotar uma filosofia democratizadora e falar em democracia é falar da multiplicidade de seu conceito, que foi construído desde a Grécia antiga, até os dias de hoje. Considerando tal multiplicidade e para efeitos deste estudo, adota-se o conceito de democracia de Antonio Gramsci. Para este autor (2000, p. 287):

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto é aquele que se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente.

⁹ Para poder realizar a pesquisa, o recorte temporal foi de 1997 a 2003.

Esta definição possibilita entender a democracia como um processo dinâmico, repleto de contradições e construída permanentemente pelos homens e mulheres de uma dada sociedade. Compreende-se que neste processo histórico, a tensão, o conflito e a diversidade estão sempre presentes, o que acaba por exigir diálogo permanente e a necessidade da criação, contínua, de instrumentos que possam assegurar a participação dos sujeitos nas definições dos rumos da sociedade. Para que isso se torne realidade, acentua-se a importância da conquista, permanente, por espaços que viabilizem efetivas condições de participação, tanto no processo de discussão e tomadas de decisão, como na aplicação e avaliação das políticas sociais.

Chauí (2000, p. 198) observa que a “idéia e a prática da democracia direta, longe de ser uma alternativa para a democracia representativa, é sua condição”, pois “para ser representativa, afinal descobre-se que a democracia precisa ser participativa” (CHAUÍ, 2000, p. 199). De acordo com o pensamento desta autora, a problemática que envolve a democracia, considerando a exigência da participação no âmbito político e social, diferente de estar relacionada a mais representação, associa-se à mudança na idéia desta representação.

Ao chamar a atenção para a importância da ampliação dos instrumentos de participação, Chauí (2000) sinaliza a necessidade de assegurar, à sociedade, o acesso às informações, haja vista que a participação efetiva está associada ao nível de conhecimento que os sujeitos possuem. Nas palavras da autora (2000, p. 146), “o indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade de informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber”.

Nesta mesma linha de pensamento, a partir dos estudos feitos por Benevides (1991), entende-se que a participação popular, nos processos de discussão e definição dos interesses que envolvem o conjunto da sociedade, independente do resultado, exerce um papel fundamental no processo de formação, de educação para a democracia. Para a autora (1991, p. 85), “os mecanismos de participação popular podem e devem ser usados para exprimir a decisão do povo em questões que envolvem os princípios éticos, o controle e a garantia dos direitos fundamentais, assim como as finalidades de uma determinada política econômica”.

Entende-se a efetivação da democracia, a partir dos autores acima mencionados, como um projeto em permanente elaboração e a participação como um mecanismo disponível à sociedade para sua concretização. Imbricada às questões que envolvem a democracia, encontra-se a discussão acerca dos instrumentos de participação do cidadão nos processos decisórios, que pode ser efetivado através do voto ou dos canais que dilatam as possibilidades de intervir nas políticas públicas.

Portanto, na realização da presente pesquisa, buscou-se, a partir do aporte teórico citado, analisar o processo de participação docente nas discussões relacionadas à política educacional do município de Blumenau, conhecida como Escola Sem Fronteiras.

A decisão por analisar a participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da política educacional, da referida cidade, indicou, a esta pesquisadora, grandes desafios. Entende-se que um trabalho de investigação demanda atenção quanto à dinamicidade que constitui os processos sociais, isto é, exige a constante procura pela compreensão da lógica interna do objeto e aponta para a necessidade de “buscar encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo [...], a interioridade e a exterioridade como constitutivas do fenômeno [...], (considerar) que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (MINAYO, 1993, p.

24-25). É preciso, pois, informar os/as leitores/as a complexidade em alcançar, neste estudo, tais desafios, principalmente por se tratar de uma pesquisadora iniciante.

Entende-se que os instrumentos aplicados, na coleta de dados, adquirem sentido quando vinculados à problemática da pesquisa (ZAGO, 2002). Como fonte de informações sobre o processo de discussão e implementação da política pública de educação, intitulada Escola Sem Fronteiras, utilizou-se da pesquisa de campo e optou-se pelos seguintes procedimentos investigativos: entrevistas semi-estruturas (individuais e com grupos focais) e a pesquisa documental.

1.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Compreender o processo de discussão e implementação de uma política educacional, trazendo para o centro das análises a participação das/os professoras/es é deixar emergir, através das falas destes sujeitos, as tensões, os consensos, os dissensos, as (des) continuidades, as fragilidades, os conflitos, as (con) tradições, as (des) construções e as resistências presentes neste processo.

Considerando a relevância do processo metodológico nas produções científicas, bem como a problemática que envolve esta pesquisa, definiram-se alguns critérios para a escolha dos sujeitos envolvidos neste estudo. Em função da heterogeneidade da organização escolar,¹⁰ da Rede Municipal de Blumenau (escolas totalmente organizadas em Ciclos de Formação Humana, escolas totalmente seriadas e escolas que possuem as duas organizações), primeiramente a decisão foi de selecionar quatro escolas: uma seriada, uma com os três ciclos de formação, uma escola que tivesse implantado somente o primeiro ciclo e uma escola com o Primeiro e o Segundo Ciclo de Formação. A proposta era apresentar, nestas quatro escolas, para todas/os as/os professoras/es, do ensino fundamental, a intenção de realizar esta pesquisa e as/os professoras/es que demonstrassem interesse seriam convidadas/os a contribuir com a mesma.

Então, fez-se o contato com o Secretário Adjunto de Educação de Blumenau, para explicitar o interesse em realizar este estudo. Neste encontro, o mesmo solicitou a relação das escolas escolhidas, que supostamente participariam da pesquisa, para que o primeiro contato fosse efetivado pela própria Secretaria Municipal de Educação, alegando que algumas pesquisas realizadas, nas escolas municipais de Blumenau, acontecem e a Secretaria Municipal de Educação não fica sabendo das mesmas. Após este contato, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) enviou para as quatro escolas, inicialmente escolhidas, um documento informando a possibilidade de ser realizada, por esta pesquisadora, um estudo sobre a Escola Sem Fronteiras.

Para compor os sujeitos desta pesquisa, no primeiro semestre de 2003, entrou-se em contato com uma das escolas que implantou, em 1998, o Primeiro Ciclo de Formação - ciclo este conhecido como Ciclo da Infância - e que até o momento da pesquisa (2003), mantém o Primeiro Ciclo e as demais turmas organizadas em séries. Fez-se, nesta escola, uma breve explanação, para todas/os as/os professoras/es, do interesse na realização desta pesquisa e lançou-se o convite para as/os professoras/es participarem da mesma. Duas professoras, que trabalham com o Primeiro Ciclo, se prontificaram a contribuir com este estudo.

¹⁰ Esta questão será tratada no capítulo que discute o processo de discussão e implantação dos Ciclos de Formação Humana.

Considerando que a pesquisa não deva ser vista como algo estático, engessado, cristalizado, que ao contrário, precisa ser concebida como algo dinâmico, em movimento, buscou-se, nesta investigação, estar atenta à realidade, sensível para perceber elementos, questões que não haviam sido pensados durante a elaboração inicial do projeto. Neste sentido, após a qualificação do projeto (junho de 2003), teve-se a possibilidade de rever muitas questões e redefinir o caminho a ser trilhado. De acordo com a socióloga Demartini (1998, p. 67), é preciso “estarmos ‘livres’ para podermos captar as tramas da realidade investigada. Esta postura implica a discussão sistemática e contínua ao longo de toda a pesquisa, com reformulação da problemática e a incorporação de novos sujeitos”.

As primorosas contribuições, resultantes do processo de qualificação, apontaram a necessidade de alterar os critérios para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados. Após a definição de que as/os professoras/es seriam os principais sujeitos desta pesquisa estabeleceu-se que a escolha das/os mesmas/os deveria incidir sobre as/os professoras/es que: a) estivessem dez anos ou mais atuando na rede municipal de educação de Blumenau; b) que fossem efetivas/os e c) que, no ano da pesquisa, estivessem trabalhando com os Ciclos de Formação Humana.

Como a política educacional, ora em estudo, começou a ser discutida e implementada no primeiro mandato do governo Décio Lima (PT) – 1997/2000 – o critério temporal (dez anos ou mais de atuação na rede pública municipal) e o fato de estar, no ano da pesquisa, trabalhando com os ciclos de formação, auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa, pois as/os professoras/es, inclusas/os nestes critérios, por terem trabalhado com outras propostas educacionais, sinalizaram elementos significativos o que enriqueceu a problemática desta investigação. Em sendo assim, o procedimento pensado inicialmente (selecionar uma escola de cada tipologia), não mais respondia às decisões adotadas após o processo de qualificação.

Solicitou-se, então, junto ao Departamento Pessoal, da Prefeitura Municipal de Blumenau, um levantamento das/os professoras/es que atendessem aos três critérios, acima indicados. De posse das listagens, contendo: a) os nomes das/os professoras/es que trabalham dez anos ou mais, na rede municipal de educação, b) professoras/es efetivas/os e c) professoras/es que trabalham com os ciclos de formação humana, fez-se o cruzamento das informações para, então, selecionar as/os professoras/es que correspondessem aos três critérios definidos. Após este levantamento foi preciso organizar outras três listas para identificar as/os professoras/es que trabalham com cada ciclo de formação humana. Este procedimento foi adotado para garantir, além dos critérios adotados, a inclusão de professoras/es que atuam do primeiro ao terceiro ciclo de formação.

Como inicialmente¹¹ a composição das/os professoras/es, que iria fazer parte desta pesquisa, estava condicionada à seleção de quatro escolas e como foi realizado o contato com uma das escolas, as duas professoras, que se prontificaram a participar desta pesquisa, foram incluídas na seleção, primeiramente por atenderem aos novos critérios adotados e, também, pela pré-disposição inicial. Já a escolha das/os demais (13) professoras/es se deu através de um sorteio aleatório.

Neste estudo, a entrevista foi utilizada como estratégia principal na coleta de dados. O uso da entrevista semi-estruturada possibilitou a elaboração antecipada de algumas questões que tiveram por objetivo, trazer a tona falas relacionadas à participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras. A adoção deste instrumental possibilitou incluir, durante as entrevistas, novas questões que, além de ajudar as/os entrevistadas/os a rememorar o contexto em análise, permitiu colher mais informações, o que auxiliou na compreensão das questões problematizadas. Tal procedimento favoreceu,

¹¹ O Secretário Adjunto de Educação foi informado da alteração feita.

ainda, que as/os entrevistadas/os adentrassem em questões para além do tema proposto e a entrevistadora pôde, na busca de esclarecimentos, participar dos relatos, fazendo intervenções que estimularam à reflexão.

Para analisar a participação das professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, realizaram-se entrevistas individuais e entrevistas com grupos focais. As entrevistas grupais fizeram parte desta pesquisa por considerar relevantes as ponderações de Gaskell (2002, p. 75), que afirma:

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica... os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual.

Nas entrevistas, com grupos focais, a pesquisadora pôde observar em cada grupo, as atitudes das/os entrevistadas/os, as mudanças, as permanências e a liderança de opiniões. Uma das preocupações que se teve presente na organização das entrevistas com grupos focais, foi compor pequenos grupos, com professoras/es que estivessem trabalhando com o mesmo Ciclo de Formação.

Ao serem procuradas/os pela pesquisadora, as/os professoras/es sorteadas/os foram atenciosas/os, receptíveis e agradeceram a possibilidade de poder expressar o que pensam sobre a Escola Sem Fronteiras. Somente duas professoras/es tiveram que ser substituídas/os, uma/um por retornar às atividades escolares no ano da pesquisa e outra/o pediu desculpas dizendo que ficaria mais à vontade se uma outra professora ou professor fosse chamada/o no seu lugar.

A receptividade das/os professoras/es e a disponibilidade em colaborar com este estudo possibilitou que as entrevistas se configurassem em momentos de conversas longas (a maioria delas) e de expressão de sentimentos, por parte das/os entrevistadas/os (risos, momentos de silêncio, lágrimas...). Elementos estes que demonstraram acolhimento, de ambas as partes, e que, também, aguçaram importantes reflexões acerca das questões que norteiam a problemática desta pesquisa.

Neste trabalho, conforme indicação anterior, primeiramente fez-se entrevistas com quinze professoras/es, que trabalham na rede pública do município de Blumenau, sendo que as mesmas foram assim organizadas: sete entrevistas individuais, envolvendo professoras/es do primeiro ao terceiro ciclo, e três com grupos focais. Teve-se o cuidado de garantir que em cada grupo focal as/os professoras/es entrevistadas/os estivessem trabalhando com o mesmo Ciclo de Formação. Desta forma, realizou-se uma entrevista coletiva com cada um dos três ciclos de Formação Humana. A intenção inicial era compor cada grupo focal com, no máximo, quatro professoras/es. Mesmo com a possibilidade de flexibilizar os horários, não foi possível garantir essa composição com as/os professoras/es do Segundo e do Terceiro Ciclo. Então, as três entrevistas, com os grupos focais, ficaram assim compostas: uma reunindo quatro professoras/es do Primeiro Ciclo de Formação, outra com duas/dois professoras/es que trabalham com o Segundo Ciclo de Formação e a terceira entrevista com duas/dois professoras/es do Terceiro Ciclo de Formação.

Conforme menção feita anteriormente, a entrevista semi-estruturada ou como sinaliza Zago (2002), a entrevista compreensiva caracteriza-se por ter uma estrutura maleável que possibilita à pesquisadora ou ao pesquisador, considerando a dinamicidade presente na realidade pesquisada e a direção que a/o mesma/o pretende dar à investigação, fazer algumas alterações. Ao incluir questões relacionadas à participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, observou-se que os/as/os entrevistadas/os não mencionaram o Colegiado Consultivo, criado e extinto nos dois

primeiros anos (1997 - 1998) de discussão e implementação desta política educacional. Colegiado este composto por professoras/es da rede, representantes da equipe gestora (SEMED), representantes das APPs (Associação de Pais e Professores) e sindicato.

A ausência deste elemento, nos depoimentos colhidos, indicou a necessidade de entrevistar uma professora ou professor que fez parte do Colegiado Consultivo. Após um levantamento dos membros que compuseram o Colegiado, no ano de 1997, selecionou-se, a partir da trajetória profissional¹², um para ser entrevistado. Esta entrevista teve por objetivo buscar informações acerca do Colegiado Consultivo, bem como problematizar alguns depoimentos resultantes das entrevistas feitas com as/os quinze professoras/es.

Das/os professoras/es (16) que contribuíram com esta pesquisa, todas/os atenderam aos critérios estipulados, a maior parte destas/es professoras/es (9) trabalha cinco anos e meio com os Ciclos de Formação Humana, sendo que as/os professoras/es que atuam com o primeiro ciclo são as/os que estão mais tempo envolvidas/os nas discussões acerca desta organização escolar. Quinze professoras/es entrevistadas/os trabalham quarenta horas na rede municipal de educação, da cidade de Blumenau, seis atuam em duas escolas, sete na mesma escola, duas/dois em outras redes de educação e uma/um trabalha na rede municipal de outra cidade.

Verificou-se, em alguns casos, que a mesma professora ou professor, sorteada/o, atua tanto no Primeiro como no Segundo ou Terceiro Ciclo ou trabalha em um período com os ciclos e, no outro, com as séries. Esse foi um dado que enriqueceu o desenvolvimento da pesquisa, haja vista que a partir da redefinição dos critérios para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, a escolha não mais recairia sobre as escolas, até porque em nenhum momento incluiu-se, como objetivo deste estudo, analisar o processo vivenciado em determinadas escolas na discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, mas sim a participação das/os professoras/es, da rede pública municipal de educação, neste processo.

Organizou-se um quadro contendo algumas informações sobre as/os professoras/es entrevistadas/os, que podem auxiliar o leitor no sentido de situá-lo sobre o perfil dos sujeitos entrevistados. As/os professoras/es são aqui apresentadas/os com nomes fictícios, escolhidos pelas/os próprias/os professoras/es e outros, por solicitação das/os entrevistadas/os, pela pesquisadora.

NOME	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BLUMENAU	TEMPO NA ATUAL ESCOLA	TRABALHA COM CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	TRABALHA COM ORGANIZAÇÃO SERIADA
Eduarda	Pedagogia	-	19 anos	19 anos	14 anos	1º Ciclo	-
Rose	Cursando Pedagogia	-	18 anos	10 anos	09 anos	1º Ciclo	-
Lílian	Cursando Pedagogia	-	12 anos	12 anos	05 anos	1º Ciclo	-
Lúcia	Letras	-	13 anos	10 anos	10 anos	1º Ciclo	-
Clara	Pedagogia	-	11anos	11anos	08 anos	1º Ciclo	-
Vitória	Educ.Artística	-	14 anos	14 anos	06 anos	1º Ciclo	Sim
Maria	Pedagogia	Em andamento	14 anos	10 anos	02 anos	1º e 2º Ciclos	-
Marta	Matemática e Física	-	12 anos	12 anos	05 anos	2º Ciclo	-
Ana	Pedagogia	-	14 anos	14 anos	04 anos	2º Ciclo	-
Lia	Magistério 2º grau	-	22 anos	11 anos	05 anos	2º Ciclo	-
M.L.V.	Cursando	-	19 anos	12 anos	12 anos	2º Ciclo	-

¹² Esta professora foi eleita (1997) pelos seus pares para compor o Colegiado Consultivo, em 1998 deixa o Colegiado para fazer parte da Secretaria Municipal de Educação e em 2001 retorna para a escola na função de professora.

	Pedagogia						
Bete	Letras	-	12 anos	11 anos	03 anos	2º e 3º Ciclos	Sim
Luana	Biologia	-	11 anos	11 anos	07 anos	2º e 3º Ciclos	-
Eduardo	Educ. Física	-	11 anos	11 anos	06 meses	1º, 2º e 3º Ciclos	-
Silvia	Educ. Física	-	23 anos	23 anos	13 anos	1º, 2º e 3º	-
Sônia	Educ. Física	-	15 anos	11 anos	11 anos	1º, 2º e 3º Ciclos	-

Quadro 01 - Contendo informações sobre as/os professoras/es que participaram das entrevistas semi-estruturadas

Fonte: Os dados foram concedidos, à pesquisadora, pelas/os professoras/es no dia das entrevistas e as mesmas foram realizadas no segundo semestre de 2003.

Quanto ao local da produção das entrevistas, não houve regra a ser seguida, a maioria aconteceu nas escolas, em espaços variados como: na sala de aula, momentos em que as crianças estavam, em outros espaços, realizando atividades com outras/os professoras/es, na sala de vídeo, na sala de estudos, em espaços abertos, na biblioteca, quando se sabia antecipadamente que naquele momento a mesma não seria utilizada por muitas crianças... Outras aconteceram em locais neutros como, por exemplo, na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau), em um clube da cidade e teve também uma entrevista que aconteceu na casa da própria entrevistada. Embora a maioria das entrevistas foram interrompidas devido a situações como: hora do recreio, aviso da direção da escola (uso do auto-falante), crianças ou professoras/es procurando a professora ou o professor que estava concedendo a entrevista, telefonemas, tanto para a/o entrevistada/o como para a entrevistadora, troca de pilhas do gravador, não significaram grandes problemas no desenvolvimento das entrevistas, pois, a cada interrupção, pôde-se retomar a discussão, garantindo, desta forma, a continuidade das reflexões acerca do objeto em análise.

Merecem destaque alguns aspectos que facilitaram a realização das entrevistas: disponibilidade das/os professoras/es em ceder um momento do seu dia de estudos, o deslocamento de algumas/ns professoras/es para a realização das entrevistas, com grupos focais, a possibilidade de fazer algumas entrevistas fora do horário de trabalho e a atenção prestada pelas direções e coordenações das escolas no sentido de garantir que as/os professoras/es, selecionadas através do sorteio, contribuíssem com a pesquisa, alguns se prontificando inclusive a alterar os horários das/os professoras/es.

Nos procedimentos utilizados quanto ao processamento dos dados obtidos, incluiu-se a tarefa de transcrever, na íntegra, todas as entrevistas e organizá-las por categorias. Coube, ainda, selecionar questões em comum, apontadas pelas/os professoras/es, e extrair os elementos considerados, neste momento, pertinentes à problemática em análise. A maior parte das transcrições foi efetuada logo após a realização das entrevistas, procedimento este que possibilitou algumas alterações na condução das mesmas, tais como: maior atenção, por parte da entrevistadora, nas falas dos respondentes para incluir novas perguntas e ênfase no sentido de aguçar que as/os entrevistadas/os falassem mais a respeito das questões consideradas centrais.

Outro cuidado que se teve foi o de colocar na mão das/os professoras/es, entrevistadas/os as transcrições das entrevistas. Solicitou-se que cada professor/a ao ler o material observasse se a transcrição garantiu ou não as idéias que foram verbalizadas, se a pontuação utilizada afirmou ou extraiu o sentido das suas falas, isto é, se a transcrição foi ou não fidedigna com o conteúdo das entrevistas.

Mesmo entendendo que o contato empírico proporciona a possibilidade de burilar o objeto de estudo, de redesenhar a problemática da pesquisa, é preciso pontuar que, em se tratando de um primeiro trabalho, muitos aspectos, que seriam certamente aproveitados por pesquisadores/as mais experientes, não se somaram a este trabalho pelo fato de não terem sido visualizados, neste momento, por esta pesquisadora iniciante. Faz-se necessário lembrar, mais uma vez, que as análises desenvolvidas, neste estudo, precisam ser entendidas como provisórias, pois representam a síntese de um momento do processo de apreensão e amadurecimento intelectual da pesquisadora, que tem total consciência da necessidade de aprofundar muitas das questões aqui, modestamente, analisadas.

No trato com os documentos, buscou-se analisar a essência dos mesmos para então poder extrair seus significados. Na presente pesquisa, entre as principais fontes documentais consultadas, tiveram destaque: a) Textos elaborados pelo órgão gestor, municipal, sobre a política de educação, b) Sínteses do primeiro momento do Seminário “Educação Para Todos”, realizado em cada unidade escolar, c) Síntese do segundo momento do Seminário: “Educação Para Todos”, ocorrido no final de 1996, d) Atas dos encontros do Colegiado Consultivo, e) Registros de encontros de formação com as/os professoras/es e f) Plano de governo (da administração Décio Lima) para as eleições municipais de 1996.

As pesquisas têm mostrado que ao longo da trajetória histórica, as funções do Estado vêm sendo modificadas e, da mesma maneira, seu conceito, também, tem sofrido alterações, (re) formulações. Em busca de suporte teórico, isto é, para dar sustentação à análise, aqui desenvolvida, no primeiro capítulo apresenta-se a concepção de Estado e de Democracia adotada. Considerando que o objetivo deste estudo é promover uma discussão acerca de uma política pública de educação, procurou-se expor, de maneira sintética, a partir das idéias elaboradas pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, o conceito de Estado Ampliado.

Os estudos de Gramsci, sobre o conceito de “Estado Ampliado”, tem-se mostrado um importante referencial nas discussões, nas análises que abarcam as políticas sociais. No seu ideário, encontram-se elementos, significativos, que auxiliam no entendimento de como se mantém a hegemonia e os possíveis caminhos para a construção de um projeto histórico contra-hegemônico. Falar em Estado Ampliado implica abordar questões referentes à democracia, pois se concebe que Estado Ampliado é um processo de luta pela democracia. Em sendo assim, ainda, neste primeiro capítulo, encontram-se algumas idéias sobre o conceito de democracia. Na busca pela compreensão do conjunto de questões que abarca a participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, utilizaram-se os estudos feitos por Chauí, Benevides e Coutinho. Suas contribuições problematizam as possibilidades de ampliação da participação dos sujeitos nas discussões e definições das ações de interesse da sociedade. Ganha destaque, em suas discussões, o processo de constituição da cidadania ativa, fundamentada na perspectiva da educação para a democracia.

Para dar conta de trabalhar, no campo empírico, a educação na perspectiva da educação para a democracia, faz-se necessário considerar o contexto específico de análise. Neste sentido no capítulo dois, objetivando traçar, modestamente, o panorama educacional, vivido na década de noventa, apresenta-se, sem querer dar conta da complexidade que o tema exige, uma breve discussão acerca da educação nacional no contexto das políticas neoliberais.

Com o intuito de expor a análise feita a respeito da participação das/os professoras/es, do ensino fundamental, da rede pública municipal de Blumenau, no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, o terceiro capítulo encontra-se assim organizado: primeiramente, apresenta-se uma breve introdução sobre esta política educacional e na seqüência três sub-capítulos, que podem ser identificados como os três focos básicos deste estudo: um destinado à discussão a respeito do Colegiado Consultivo, outro que aborda o processo de discussão e implantação dos Ciclos de Formação Humana e por fim o que trata

a questão da Política de Formação Permanente dos docentes. Destaca-se, aqui, que estes focos foram selecionados, por esta pesquisadora, por considerá-los, neste momento, os mais significativos. Contudo, sabe-se da existência de outros, mas para efeitos desta pesquisa e considerando as condições objetivas para o desenvolvimento da mesma, estes três são considerados essenciais, viáveis e, de certo modo, suficientes para a pretensa análise.

O quarto capítulo teve por objetivo tecer mais algumas reflexões sobre o processo de participação docente nas discussões relacionadas à Escola Sem Fronteiras. Buscou-se, neste espaço, problematizar alguns aspectos, sinalizados durante a coleta de dados, que evidenciam um recuo no processo de participação das/os professoras/es nas discussões que abarcam esta política educacional. Para efetivar a análise, neste capítulo, tomaram-se como referência as discussões e os encaminhamentos adotados desde os primeiros debates que envolveram esta política pública de educação e o momento vivido, até o ano da pesquisa, isto é de 1997 até 2003.

Tendo como aporte teórico a concepção de Estado Ampliado e as questões que abarcam o conceito de democracia, na parte correspondente às considerações finais, apresentam-se as principais evidências encontradas, neste estudo, no processo de participação docente nas discussões acerca da Escola Sem Fronteiras.

2 ESTADO E DEMOCRACIA: EM BUSCA DE SUPORTE TEÓRICO

De acordo com os estudos realizados por Simionatto (1993), sobre a teoria de Gramsci, é possível encontrar nos pensadores como Rosa Luxemburg, Engels e nos austromarxistas sinais que indicam uma ampliação da teoria de Estado. É Engels, por exemplo, o primeiro marxista que compreende o processo de “ampliação” do Estado como resposta à aplicação que ocorreu na esfera política no último terço do século XIX. Rosa Luxemburg, Max Adler e Otto Bauer elaboraram críticas em relação à tendência de Lênin e dos bolcheviques à generalização das características da Revolução de 1917, características estas apresentadas como modelo universal de transição ao socialismo.¹³

Apesar destas indicações, é no pensamento de Gramsci, mais precisamente nos Cadernos do Cárcere, que a “ampliação” do conceito de Estado é mais evidenciada e tratada de maneira sistemática.

Para Gramsci, o Estado é atravessado pelas lutas de classe. Sua proposta teórica traz a idéia do “Estado ampliado”, por perceber a crescente complexidade que envolve a relação Estado/Sociedade Civil no contexto do capitalismo desenvolvido. O autor parte dos princípios marxianos sobre o Estado, percebendo suas contradições que, com vistas a conquistar sua hegemonia¹⁴ burguesa incorpora também interesses das classes subalternas.

Marx explicita a questão do Estado a partir da análise do Estado moderno, ou seja, vale ressaltar que a idéia de Marx sobre o tema é decorrente de um momento histórico (pós-revolução Francesa) em que as possibilidades de participação política do proletariado nascente eram muito reduzidas. As ações exercidas pelos proletários se davam através de

¹³ Para adensar esta discussão, ver Coutinho (1987: 53-56).

¹⁴ Hegemonia aqui entendida como direção moral, política e cultural.

poucas vanguardas combativas que atuavam na maioria das vezes de forma clandestina. Marx e Engels viveram em um momento histórico em que não havia, ainda, grandes partidos políticos de massa e nem os grandes sindicatos.

É com referência neste momento histórico que Marx (1984, p. 101) construiu sua concepção sobre o Estado como “a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época”. Para Marx, “o Estado Moderno não é senão o comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia”.

Simionatto (1993, p. 120) diz que em Marx :

O Estado aparece, portanto como um instrumento de dominação de classes, como o ‘braço repressivo da burguesia’. Esta afirmação do caráter de classe do fenômeno estatal é a grande descoberta de Marx e Engels, ponto que os distancia da visão hegeliana que compreende o Estado como encarnação da Razão universal.

Pode-se dizer que, em Marx, o Estado é definido como um instrumento que representa somente os interesses da classe dominante e que utiliza a coerção, a violência e a opressão para fazer valer tais interesses.

Nas palavras de Coutinho (1994, p. 21)

Não me parece equivocada a definição “restrita” de Marx e Engels em 1848: nesse momento de sua história, o Estado capitalista se manifestava efetivamente como uma arma nas mãos da burguesia, como algo fortemente excludente e coercitivo. E tampouco é casual que, em 1917, em *O Estado e a Revolução*, Lênin houvesse retomado literalmente essa concepção restrita: com efeito, o Estado czarista que ele se empenhava em abater apresentava-se como uma arma das classes dominantes, como uma clara ditadura coercitiva. Mas Lênin (es os bolcheviques) estava certamente errado quando generalizou essa concepção para todos os estados capitalistas, quando a apresentou como a única verdadeira concepção marxista de Estado.

Coutinho (1994) lembra que no período que vai desde a elaboração do *Manifesto Comunista* (1848) até a redação do *O Estado e a Revolução* (1917), apareceram no mundo capitalista ocidental, vários fenômenos, tanto no campo da economia como no campo da política. Estes fenômenos alteraram a “**natureza**” do Estado capitalista que se modificou a partir das lutas travadas pelos trabalhadores, isto é, mesmo sem deixar de ser, eminentemente, capitalista, o Estado, a partir das pressões feitas pelos trabalhadores, se viu forçado a congregar novos direitos de cidadania política e social. Assim, no final do século XIX e início do século XX, ocorreu o fenômeno que tem sido chamado de “socialização da política”. Pode-se, então, entender “um número cada vez maior de pessoas passa a fazer política, não só através da progressiva ampliação do direito de voto, mas também por meio de seu ingresso

nas múltiplas organizações (sindicais, políticas etc.) que se vinham constituindo” (COUTINHO, 1994, 22).

Desta forma:

Desaparece progressivamente aquele Estado restrito, que exercia seu poder sobre uma sociedade atomizada e despolitizada. Diante do Estado, e formando um novo espaço de construção da esfera pública, surge uma sociedade que se organiza, que faz política, que multiplica os pólos da representação e organização dos interesses, freqüentemente contrários àqueles representados no e pelo Estado. Esboça-se assim uma ampliação efetiva da cidadania política, conquistada de baixo para cima. (COUTINHO, 1994, p. 22).

Este fenômeno não foi visto por Marx, pois ele via o Estado como um poder coercitivo, que resguarda a propriedade e anula os conflitos, que assegura e protege a autonomia da esfera privada do mundo das relações econômicas.

Ao viver numa situação histórica e geográfica diferenciada de Marx, situação esta em que as grandes questões voltavam-se à crise do Estado liberal e ao fortalecimento hegemônico do capitalismo, Gramsci percebe que o Estado burguês, para se legitimar, não pode ser reduzido a um “comitê para resolver os negócios da burguesia”.

Acompanhando o pensamento gramsciano, é possível ver que em sua análise a sociedade contará com a noção da existência de uma estrutura (que é econômica) e uma superestrutura (que é político-ideológica). Isto é, sobre uma determinada estrutura social, sobre um determinado modo de produção se ergue uma superestrutura que tem como pressuposto a conquista da hegemonia, da capacidade de direção social exercida no campo das idéias e da cultura, ou seja, na capacidade de alcançar o consenso e formar uma base social. Dito de forma mais simples: “conquistar corações e mentes” para que uma determinada forma de organização social seja incorporada pelos sujeitos que a compõe. Neste sentido, as classes dominantes repassam sua ideologia, efetivam o controle e constroem consensos por meio daquilo que Gramsci vai chamar de “aparelhos ditos privados de hegemonia” (escola, igreja, os jornais e outros meios de comunicação etc.).

Cabe ressaltar que há, no pensamento gramsciano, um vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura (uma não pode ser pensada sem a outra) que formam o bloco-histórico, em que “um conjunto complexo e contraditório das estruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2001a, p. 250). Gramsci aponta para a existência de duas esferas distintas no interior das superestruturas: a sociedade civil e a sociedade política. A primeira (sociedade civil) é constituída por um conjunto de organismos, ditos privados, e que tem a função de assegurar a hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade. A segunda (sociedade política) é constituída pelo conjunto de aparelhos por meio dos quais a classe dominante exerce a coerção (é o Estado em sentido estrito, ou Estado-coerção). Na superestrutura, espaço ideológico e político é o cenário no qual ocorrem as lutas pela conquista da hegemonia.

É, então, a compreensão de Gramsci sobre a crescente socialização da política que o leva a construir sua teoria marxista de “Estado ampliado”. A teoria gramsciana de Estado é considerada uma teoria marxista porque Gramsci, no diálogo com Marx, continua afirmando que o Estado é um Estado de classe, mas o que atribui originalidade ao seu pensamento é a

relação que o pensador italiano estabelece entre economia e política, entre sociedade civil e sociedade política.

Se para Marx (1984, p. 99), a “sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas”, isto é, se a sociedade civil corresponde à estrutura econômica e social de um dado momento histórico, em Gramsci (1997, p. 1518), a sociedade civil compreende “o conjunto de organismos vulgarmente ditos ‘privados’ e que corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade”. Dito de outra forma, a sociedade civil, na concepção gramsciana, aparece como o conjunto de relações sociais que abarca o devir concreto da vida cotidiana, a articulação das instituições e ideologias nas quais se cultivam e se organizam as relações. Gramsci chama de “sociedade civil” as diversas organizações que resultam da crescente socialização política tais como os sindicatos, os partidos, a igreja, a escola e demais associações de forma geral. Portanto, para Gramsci, a “sociedade civil” passa a ser um momento do Estado, de um Estado então denominado “ampliado”.

Já a sociedade política, para Gramsci (2001b, p. 21), significa

planos que correspondem, respectivamente, à função de hegemonia... àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’... aparelho de coerção estatal, que assegura ‘legalmente’, a disciplina dos grupos que não que não consentem, nem ativa nem passivamente com o governo.

Então a sociedade política é a instância na qual se executa o poder político e se busca garantir a hegemonia. Pode-se dizer que a hegemonia implica equilíbrio entre coerção e consenso, um depende do outro para existir. Portanto, nesta perspectiva não há sociedade marcada pelo consenso ou pela força. Em Gramsci, o Estado se constitui pela sociedade civil e pela sociedade política revestida de coerção. Para o pensador italiano, o Estado torna-se uma síntese contraditória e dinâmica entre a “sociedade política” e a “sociedade civil”. Nesta perspectiva, estas esferas se caracterizam como um terreno para o encaminhamento de uma ação transformadora ou de uma ação conservadora. Pode-se, portanto, alcançar a hegemonia através de uma relação dinâmica entre coerção e consenso.

Se na sociedade política a hegemonia é assegurada através dos aparelhos repressivos do Estado (burocracias executiva e policial-militar), na sociedade civil a direção cultural, política e intelectual pode ser garantida através dos “aparelhos ditos privados de hegemonia” (sindicatos, partidos, escolas, igrejas,...). Para Gramsci, os “aparelhos ditos privados de hegemonia” possuem uma certa autonomia em relação à sociedade política e é esta autonomia que marca a ontogênese da sociedade civil e concomitantemente a difere “como uma esfera com estrutura e legalidade próprias e mediadora entre a estrutura econômica e o Estado - coerção” (SIMIONATTO, 1993, p. 125).

Na análise de Simionatto (1993, p. 126):

Mesmo considerando esta autonomia, Gramsci afirma que, em cada formação social, embora de maneira diversa, ocorre uma relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, relação esta que se manifesta principalmente nos momentos de crise. O Estado pode assegurar a ordem pela força, mas pode também recorrer aos aparelhos da sociedade civil para obter o consenso em torno de seus atos.

Gramsci (1997, p. 2010) explicita a relação dialética entre a sociedade política e a sociedade civil da seguinte maneira:

A supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social é dominante dos grupos

adversários que tende a ‘liquidar’ ou submeter também mediante a força armada e é também dirigente dos grupos afins e aliados.

Vale destacar que Gramsci não restringe as reflexões sobre o Estado à relação entre sociedade civil e sociedade política, mas também expande a relação destas com a “sociedade econômica”. Desta forma, estas três esferas: sociedade civil, sociedade política e sociedade econômica constituem a realidade social.

Então, na perspectiva gramsciana, como o Estado não pode mais atender somente os interesses das classes dominantes, é forçado a se abrir para representar também os interesses de outros segmentos da sociedade. Mesmo que continue respondendo aos interesses da classe burguesa, o Estado deixa de ser exclusivamente um instrumento nas mãos da mesma e se transforma num espaço atravessado pela luta de classes.

Pode-se pensar então, a partir do conceito de Estado ampliado, a importância dos “aparelhos ditos privados de hegemonia” e dos intelectuais orgânicos na superação da hegemonia burguesa e construção da hegemonia dos subalternos.

Há uma luta de classes pela conquista do Estado e pela influência nos aparelhos privados de hegemonia para a conquista do consenso. Tais aparelhos são objeto de disputa pelos divergentes interesses existentes na arena social. Neste sentido, tanto as classes subalternas como as classes dominantes convergem para estes espaços na perspectiva de pulverizar suas ideologias. Em função da luta de classes, da correlação de forças, é possível pôr limites à implementação dos interesses da classe burguesa e, em determinados contextos, defender posições que atendam à demanda das classes subalternas.

Coutinho (1994) destaca ainda que a concepção marxista do Estado está organicamente relacionada aos processos de construção e ampliação da cidadania. Em função do desenvolvimento dos direitos de cidadania, tanto os políticos, quanto os sociais, tornou-se possível elaborar um novo desenho do Estado, um Estado permeável aos interesses das classes subalternas.

Desta forma, pode-se entender que esta concepção de Estado “Ampliado” traz a idéia de uma revolução, não uma revolução armada num curto espaço de tempo, mas, uma revolução processual que inclui reformas, o que Gramsci denominou de “guerra de posições”, o que poderia ser visto como uma estratégia política com o nome de “reformismo revolucionário”.

As idéias tratadas até aqui permitem inferir que a luta constante pela criação de novos espaços no seio da sociedade civil e no interior do próprio Estado (em sentido estrito) possibilita alterar, gradativamente, a correlação de forças, contribuindo para que, no limite, a hegemonia não mais seja assegurada pela classe burguesa, mas sim pelo conjunto da sociedade. Ao refletir sobre isto, pode-se entender a importância da escola, enquanto campo de luta dos interesses populares. Este aparelho se torna um mecanismo capaz de possibilitar a

implementação de projetos societários que respondem aos interesses do conjunto dos sujeitos que compõe este segmento. Pode-se relacionar, ainda, a importância dos intelectuais orgânicos que se comprometem com a construção do projeto de sociedade de uma determinada classe, colocando-se à sua disposição.

A partir do entendimento gramsciano de “Estado Ampliado” pode-se pensar, ainda, na luta de classe “ampliada”. Gramsci trabalha com a perspectiva da luta de classe, e mesmo sem desnaturá-lo, entende-se que é possível tomar a luta de classe, conforme proposição de Oliveira (1994), também, em sentido ampliado. Desta maneira, inclui-se, para além da luta proletário versus burguesia, todas as formas de lutas populares. Neste sentido, entender a práxis da cidadania implica entender a importância do conflito no processo de transformação do Estado, conflito este que possibilita o surgimento, no seio das classes subalternas, de uma sociedade que busca organizar-se e fazer política, que elabora novos mecanismos de representação. Desta práxis criam-se os espaços públicos que surgem do movimento de oposição e encontram-se fora do Estado autoritário, no mesmo instante em que se constituem “como parte orgânica do Estado em processo de democratização” (MUNARIM, 2000, p. 50).

Continuando esta linha de pensamento, entende-se que, além dos trabalhadores organizados, os demais segmentos subalternos emergem para ampliar, desta maneira, o conceito de luta de classe e para gerar um processo que visa à democratização. De acordo com Oliveira (1994), ampliar o conceito de luta de classes e inserir as lutas de amplos setores da sociedade é entender que as lutas, que os movimentos por políticas públicas continuam lutas de classes, porém, “lutas que mudaram de qualidade e de lugar na estrutura da organização social” (MUNARIM, 2000, p. 52), ou seja, elevaram-se do patamar privado para o espaço público. Desta maneira, o conceito de luta de classe, além de alterar de lugar na estrutura social é, também, ampliado.

Ao analisar a participação das/os professoras/es, da rede municipal de Blumenau, nas discussões relacionadas à implementação de uma política pública de educação, de um governo local, portanto de um Estado local, buscou-se entender, a partir do conceito de “Estado Ampliado”, e de luta de classe “ampliada” os processos vivenciados por estas/es professoras/es na conquista por espaços que visam à ampliação da participação docente no interior do aparato estatal, procurando observar os mecanismos e procedimentos utilizados que têm contribuído no sentido de (in) viabilizar a constituição de práticas democráticas.

É sabido que discussões relacionadas à participação em processos de tomadas de decisões coletivas remonta à Grécia antiga. O que caracterizava a democracia (*krathós* = poder e *demos* = povo) clássica grega era a participação dos sujeitos (a elite) nos assuntos

públicos.¹⁵ Então, desde a Grécia antiga até os dias atuais, as várias sociedades procuram estruturar-se e organizar-se, baseadas nos princípios da soberania popular, dando diferentes conceitos à democracia.

Ao discutir os princípios democráticos Chauí (2000), entende que só a liberdade não garante a democracia e a liberdade não pode ser pensada descolada da igualdade. A autora, remetendo-se ao entendimento de Marx, lembra que - para o fundador da filosofia da práxis (como Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, se refere a Marx) – a igualdade engendra a liberdade, dito de outro modo, não convém pensar em democracia sem perceber que estes dois elementos estão imbricados, sem ter clareza de que é preciso ser igual para poder ser livre e de que a liberdade exige condições mínimas de participação, respaldadas em igualdade econômica, social e política. Em suas palavras: “a democracia se institui como invenção, reconhecimento e garantia de direitos, baseados nos princípios da igualdade e da diferença” (CHAUÍ, 1999, p. 51). Então para a autora pensar em democracia implica pensar igualdade, soberania popular, reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria e liberdade.

Nas discussões relacionadas à Democracia e à Cidadania, Coutinho (1994), afirma que é tarefa bastante complexa definir o que vem a ser democracia. Tal definição exigiria uma ampla publicação, que se pudesse, talvez, fosse necessário abarcar a história da humanidade, haja vista que desde a Grécia clássica até os dias atuais, surgiram tentativas de teorizar a democracia e, sobretudo de colocá-la em prática. Porém, o autor lança uma definição sumária e aproximativa: “democracia é sinônimo de soberania popular. Ou seja: podemos defini-la como presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, como tal, no controle da vida social” (COUTINHO, 1994, p. 13).

Coutinho (1994) diz que o conceito de alienação, em Marx, é muito importante para entender tal definição de democracia. Segundo Marx, os sujeitos constroem de forma coletiva todos os bens sociais, toda a riqueza material e cultural e todas as instituições sociais e políticas, mas não dão conta - em função da divisão da sociedade em classes antagônicas – da “reapropriação” de toda a riqueza que estes mesmos sujeitos criaram. Neste sentido, para Coutinho (1994, p. 14) “a democracia apresenta-se como a mais ‘exitosa’ tentativa de superar a alienação na esfera política”.

Numa perspectiva democrática, a esfera política, ao contrário de ser elaborada, controlada e gestada por poucos deve ser de responsabilidade de toda a sociedade. Todos devem poder experimentá-la como um espaço de sua liberdade e não de sua alienação ou

¹⁵ Para adensar esse estudo, ver: CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

opressão, isso considerando que tal esfera resulta da ação consciente ou inconsciente de todas as pessoas e que incide sobre a vida da sociedade.

Coutinho (1994) sinaliza que **cidadania** é a expressão que pode melhor definir a “reapropriação” de toda a riqueza produzida pelo conjunto da sociedade, ou seja, cidadania é a palavra que melhor define a democracia.

A cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso da democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as possibilidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto **historicamente** determinado. (COUTINHO, 1994, p.14).

O autor dá acento à expressão **historicamente** por considerar que se faz imprescindível enfatizar que a soberania popular, democracia e cidadania (três palavras utilizadas para expressar a mesma coisa) precisam ser pensadas sempre como:

Processos eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações. A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, de baixo para cima, que implica um processo histórico de longa duração. (COUTINHO, 1994, p. 14).

Ao abordar a questão dos limites da democracia, em sociedades capitalistas, Coutinho (1994, p. 20) afirma que “a ampliação da cidadania, esse processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos, termina por se chocar com a lógica do capital”. Porém, faz-se necessário entender que a contradição entre democracia e capitalismo, presente no processo de ampliação da cidadania, não se concentra num único aspecto ou momento.

Trata-se, antes, de uma contradição que se manifesta como um processo: processo no qual o capitalismo primeiro resiste, depois é forçado a recuar e fazer concessões, sem nunca deixar de tentar instrumentalizar a seu favor (ou mesmo de suprimir) os direitos conquistados. Trata-se, portanto, de uma linha sinuosa, repleta de ziguezagues, que tem, porém, uma tendência predominante; a da ampliação progressiva das (para retomarmos a expressão de Marx) vitórias da economia política do trabalho sobre a economia política do capital, a introdução permanente de novas lógicas não-mercantis de regulação da vida social. (COUTINHO, 1994, p. 20).

A contradição entre cidadania plena e capitalismo, suscita outra questão, qual seja, a contradição entre cidadania e classe social: “a universalização da cidadania seria, em última instância, incompatível com a existência de uma sociedade de classes. A divisão da sociedade em classes seria um limite intransponível à afirmação conseqüente da democracia” (COUTINHO, 1994, p 20).

Se a sociedade dividida em classes, por um ângulo, cria privilégios (para poucos), por outro lado, cria déficits (para muitos). Alguns são tidos como obstáculos para que todos possam participar, de forma igualitária, na absorção das riquezas materiais e espirituais construídas historicamente pela humanidade. Diante disto, Coutinho (1994, p. 20) conclui que: “só uma sociedade sem classes – uma sociedade socialista – pode realizar o ideal da plena cidadania, ou, o que é o mesmo, o ideal da soberania popular e, como tal da democracia”.

Isto indica que as análises de políticas educacionais – políticas estas que objetivam contribuir na construção de um projeto histórico pautado no ideário democrático - não podem ignorar as contradições presentes nestas políticas.

2. 1 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Benevides (1996) lembra que John Dewey, ao tecer críticas à democracia existente no início do século, enfatiza que uma sociedade para ser democrática não precisa simplesmente ter o governo da maioria, mas necessita de ter a possibilidade de desenvolver, em todos os sujeitos, a capacidade de pensar, de participar na construção e implementação das políticas públicas e, ainda, contribuir no processo de avaliação dos seus resultados. Nesta passagem, para a autora (1996, p. 225), “o filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia”.

Benevides (1996, p. 225) entende democracia como “regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos”. Com esta concepção agrega a democracia política à democracia social, liberdade e justiça. Faz uma junção das bases da “democracia dos antigos” com a “democracia dos modernos”. Para a autora, a “democracia dos antigos” é entendida como a liberdade para a participação na vida política e a “democracia dos modernos”, é relacionada às liberdades civis, à igualdade, à solidariedade, à transparência e alternâncias de governos.

A autora (1996) aponta duas dimensões existentes na Educação para a Democracia: 1) a formação para os valores republicanos e democráticos e 2) a formação para tomada de decisões políticas em todas as esferas. Recuperando um pensamento gramsciano, Benevides (1996, p. 226) argumenta “numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro”. Percebe-se desta forma, a latente preocupação que a autora atribui à educação na construção de uma sociedade democrática. Benevides (1996, p. 225) concebe a educação:

Como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

A Educação para a Democracia, segundo a autora, requer conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética.

A educação para a democracia não se confunde nem com democratização do ensino – que é, com certeza, um pressuposto – nem com educação democrática. Esta última é um meio, necessário, mas não suficiente para se obter aquela. A verdade é que, sem dúvida, uma organização democraticamente constituída pode desenvolver-se, no plano pedagógico, sem incluir a específica educação para a democracia. (BENEVIDES, 1996, p. 227).

Educação para a Democracia significa numa primeira dimensão, formar o cidadão para viver “os grandes valores republicanos e democráticos” (BENEVIDES, 1996, p. 228). Neste sentido:

A educação como formação e consolidação de tais valores torna o ser humano ao mesmo tempo mais consciente de sua dignidade – assim como mais apto para exercer a sua soberania enquanto cidadão. Trata-se, pois, de uma curiosa inversão política, como se fosse um paradoxo: nas democracias a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa a fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário. (BENEVIDES, 1996, p. 228).

Na segunda dimensão, a Educação para a Democracia tem por objetivo formar o cidadão para participar, atuar na vida pública, seja como cidadão “comum” ou como dirigente/governante. Assim, a Educação para a Democracia “consiste na cidadania ativa” (BENEVIDES, 1991), reforça a idéia de que a população além de discutir os problemas existentes em sua sociedade também possa fazer escolhas.

Os mecanismos de participação popular podem e devem ser usados para exprimir a decisão do povo em questões que envolvem os princípios éticos, o controle e a garantia dos direitos fundamentais, assim, como as finalidades de uma determinada política econômica. (BENEVIDES, 1991, p. 85).

Ao discorrer sobre os mecanismos de participação popular, nas tomadas de decisões coletivas, Benevides (1991) enfatiza o caráter educativo da participação. Segundo a autora, as práticas da participação contribuem, significativamente, no processo de formação política do povo e deste ângulo, podem ser entendidas como instrumentos de uma verdadeira escola de cidadania.

A introdução do princípio da participação popular no governo da coisa pública é, sem dúvida, um remédio contra aquela arraigada tradição oligárquica e patrimonialista, mas, não é menos verdade que os costumes do povo, sua mentalidade, seus valores, se opõem à igualdade – não apenas a igualdade política, mas a própria igualdade de condições de vida. Os costumes, não há como negar, representam um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular. Daí sobreleva-se a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa – numa sociedade republicana e democrática. (BENEVIDES, 1991, p. 194).

“Não resta dúvida de que a educação – entendida como educação para a cidadania ativa – é o ponto nevrálgico da participação popular. Mas como educar sem praticar? (BENEVIDES, 1991, p 21). À luz desta proposição entende-se que a educação para a cidadania se processa na prática. Aprende-se a participar, participando, aprende-se a tomar decisões, decidindo. A educação, nestes termos, pode então ser vista como constitutiva de uma cidadania ativa e indispensável na formação integral do ser humano. A autora enfatiza que “a educação política através da participação em processos decisórios de interesse público é importante em si, independente do resultado final” (BENEVIDES, 1991, p. 198).

Entende-se que as práticas de participação, de envolvimento entre o Estado (em sentido restrito) e a sociedade civil contribuem significativamente no aprendizado da cidadania, isto é, tais práticas apontam a dimensão educativa da participação, qual seja, a “Cidadania Ativa”.

A cidadania ativa através da participação popular é aqui considerada um princípio democrático, e não um receituário político que pode ser aplicado como medida ou propaganda de um governo, sem continuidade institucional. Não é um ‘favor’ e muito menos, uma imagem retórica. É a realização concreta da soberania popular, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos. (BENEVIDES, 1991, p. 19-20).

Neste sentido, entende-se que para democratizar a sociedade, para a efetivação da democracia, projeto em construção permanente, a participação ativa significa um mecanismo disponível à sociedade na sua concretização.

Vinculada à discussão da democracia estão as formas de participação dos sujeitos, nos processos decisórios, que podem ser realizadas de diversas maneiras: através do sufrágio universal, bem como por meio de instrumentos e espaços que dilatam a possibilidade de interferência nas políticas públicas de interesse da sociedade.

As questões tratadas neste capítulo possibilitam inferir que a perspectiva teórica e prática de educação que guia este estudo é a da educação para a democracia, ou seja, a educação para a cidadania. Entende-se que a educação que tem como norte a democracia e a cidadania busca desenvolver nos sujeitos, que compõem uma sociedade, a possibilidade de entender a realidade vivida, bem como, de participar ativamente nos processos de discussão, criação, implementação e avaliação das políticas sociais. Nesta direção, entende-se a educação “como o processo de formação e aprendizagem do ser humano, onde a aprendizagem é socialmente elaborada, processo que oferece ao sujeito condições de compreender o meio onde está e, compreendendo-o, ouse transformá-lo” (MUNARIM, 2000, p. 21).

Tendo, então, apontado a concepção de Estado e de Democracia que permeará as demais discussões deste trabalho, no próximo capítulo, trava-se um modesto debate sobre o campo educacional no contexto neoliberal. Debate este que contará com reflexões a respeito das recomendações das agências multilaterais para a educação na América Latina.

3 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

O objetivo deste capítulo é problematizar, a partir de uma base conceitual crítica, as escolhas políticas, as alternativas possíveis e os desafios postos àqueles segmentos a que se propõe construir uma política pública de educação. Pretende-se, neste momento, sem querer dar conta da profundidade que o tema exige, pois isto implicaria um trabalho bem mais apurado, apontar alguns elementos que possam elucidar a realidade da política de educação no contexto das proposições neoliberais.

Anderson (1995), ao abordar a gênese do neoliberalismo, argumenta que tal proposta nasceu após a II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte, cujas regiões se caracterizavam pelo império do Capitalismo. Para o autor (1995, p. 9):

Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar... Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Chauí (1999, p. 17) argumenta que:

O chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano¹⁶ e social-democrata, no qual a gestão dos funcionários públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da idéia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940. Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação.

Para a consolidação da proposta neoliberal se faz necessário desconstruir o pacto sócio-político originário do Estado de Bem-Estar Social. Neste sentido, as conquistas democráticas alcançadas pelas classes trabalhadoras são vistas pelos neoliberais como obstáculos à implementação do seu conjunto de idéias (do neoliberalismo). O Estado interventor passa a ser questionado alegando a sua incapacidade de continuar a regular as relações sociais nos patamares pactuados.

Ao abordar a constituição do Estado de Bem-Estar Social, Abreu (1997, p. 51) afirma que “O Estado de direito liberal-capitalista ampliou-se pela e para a participação dos trabalhadores, democratizando-se e redistribuindo renda e bem-estar”.

Segundo este autor (1997, p. 52):

A grande reestruturação das sociedades de capitalismo maduro consolidada no segundo pós-guerra... permitiu, pois, a integração do proletariado e de outros segmentos subalternos aos novos empregos produtivos, à cidadania e às instituições sócio-estatais. As sociedades capitalistas viveram então a sua ‘Era de Ouro’ de expansão e legitimação.

Na continuidade de sua análise, este autor diz que a ampliação do Estado se deu “tanto no que se referia às suas funções/finalidades reguladoras quanto em sua representatividade, transcendendo, desse modo, a ortodoxia liberal do ‘Estado mínimo’” (ABREU, 1997, p. 52).

Para Abreu (1997), a capacidade de regulação social do chamado Welfare States nos países centrais foi bem diferente do que ocorreu nos países periféricos. Nos primeiros, havia algumas condições objetivas, tais como: avanço tecnológico, cultura da participação política forte e, ainda, o Estado possuía capital que permitiu tanto o subsídio da produção quanto de um sistema de proteção social. Já nos países periféricos, essas condições não estavam dadas e o caminho apontado pelos países hegemônicos foi o empréstimo financeiro que pudesse criar as condições ótimas para o desenvolvimento do capitalismo. Desta forma, nos países periféricos não foi possível reproduzir a trajetória do Estado de Bem-Estar Social vivenciado nas modernas sociedades capitalistas ocidentais. Isso porque, o capital financeiro serviu para subsidiar a produção e as exigências estruturais inerentes ao modelo de desenvolvimento econômico adotado, sem priorizar a constituição de um sistema de proteção social capaz de fazer o enfrentamento da questão social.

Conforme já sinalizado anteriormente, mesmo considerando as particularidades do impacto do Estado de Bem-Estar Social nos países periféricos, este pacto sócio-político consolidado no segundo pós-guerra é visto pela perspectiva neoliberal como um obstáculo a

¹⁶ Quanto ao aspecto econômico, no período Keynesiano, a intervenção do Estado serviu para a socialização de bens de consumo atendendo reivindicações das classes trabalhadoras, além das reivindicações por maior participação política. Ao mesmo tempo isso permitiu a legitimidade da ordem burguesa e a dinamicidade da economia capitalista. Neste período, a produção e a riqueza cresceram e houve produção e consumo em massa.

ser superado para que as novas propostas políticas e as mudanças necessárias, no mundo da produção, sejam efetivadas.

Neto (1995, p. 32) em suas análises afirma que:

A ofensiva neoliberal tem sido, no plano social, simétrica à barbarização da vida societária. Penso que há um limite, pelos padrões civilizacionais já alcançados, para a instauração dessa barbárie na vida cotidiana de grandes massas (especialmente grandes agregados urbanos).

Na continuidade de seus argumentos, o autor (1995, p. 32) observa que:

[...] Mesmo sem sugerir que a ofensiva neoliberal esteja com seus dias contados, eu diria que ela se defronta com tamanhas tensões e contradições, choca-se tão frontalmente com certos valores culturais hoje incorporados por grandes massas de cidadãos, que me parece pouco provável que tenha uma larga vigência histórica.

Esta análise faz sentido quando se pensa a realidade social dos países centrais. Nestas nações, houve a incorporação de alguns direitos sociais por parte da população e, assim, as propostas neoliberais encontraram algumas resistências. Já nos países periféricos, os chamados direitos sociais são muito mais garantias previstas legalmente do que realidade efetiva. As relações de subalternidade, as práticas clientelistas e a noção de favor fragilizam a concepção de direito e, neste sentido, a perspectiva neoliberal tem potencializado a sua capacidade de realizar-se.

Este fato aponta para um elemento importante de análise: o neoliberalismo não se efetiva da mesma forma nos diferentes lugares do planeta. As relações políticas e econômicas, de cada contexto, têm impacto sobre a forma de implementação deste regime.

Frigotto (1994, p. 59) ao relacionar a proposta neoliberal e o contexto brasileiro, afirma que o desmonte do Estado, “na sua capacidade de financiar a educação e outros serviços, como a saúde, que são incompatíveis com a lógica do mercado e do lucro, não chegou a níveis tão perversos como, por exemplo, na Argentina e Chile, porque há forças sociais organizadas que se contrapõem”.

É importante mencionar que a análise do neoliberalismo, enquanto proposta política, não pode ser feita descolada da estrutura econômica que engendra esta mesma proposta. Conforme Therborn (1995, p. 39), “o neoliberalismo é uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno”.

Se na chamada “Era Ouro”, período mais virtuoso do capitalismo, o Estado interventor foi uma estratégia para garantir a ampliação da produção e acumulação de riquezas, da mesma forma, agora, os neoliberais vêm no Estado uma estratégia, porém, no sentido contrário. O que se quer evidenciar é que na proposta neoliberal o Estado deve garantir as regras do jogo, porém, sem se tornar instância reguladora central. Aí, o mercado assume a função de garantir a sociabilidade. O Estado mínimo passa a ser defendido de forma a garantir a ampliação e criação de novos mercados. Neste jogo, os direitos sociais conquistados historicamente são também concebidos como mercadorias. Para o capital, a demanda social de tais direitos é entendida como potencial de mercado, ou seja, o que é necessidade, o que é o déficit social, é transformado pelo capital em mercado. Assim, para o neoliberalismo, o chamado Estado mínimo é Estado máximo.

Sintetizando, para efeito desta pesquisa, a discussão sobre a proposta neoliberal, pode-se dizer que tal política vê no Estado interventor¹⁷ um obstáculo às suas necessidades. É

¹⁷ Com esta qualificação de Estado, não se pretende sugerir um entendimento de Estado separado da sociedade, o que seria inconcebível na perspectiva teórica adotada neste texto. Pretende-se, sim, dar ênfase à ação do Estado provedor.

necessário que o Estado seja forte, no sentido de garantir e ditar as regras do jogo para salvaguardar os interesses do capital, no entanto, deve ser mínimo no que se refere à intervenção nas áreas estratégicas da economia (telecomunicações, mineração, siderurgia, energia elétrica, transporte etc) para permitir a ampliação de mercados para o capital. Ainda, graças à imposição dos interesses hegemônicos, o Estado abre mão de sua capacidade de constituir fundos públicos devido a isenções fiscais e taxas de circulação de mercadoria. Esta postura é colocada como essencial pelos capitalistas, para garantir o barateamento da produção e possibilitar a competitividade. Na mesma direção, o Estado atua como mediador na redução dos direitos trabalhistas e sociais. Isto é, a flexibilização da produção exige, também, a flexibilização dos direitos.

No neoliberalismo, ou no chamado Estado Gestor do Capitalismo, os direitos sociais, de caráter universal conquistados historicamente, por meio das lutas sociais, passam a ser concebidos como mercadorias passíveis de serem comprados no mercado. O Estado, atendendo a orientação neoliberal, deve reduzir os gastos sociais implicando na focalização de suas ações através de políticas públicas. Neste sentido, o sucateamento dos serviços públicos é provocado de forma a criar um consenso de que a iniciativa privada é mais competente e capaz de responder com qualidade às necessidades sociais.

Ao relacionar este aspecto, da refuncionalização do Estado, em termos da focalização dos serviços destinados somente àqueles segmentos populacionais que não tiveram acesso às riquezas, via mercado, com as mudanças do mundo do trabalho, verifica-se uma contradição. Ao mesmo tempo em que o Estado abre mão da sua capacidade de arrecadação e diminui a cobertura de sistemas de proteção social, há um aumento das demandas a ele postas na medida em que, progressivamente, contingentes de trabalhadores deixam de ser assalariados e buscam, na esfera pública, respostas as suas necessidades. Esta contradição acentua ainda mais os processos de exclusão social e é a prova cabal de que o discurso neoliberal, defensor da idéia de que o mercado é a única instância capaz de garantir a sociabilidade, é, de fato, um discurso vazio.

Nas palavras de Anderson (1995, p. 23), pode-se sintetizar o que a proposta neoliberal significa para o conjunto da sociedade:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia. Ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa.

Os desafios colocados àqueles que defendem a construção de uma sociedade sem exploração de classe, raça, etnia ou cultura, se tornam ainda maiores ao se pensar a realidade dos países periféricos. As orientações, de cunho neoliberal, expressas pelas agências multilaterais¹⁸ (Banco Mundial, F.M.I.,...), embora, aparentemente, demonstrem preocupação

¹⁸ “Nascido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas, EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os

em reduzir o elevado índice de pobreza, na sua essência, reafirmam a lógica da concentração do capital e conseqüentemente a expansão da pobreza política e econômica.

3.1 ORIENTAÇÕES PARA A AMÉRICA LATINA: DÉCADA DE NOVENTA

Como o objetivo deste estudo foi travar uma discussão a respeito da participação das/os professoras/es, no processo de discussão e implementação de uma política pública de educação, iniciada no final da década de noventa, as abordagens, expostas na seqüência, ajudam a problematizar este processo, processo este que inclui tensões, conquistas, impasses, conflitos e (con) tradições. Em sendo assim, nesta pesquisa sentiu-se a necessidade de tecer algumas reflexões sobre o contexto educacional, vivido na década de noventa, na medida em que se propôs, a partir da análise de uma política pública localizada, relacionar aspectos singulares, particulares com aspectos universais que constituem a política educacional brasileira. Desta maneira, esta pesquisadora, procurou não pensar o local pelo local, tampouco discutir uma identidade particular por ela mesma, ao contrário, buscou pensar, também, como no interior desta identidade local (não) encontram-se elementos macro do sistema, bem como, nas possíveis contradições que esta política, local, pode suscitar no confronto com a política nacional.

Ao constatar a existência de, aproximadamente, um bilhão de pessoas no mundo vivendo na mais absoluta pobreza, o Banco Mundial resolveu buscar, no campo da educação, um caminho para respaldar sua política de “contenção da pobreza” (SHIROMA, 2002), sinalizando a necessidade de recuperar o chamado déficit educacional, existente na maioria dos países periféricos.

No decorrer dos anos de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos,¹⁹ realizada na Tailândia, em Jomtien, (1990) o Banco Mundial endossa os encaminhamentos, as conclusões resultantes desta Conferência e desenha suas diretrizes políticas para esta e as subseqüentes décadas.²⁰ “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma **educação básica de qualidade** a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, 2002, p. 57).

Esta recuperação, no entanto, é programada de forma a atender as novas exigências do mercado de trabalho. A ênfase no ensino fundamental ratifica o objetivo, de, até o final do século XX, erradicar o analfabetismo e que o ensino tenha um melhor rendimento, isto é, que seja mais eficaz e mostra a preocupação em formar um “novo e tipo ideal” de ser produtivo. Um indivíduo capaz de tomar decisões rápidas, trabalhar em grupo, interpretar manuais e

EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Na verdade, o Banco Mundial tem se constituído em auxiliar da política externa americana. Para se ter uma idéia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1000 dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro, suas ‘condicionalidades’ Paulatinamente, o Banco transformou-se no maior captador mundial, não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares” (SHIROMA et al, 2002, p. 72-73).

¹⁹ Esta Conferência contou com o patrocínio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial. (SHIROMA, 2002, p. 56-57).

²⁰ Tiveram participação nesta conferência governos, agências internacionais, ONG’s, associações profissionais e celebridades do campo educacional do mundo todo.

manejar equipamentos, habilidades e competências ajustadas à dinâmica dos processos produtivos. Outra importante recomendação do Banco refere-se ao financiamento e a administração da educação, propondo reformas, iniciando por uma nova definição da função do governo e pela procura de outras fontes de recursos.

Na crença de que os recursos públicos, destinados à educação e utilizados de forma mais racional, poderia ser alcançado com a autonomia das instituições, o Banco Mundial, define que esse seja um dos eixos mais urgentes da reforma no âmbito da educação. Isto é, recomenda maior atenção ao sistema de avaliação da aprendizagem, aos resultados, propõe uma maior eficácia com o gasto social e que se atente para uma articulação maior com setor privado na oferta educacional.

Para buscar-se a expansão da educação básica aos moldes estabelecidos em Jomtien, nos países em desenvolvimento, foi necessário pensar estratégias que permitissem elevar o nível de atendimento sem, contudo, aumentar em demasia os recursos investidos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência. (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Como pode ser visto, o texto apresenta antigas propostas, ou seja, a educação é tida como decisiva no processo de desenvolvimento econômico e na diminuição da pobreza,²¹ mas reitera que a evolução da tecnologia e as mudanças no setor econômico demandam reformas na estrutura das economias, na indústria e nos mercados de trabalho no mundo todo. De acordo com Shiroma et al (2002, p. 74):

A velocidade com que se adquire novos conhecimentos enquanto outros se tornam obsoletos tenderia a tornar as mudanças de emprego algo mais freqüente na vida das pessoas, circunstâncias que determinariam uma das prioridades fundamentais para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia.

Para o Banco Mundial a ênfase na educação básica é primordial, pois:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (SHIROMA et al, 2002, p. 74-75).

A década de noventa foi marcada por inúmeras mudanças na política educacional da América Latina. As reformas ocorridas no Brasil, neste período, centradas na expansão da educação básica, obtiveram sustentação nas justificativas feitas por técnicos das agências multilaterais e por intelectuais que têm exercido forte influência no país. “Contudo, essa educação básica, de acordo com os compromissos firmados em Jomtien, não significava um atendimento amplo,... mas uma educação mínima” (OLIVEIRA, 2003, p. 22). Além disso, tornaram, comum, uma prática, que viraria um fato na direção das políticas públicas, qual seja, a formação de setores tripartites abarcando empresários e trabalhadores para dialogar com o governo os caminhos da educação brasileira. “A estratégia do governo de envolver

²¹ “A idéia de educação como principal meio de distribuição de renda, como caminho seguro para a mobilidade social, será reforçada na noção de inevitabilidade do acesso à cultura escrita, letrada e informatizada, sem o que não seria possível ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou mesmo sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio” (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

entidades de trabalhadores parece ter sido adequada para confundir e inibir movimentos organizados de resistência” (SHIROMA, 2002, p. 86).

Então, é possível visualizar dois enfoques presentes nas reformas educacionais deste período: a educação destinada à preparação, formação para o trabalho e a educação pensada para a gestão da pobreza.²²

Estes dois enfoques possibilitam inferir que a elaboração do currículo oficial, na década de noventa, visa a atender, em certa medida, a demanda do mercado, ou seja, os currículos são montados para dar conta das exigências mercadológicas, porém segundo pesquisas feitas, durante aproximadamente dez anos, por Frigotto (2002), este é um pensamento atrasado do ponto de vista capitalista. Este autor questiona como é possível saber quais serão as competências exigidas pelo mercado quando estas crianças estiverem na disputa pelo emprego? Assim, Frigotto (2002) pontua que esta é uma idéia anacrônica do ponto de vista da competitividade capitalista defendida pela elite.

Os projetos promovidos e incentivados pelo Estado, com relação ao espaço escolar, também tiveram destaque na década de noventa. São as chamadas campanhas: Um dia da Família na Escola, Amigos de Escola, Adote uma Escola, Escola Referência,... Entende-se que estas campanhas fazem parte de um ideário que pretende transferir a responsabilidade que é do Estado para a sociedade. Tais artefatos constroem no imaginário social a idéia de que a escola é um espaço onde cabe tudo, que “qualquer um” pode desenvolver as tarefas que lhe são pertinentes, enfim, alimenta-se a idéia de que cabe à sociedade dar conta das mazelas da educação. Em síntese: trabalhadores financiam a educação de seus filhos para que eles continuem sendo trabalhadores funcionais ao capital.

A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas e sociais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

De acordo com Oliveira (2003, p. 24), reformas como estas

Serão marcadas pela padronização e pela massificação de certos processos, sob o imperativo da organização sistêmica, garantia da suposta universalidade, que tem ainda por objetivo baixar custos e permitir o controle central das políticas implementadas [...] A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos²³.

Munarim (2000), ao discutir questões relacionadas à política neoliberal, utiliza as interpretações de Coraggio (1995), sobre as políticas sociais propostas pelo Banco Mundial. Nas análises de Coraggio, as orientações do Banco Mundial para as políticas sociais podem ser sintetizadas pelas expressões: *continuar, compensar e instrumentar*. Isto é:

Continuar o processo de desenvolvimento humano do jeito que está, apesar do falido processo industrial e econômico...*compensar* os efeitos da revolução tecnológica e econômica... *instrumentar* a política econômica. ... O objetivo subjacente e real dessas políticas é a desestruturação dos governos e dos Estados nacionais na configuração tradicional do *Welfare States* pelo instrumento da desconcentração administrativa e econômica (privatização). (MUNARIM, 2000, p. 80-81).

²² Para adensar esta análise ler OLIVEIRA, Dalila A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

²³ Segundo a autora, no Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi criado pela Lei n.º. 942496, explicita esta política.

Há ainda a mencionar que, na década de noventa, a UNESCO convidou especialistas do mundo todo para formar a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Comissão que contou com a coordenação do francês Jacques Delors e que apontou propensões e necessidades no panorama de incertezas e perturbações que marcaram o final do século XX, evidenciando o desempenho que a educação deveria adotar no século XXI.²⁴

Shiroma (2002) dá indicativos de que o Relatório Delors expõe uma análise sobre o contexto mundial no qual admite que as idéias de progresso, fortemente defendidas, trouxeram, somente, decepção para a maioria das pessoas, pois o desemprego, a miséria e, conseqüentemente, a exclusão social são presenciadas até mesmo nos países considerados desenvolvidos. Com este diagnóstico, o relatório sinaliza quais são, na sua concepção, as questões mais importantes, mais conflituosas que precisam de intervenções para ser sanadas no século XXI: constituir-se cidadão do mundo, garantindo a conexão com a comunidade, mundializar a cultura, valorizando as culturas locais e as potencialidades particulares de cada indivíduo; adequar as pessoas às necessidades do conhecimento científico e tecnológico, preservando o respeito pela sua autonomia; negar as soluções tomadas precipitadamente para favorecer os acordos, as negociações; agregar a competição com a cooperação e a solidariedade; reconhecer os costumes pessoais e avaliar o caminho para o universal. “Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes” (SHIROMA, 2002, p. 66).

Portanto, o relatório coloca três grandes desafios para o século XXI, quais sejam: 1) a entrada de todos os países no âmbito da ciência e da tecnologia; 2) adequação das diferentes culturas e atualização das mentalidades à sociedade da informação e 3) viver em comunidade de acordo com os preceitos democráticos.

A partir destes desafios, o documento explicita os afazeres que competem à educação, numa elaboração em que suas metas são dilatadas e seu potencial toma novas proporções.

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico” e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. Cabe, assim à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais “sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica. (SHIROMA, 2002, p. 66).

A comissão, responsável pela elaboração do Relatório Delors, indica uma nova idéia de educação: “Educação ao longo de toda a vida”, sugerindo que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redimensionando, assim, os tempos e os espaços pensados para as aprendizagens. Desta forma, seria possível a formação de uma “sociedade educativa” concomitantemente, uma “sociedade aprendente”.

Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e

²⁴ Conhecido como Relatório Delors, este documento tornou-se central para o entendimento e a revisão da política educacional de muitos países na contemporaneidade e foi elaborado entre os anos de 1993 e 1996.

professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional. (SHIROMA, 2002, p. 67).

Este relatório sinaliza, mais uma vez, que a sociedade, para sobreviver nesta lógica, precisa adquirir, atualizar e utilizar os conhecimentos necessários à chamada “sociedade da informação”.

Habilidades que supõe a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e aptidões, valores, atitudes. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura. (SHIROMA, 2002, p. 67).

Dentre as várias prescrições apresentadas no relatório, o professor é considerado como agente de mudança, ele é o responsável pela concretização das idéias educacionais do século XXI. “Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas, supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante” (SHIROMA, 2002, p. 68).

O relatório recomenda que:

Os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de idéias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo; totalitarismo contra democracia, tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido. A aposta é colocada sobre os valores morais adquiridos na infância, motivo pelo qual necessita-se de um professor que ajude a “encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos. (SHIROMA, 2002, p. 69).

Além das competências pedagógicas, o Relatório Delors adverte para a necessidade de formar o professor para a pesquisa. Também aconselha que o professor desempenhe outras funções além da sua, para que se possa garantir uma mobilidade entre os empregos, atitude esta que, na concepção da comissão, beneficiaria o professor a ter um olhar mais amplo da realidade.

Para que esse novo perfil profissional tenha êxito, faz-se imprescindível à elaboração de um novo contrato social e a garantia de boas condições de trabalho, isto é, estímulo, salário compatível com a formação e apoio aos professores que trabalham em lugares longínquos.

Do ponto de vista político, o relatório reconhece que é necessário considerar a alta capacidade de organização da categoria e alerta as instituições a dialogarem com os sindicatos, buscando ultrapassar as questões salariais e as condições de trabalho. A intenção é a de captar a experiência acumulada pelos sindicatos para pô-la à disposição das reformas exigidas pela “sociedade docente”. O objetivo é o de convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que asseguram possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos. (SHIROMA, 2002, p. 70).

Shiroma (2002) adverte que o Relatório Delors apresenta prescrições práticas e uma concepção bastante moralista. Nas recomendações, elaboradas para os vários níveis de ensino, evidencia seu ideário educacional, isto é, explicita com nitidez o papel atribuído à educação e as alternativas que possam assegurar a manutenção “dos valores consensuais na sociedade”, enfatizando o respeito aos costumes e convicções da cultura ocidental. “Além disso, endossa

as recomendações para a formação docente, em orquestra afinada com as demais agências e organizações multilaterais” (SHIROMA, 2002, p. 70).

As idéias, tratadas neste capítulo, dão fortes indicativos da existência de um projeto hegemônico elaborado e defendido pela elite. Tal projeto, que tem por objetivo garantir a sobrevivência, a permanência da lógica capitalista, desafia a construção de um contra-projeto. Ou seja, indica a necessidade da contra-hegemonia, de questionar os valores que naturalizam o neoliberalismo, que fazem parecer normal as desigualdades sociais. Para Chauí (1999, p. 51):

O neoliberalismo não é uma lei natural, nem uma fatalidade cósmica, nem muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não o saibam e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas. Walter Benjamim escreveu que era preciso narrar a história a contrapelo, narrando-a do ponto de vista dos vencidos porque a história dos vencedores é a barbárie. Temos, que simplesmente, de ter a coragem de ficar na contracorrente e a contrapelo da vaga vitoriosa do neoliberalismo. Afinal, como dissera La Boétie, só há tirania onde houver servidão voluntária.

Assim, pode-se inferir que, o movimento de reformas educacionais, de aceção neoliberal, nos países da América Latina, ocorrido na década de noventa, trouxe conseqüências diretas para as/os professoras/es. Uma das conseqüências decorrentes destas reformas refere-se à reestruturação do trabalho docente. Neste contexto, a atuação das/os professoras/es adquire uma nova dimensão e

[...] não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

É, portanto, dentro deste cenário político que se insere a presente pesquisa, que buscou problematizar a participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação de uma política pública de educação denominada Escola Sem Fronteiras, na cidade de Blumenau. Analisar as formas de intervenção, isto é, de participação docente nos rumos, nas definições de um projeto educacional, no contexto da política neoliberal, implica em trazer para o foco das discussões os limites e as possibilidades de tais intervenções e é disto que o próximo capítulo trata. É preciso, pois, não perder de vista que algumas posturas podem, aparentemente, significar um obstáculo no processo de constituição de práticas democráticas, mas, que, no limite, podem representar a possibilidade de superá-las.

4 EM BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

4.1 ESCOLA SEM FRONTEIRAS: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Pode-se definir a Escola Sem Fronteiras como a política pública de educação, do município de Blumenau - S/C -. Tal política abarca o conjunto das diretrizes que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem desenhado, nos últimos sete anos, (1997 – 2004) para a Rede Pública de Educação, que inclui as ações pensadas para a Educação Infantil (0 a 05 anos), para o Ensino Fundamental (06 a 14 anos) e para a Educação de Jovens e Adultos (15 anos em diante). Isto é, a Escola Sem Fronteiras representa a síntese da política educacional que vem sendo implementada, na cidade de Blumenau, pelo Governo Popular, desde 1997 até o presente momento (2004).

Pelos dados do último censo (2004), residem no município de Blumenau cerca de 287.350²⁵ habitantes e a cidade conta, atualmente, com 50 unidades com Educação Básica e destas, 11 são escolas rurais, multisseriadas, com educação bilíngüe (português e alemão). Na Educação Infantil, são 59 CEI's (Centro de Educação infantil), que atendem 6.559 crianças, 03 CCEI's (Centros Comunitários de Educação Infantil) que trabalham com 233 crianças e as 47 creches domiciliares recebem cerca de 450 meninos e meninas. Trabalham com as crianças, da educação infantil, 778 recreadoras. Já o censo escolar, do ano de 2004, indica que estão matriculados, no Ensino Fundamental, cerca de 24.118 crianças, pré-adolescentes e adolescentes. No ensino fundamental atuam 1.488 professores, destes 1.004 são efetivos e 484 são admitidos em caráter temporário (ACT's). O município conta também com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os 143 educadores/as que trabalham com a EJA atendem uma demanda de 98 turmas, que representam 2.305 alunos.²⁶

4.1.1 Primeiros sinais da participação docente

É possível perceber sinais de participação das/os professoras/es, de Blumenau, no início do processo de discussão e elaboração da Escola sem Fronteiras, quando, em 1996, um grupo de professoras/es, ligado ao sindicato dos servidores públicos municipais, é chamado a contribuir na construção do Plano de Governo, da Coligação “Blumenau Para Todos” (PT, PSB, PC do B, PPS e PMN), que venceu as eleições municipais daquele ano. Este grupo tinha como responsabilidade auxiliar na elaboração de propostas, da Coligação “Blumenau para Todos”, destinadas à política educacional para o município de Blumenau.

Quanto ao processo de “*Democratização da Administração Pública*” encontram-se, neste plano de governo, propostas que têm por objetivo dar outra direção para a cidade de

²⁵ Dados cedidos à pesquisadora pelo IPUB – Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Blumenau.

Blumenau. Cidade esta que, segundo a comissão que elaborou o documento, “é marcada por sucessivos governos de caráter populista e clientelista. [...]As mais diversas administrações sempre estiveram voltadas a atender e satisfazer os interesses do poder econômico, governando para uma minoria” (1996, p. 3). Na pretensão de eliminar tais práticas, consideradas, clientelistas e populistas, a Coligação – Blumenau Para Todos – (BPT), propõe que se estabeleça uma outra relação com o conjunto da sociedade e que haja a “*inversão de prioridades*” substituindo a “*Democracia representativa*” pela “*Democracia participativa*”. Convém, portanto, indagar como se processa tal substituição e o que ela significa para o conjunto da sociedade?

Para a educação, o plano de governo, da Coligação BPT, a partir de uma crítica à política adotada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (que vinha contribuindo no processo de desmonte da esfera pública)²⁷, faz a defesa do direito à educação pública, visando à construção de uma política educacional “pautada pela atenção à necessidade da construção da cidadania, através da participação democrática [...]” (BLUMENAU, 1996, p. 45). Tal plano destaca que a Democracia deve ser o princípio norteador de todas as relações vivenciadas na escola.

A democracia na gestão da Educação deve ser estimulada através da participação efetiva de todos os segmentos ligados à Escola nas discussões e deliberações que interessem à Escola, em especial a chamada ‘comunidade usuária’ (pais, alunos e comunidade) e ‘prestadores de serviço’ (trabalhadores na educação, Sindicato da categoria, Secretaria de Educação) (BLUMENAU, 1996, p. 45)²⁸ (Grifo da pesquisadora).

Neste sentido, a Gestão Democrática é inscrita como um dos eixos orientadores²⁹ da política de educação conhecida como Escola Sem Fronteiras. A partir da análise documental,

²⁶ Uma parte das informações foi extraída das revistas elaboradas e publicadas, no ano de 2004, pela SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Blumenau – e outra fornecida, verbalmente, por funcionários da SEMED, à pesquisadora.

²⁷ É possível perceber o acento dado ao projeto de desestatização, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso, “Em seus discursos, FHC ressalta, constantemente, ‘os ganhos do país’ ao retirar o poder público de áreas que, com maior dinamismo e competência, podem ser geridas pelos investimentos privados. Alega, ainda, que dessa forma, se garante o abatimento da dívida interna do país e conseqüentemente, possibilita a aplicação de recursos essenciais ao desenvolvimento econômico e social” (HILLESHEIM, 2000, p. 185).

²⁸ Para o processo de construção da ‘Gestão Democrática’, o documento apresenta três eixos: 1) Eleição direta para diretores, “aprimorando e legalizando os dispositivos hoje existentes de modo a garantir sua validade e eficácia e alargar a participação direta dos segmentos envolvidos” (1996, p. 45); 2) Instituir os Conselhos Escolares “de forma autônoma, horizontal, como instrumento de discussão e deliberação das questões mais importantes da comunidade escolar” (1996, p. 46) e 3) Implementar o Conselho Municipal de Educação “de caráter deliberativo, ampliado e valorizando sua participação na criação das políticas da Educação” (1996, p. 46).

²⁹ Ainda, nesta parte introdutória, do terceiro capítulo, serão apresentados os três eixos orientadores da Escola Sem Fronteiras.

entende-se que tal inclusão indica que esta política educacional almeja contribuir para que se possa eliminar “práticas autoritárias, e que as decisões não sejam apenas da maioria, mas fruto do aprofundamento das discussões, gerando a cultura de participação nas decisões coletivas” (BLUMENAU, s/d, p. 09, Grifo da pesquisadora).

Algumas/us professoras/es, que ajudaram na elaboração do plano de governo da Coligação “Blumenau Para Todos”, participaram, também, das discussões que aconteceram no I CONED (Congresso Nacional de Educação), em julho de 1996.³⁰ Neste congresso, além de debaterem sobre as várias questões que constituem a política educacional do país, tiveram a possibilidade de conhecer alguns aspectos relacionados à política pública de educação de Belo Horizonte – MG, a “Escola Plural”. Tal política, entre outros elementos, propõe que as pautas das discussões pedagógicas passem a incluir questões relacionadas ao processo de desenvolvimento, de formação humana e como possibilidade de reorganizar os tempos e espaços escolares sugere a organização dos Ciclos de Formação Humana: Primeiro Ciclo: Infância (06/07/08 anos); Segundo Ciclo: Pré-Adolescência (09/10/11 anos); Terceiro Ciclo: Adolescência (12/13/14 anos).

Os primeiros debates envolvendo professoras/es, da rede pública de Blumenau, sobre a Escola Sem Fronteiras aparecem, de forma mais orgânica, no período de transição (1996-1997) do Governo Municipal Renato Viana (PMDB) para o governo Décio Lima (PT)³¹, no final do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), período em que o governo FHC, através do Ministério da Educação, assume o ideário neoliberal, isto é, adota o pensamento pedagógico dos chamados “Organismos Internacionais” (OI), sobretudo, do Banco Mundial, para conduzir as políticas educacionais³².

Considera-se, então, que, diante de uma concepção hegemônica de educação, prescrita pelas agências multilaterais, muitos são os desafios postos aos que pretendem, no sistema capitalista, construir um projeto contra-hegemônico, isto é, um projeto que visa a dar outra direção à educação.

“Vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer” (Geraldo Wandré) é a epígrafe utilizada pela Coligação “Blumenau para Todos” em agradecimento às/aos professoras/es pelo “apoio e voto de confiança que resultou na nossa vitória” (BLUMENAU, 1996, p. 1) bem como para chamá-las/os a participar de um Seminário intitulado *“Educação para todos: construindo um projeto de Educação Popular”*. Este Seminário foi pensado para que as/os professoras/es pudessem discutir questões pertinentes à política pública de educação da cidade de Blumenau e, desta forma, “viabilizar a participação de todos na construção de uma proposta de educação popular” (BLUMENAU, 1996, p. 1).

³⁰ Este congresso, realizado em Belo Horizonte - MG, foi organizado pelos sindicatos, federações e confederações ligadas à educação no país.

³¹ Mesmo que o recorte temporal, privilegiado nesta pesquisa, abarca as duas administrações do governo Décio Lima, (1997-2000 e 2001-2004), entende-se que as discussões realizadas pelas/os professoras/es, acerca da política educacional, do município de Blumenau, nos governos anteriores, não podem ser ignoradas. As mesmas contribuíram significativamente na elaboração da Escola Sem Fronteiras.

³² Para saber mais ver FRIGOTTO. Gaudêncio. A educação e o Currículo: Desafios para a Construção de uma Sociedade Inclusiva. In: Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau-S/C-2002.

Este Seminário, organizado pelo sindicato dos servidores municipais e incentivado pelo novo governo eleito, aconteceu, no mês de novembro de 1996, em dois momentos: primeiramente nas unidades escolares (UEs) e nos centros de educação infantil (CEIs) e em seguida em uma assembléia com as/os delegadas/os eleitos em cada local de trabalho. Para o primeiro momento de debate o sindicato apresentou as seguintes sugestões:

A) Discutir com todos (professoras/es, serventes, merendeiras, especialistas, cozinheiras, recriadoras, atendentes, diretoras/es...) os seguintes pontos:

1. Valorização e Formação Profissional.
 - O que e como fazer?
2. O que deve mudar e o que deve permanecer na SEMED?
 - Projetos.
 - Questões pedagógicas, Recursos Humanos e Administração.
3. Gestão Democrática/ Administração.
 - Eleições de Diretores.
 - Equipe administrativa (dirigente).
 - Conselhos Escolares/Autonomia.
 - Projeto Político Pedagógico.
4. Recursos e Autonomia Financeira.
5. Outras questões consideradas relevantes para o grupo e sugestões.

B) Elaborar um documento contendo as discussões e propostas do grupo;

C) Escolher delegadas/os e suplentes a partir dos seguintes critérios:

- Uma/um representante e um suplente de cada Centro de Educação Infantil – CEI;
- Uma/um representante e um suplente por período das Unidades Escolares – Ues;

No final do mês de novembro, de 1996, as/os 138 professoras/es, representantes eleitas/os nas unidades escolares, levaram as discussões realizadas, em seus locais de trabalho, para o segundo momento do Seminário. As questões resultantes deste Seminário indicaram, ao novo governo eleito, a necessidade de repensar as questões salariais da categoria, o fim de quaisquer privilégios, mas apontaram também a importância de compor a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com professoras/es efetivas/os da rede, elaborar uma política de formação com a inclusão de momentos de estudos para todas/os as/os professoras/es e de criar uma Escola de Formação Permanente. Outra indicação importante deste Seminário foi de “criar um colegiado representativo das diferentes áreas para avaliar as questões pedagógicas” (BLUMENAU, 1996, p. 6).³³

Considerando a perspectiva da educação para a democracia, entende-se, conforme proposição de Benevides (1996), que a educação que tem como direção a democracia, é uma educação que visa a desenvolver, nos sujeitos que compõem uma sociedade, a capacidade de entender o contexto no qual estão inseridos e de participar dos processos de construção, aplicação e avaliação das políticas públicas. Assim, as pontuações feitas no Seminário “*Educação Para Todos: Construindo um Projeto de Educação Popular*” sugerem o seguinte questionamento: A necessidade de incluir, na pauta de reivindicações do Seminário, a criação de mecanismos de representação (o colegiado), e a elaboração de uma política de formação permanente, para as/os professoras/es, indica a preocupação com o processo de constituição

³³ Em anexo consta o documento com as propostas apresentadas neste seminário.

de uma cultura política mais democrática, que almeja, na busca por espaços de participação docente, alterar as forças políticas? Na análise da criação deste colegiado e da política de formação permanente, pode-se perceber elementos importantes relacionados à participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras. Esta é uma das questões tratadas, posteriormente, neste trabalho.

Com a posse (1997) da Coligação “Blumenau Para Todos” (PT, PSB, PC do B, PPS e PMN), o PT (Partido dos Trabalhadores) assume a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Para o cargo de Secretário de Educação foi nomeado o professor da Rede Municipal e, até então, presidente do Sindicato Único dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Blumenau (SINTRASEB), Erlédio Pedro Pering.³⁴

Para assessorar as discussões relacionadas à construção da política pública de educação, denominada “Escola Sem Fronteiras”, a SEMED trouxe o professor Miguel G. Arroyo³⁵, Doutor em Educação e ex-secretário adjunto de educação da prefeitura de Belo Horizonte- MG- que no período de 1993 a 1996 coordenou a construção e implementação da Escola Plural (Belo Horizonte).

As pautas das discussões realizadas, com as/os professoras/es, no ano de 1997, incluíam debates relacionados aos princípios orientadores da política pública de educação que o município estava elaborando. Mesmo considerando relevante, mas em função das condições objetivas para a realização desta pesquisa, não consta dos objetivos problematizar os fundamentos filosóficos da Escola Sem Fronteiras. Porém, para um melhor entendimento a respeito da participação das/os professoras/es, de Blumenau, no processo de discussão e implementação desta política educacional, interessa aqui destacar, mesmo que brevemente, os marcos teóricos, a função social, os princípios e os eixos orientadores da Escola Sem Fronteiras.

De acordo com os primeiros documentos elaborados pelo órgão gestor (SEMED), a Escola Sem Fronteiras fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico e concebe o ser humano como um sujeito sócio-histórico que, na busca da satisfação de suas necessidades, transforma-se a si e a natureza pelo seu trabalho e deste processo resulta o conhecimento, a produção cultural e a construção da história.

Esta política de educação sinaliza, em seus marcos teóricos, a importância da sociedade entender, questionar e intervir na realidade social. Faz a defesa de que a escola precisa comprometer-se com um projeto voltado à superação do distanciamento entre o saber e o fazer e que as ações pedagógicas possibilitem a construção de uma escola mais humana. A Escola Sem Fronteiras fundamenta-se “nos princípios da cidadania para todos, na idéia de que o conhecimento deve ser um instrumento de vivências plenas de direitos e no respeito à vida” (BLUMENAU, 1998, p. 10).

³⁴ O Secretário Municipal de Educação - Erlédio Pedro Pering – chamou para compor a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) professoras/es da rede municipal. Algumas/uns professoras/es faziam parte da diretoria do SINTRASEB, sindicato este que organizou o Seminário com a rede no final de 1996.

³⁵ Miguel G. Arroyo é professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Autor do livro *Ofício de Mestre*, 2000 e de vários artigos publicados em revistas e livros especializados.

Como função social, consta, dos documentos, que a Escola Sem Fronteiras pretende contribuir para que a lógica da submissão possa ser substituída, gradativamente, pela participação ativa dos sujeitos nos processos decisórios. Esta política educacional apóia-se na idéia de que a participação popular “não pode ser entendida como dádiva, como concessão, como algo já pré-existente, mas sim como conquista de uma história que se efetiva por meio das intervenções populares [...]” (BLUMENAU, s/d, p. 07). Enfatiza ainda que “a democracia se faz com compromisso social, com desenvolvimento de todos os atores sociais, com liberdade de pensamento, com pluralidade de idéias e com relações éticas baseadas no mais amplo processo dialógico e dialético” (BLUMENAU, s/d, p. 07).

Na seqüência seguem alguns princípios da Escola Sem Fronteiras que foram pensados, pela SEMED, como alternativas na construção de um projeto educacional que possa:

- Alterar o modo de legitimação de poder político, superando o hiato existente entre planejamento e execução;
- Estabelecer relações amplamente democráticas;
- Formar um ser humano criativo, crítico, ético;
- Superar a fragmentação do saber;
- Proporcionar uma educação crítica, democrática, popular e de qualidade;
- Questionar a realidade existente e transformá-la;
- Desenvolver todas as dimensões humanas;
- Democratizar o acesso, a permanência do aluno e garantir o seu sucesso;
- Valorizar os trabalhadores em educação (BLUMENAU, s/d, p. 8).

A Escola Sem Fronteiras contém três eixos que pretendem funcionar como pilares desta política educacional: 1) Gestão Democrática; 2) Acesso, Permanência e Sucesso de todos e 3) Qualidade Social da Educação.

A leitura de todos os documentos organizados pelas escolas, contendo propostas para análise, discussão e votação, no segundo momento do Seminário “*Educação Popular: Construindo um Projeto de Educação Popular*”, bem como a síntese, elaborada ao final do Seminário, permite inferir que a SEMED, a partir das indicações deste Seminário, posteriormente, elencou e apresentou, para todas as/os professoras/es, da rede municipal, os três eixos³⁶ que passariam a orientar as ações educacionais na gestão que estava iniciando (Governo Popular). Mas o que significam estes três eixos? De acordo com a Secretaria Municipal de Educação:

37

1) Gestão Democrática: este eixo indica a necessidade de descentralizar o processo pedagógico, de criar mecanismos para que todos os sujeitos envolvidos – crianças, jovens, pais, mães, professoras/es e demais membros da comunidade – participem das discussões relacionadas ao projeto da escola. Enfatiza que tensões, conflitos e divergências fazem parte do processo de democratização, que é preciso aprender a respeitar e conviver com idéias

³⁶ Todavia faz-se necessário destacar que tais eixos constituem as bases de discussão nacional da proposta de educação do Partido dos Trabalhadores. “A tarefa de democratizar a escola conjuga-se, portanto, ao esforço mais geral de democratizar o país, inclusive no plano econômico e político. Isto posto, fique claro: concebemos a democratização da escola como um dos instrumentos essenciais – mas não único – para que a sociedade se torne melhor. Essa democratização tem vários sentidos: o acesso universal a ela, a garantia da permanência para os que nela ingressam, seu controle pela população a que deve servir” (BLUMENAU, 1989, p. 20).

³⁷ Descrição elaborada a partir dos documentos redigidos pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED).

diferentes, para que as práticas autoritárias sejam eliminadas “e que as decisões não sejam apenas da maioria, mas fruto do aprofundamento das discussões, gerando a cultura da participação nas decisões coletivas” (BLUMENAU, s/d, p. 9, Grifo da pesquisadora).

2) Acesso, Permanência e Sucesso de Todos os Educandos: para a Secretaria Municipal de Educação, do município de Blumenau, discutir a questão da permanência e do sucesso de todas as crianças, pré-adolescentes e adolescentes implica inserir na pauta questões acerca dos processos de aprendizagens. Esta política educacional concebe que todos os seres humanos são capazes de aprender, porém defende que o processo de aprendizagem não acontece da mesma maneira, tampouco no mesmo tempo para todos os sujeitos. Para a SEMED, cabe à escola, além de democratizar o acesso, planejar intervenções para que todas/os possam aprender e se desenvolver. O Acesso, a Permanência e o Sucesso de Todos precisa ser visto, segundo o órgão gestor, como um processo em permanente construção e demanda “o compromisso ético e político de todos os sujeitos envolvido com destaque para os governantes, educadores, educandos, famílias e a comunidade” (BLUMENAU, s/d, p. 07).

3) Qualidade Social da Educação: como compromisso ético, esta política pública de educação, visa a fomentar, através do processo de interação social, a construção de sujeitos autônomos e atribui ênfase na formação plena destes sujeitos, nas várias dimensões humanas, como a dimensão social, cultural, afetiva, cognitiva, ética, política, corporal... Tal eixo almeja a constituição de uma sociedade comprometida com a emancipação humana e propõe às/aos professoras/es momentos de estudos, destinados ao processo de formação permanente, para que possam socializar, ampliar, aprofundar e problematizar questões relacionadas ao universo do trabalho docente.

A partir do exposto, pode-se inferir que uma das aspirações da Escola Sem Fronteiras, evidenciada nos documentos analisados, é possibilitar a ampliação da participação, de todos os sujeitos envolvidos, no planejamento, execução e avaliação desta política educacional. Que haja espaços para discussões, conflitos, dissensos, consensos... Dito de outra forma, que a Escola Sem Fronteiras objetiva, dentre outros aspectos, contribuir no processo de construção de práticas democráticas, em que as relações políticas possam ser horizontalizadas.

A presente pesquisa, que teve por objetivo analisar a práxis disto, buscou dados que ajudaram a problematizar a participação das/os professoras/es, do Ensino Fundamental, no processo de implementação da Escola Sem Fronteiras. Procurou-se identificar os possíveis elementos que (in) viabilizam a participação docente tanto nas discussões como nas tomadas de decisões, bem como, analisar o que estes sujeitos pensam sobre sua participação na construção desta política pública de educação.

Neste sentido, o contato empírico indicou três importantes focos de análise: 1) O Colegiado Consultivo; 2) Os Ciclos de Formação Humana e 3) A Formação Permanente dos Docentes. Destaca-se, aqui, que estes focos foram selecionados, por esta pesquisadora, por considerá-los, neste momento, os mais significativos, porém, sabe-se da existência de outros. Para efeitos desta pesquisa e considerando as condições objetivas para o desenvolvimento da mesma, entende-se que estas três categorias são essenciais e, de certo modo, suficientes para a pretensa análise. Desta forma, neste capítulo constam, além da parte introdutória, exposta acima, três subtítulos que foram organizados para explicitar o processo de participação docente nas discussões relacionadas à Escola Sem Fronteiras.

4.2 CRIAÇÃO DO COLEGIADO CONSULTIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Conforme menção já feita anteriormente, a realização do Seminário “Educação Para Todos: Construindo um Projeto de Educação Popular”, ocorrido em 1996, suscita a criação de um grupo de professora/es, da rede pública municipal, para discutir os assuntos referentes à política de educação local. O que, de certa forma, indica a preocupação em criar mecanismos para envolver, para possibilitar que as/os professoras/es passem a participar ativamente das discussões que envolvem a coisa pública. Nas entrevistas as/os, poucas/os, professoras/es que lembraram, vagamente, do Colegiado Consultivo, disseram não recordar quais professoras/es participaram do mesmo, tampouco das suas atribuições, alegando que as discussões não chegavam até as/os mesmas/os. “Eu lembro, mas era muito pouca coisa repassada, tanto é que eu lembro que tinha um grupo, mas eu não lembro nem o que eles faziam” (Professora Bete – trabalha em uma escola com o segundo e o terceiro ciclo e em outra escola trabalha com a organização seriada). A maioria das/os entrevistadas/os desconhece a existência do Colegiado Consultivo e somente uma professora relatou que:

“Eu lembro, na escola que eu trabalhava, uma professora da quarta série, de matemática, (cita o nome da professora), ela participava desse colegiado. Toda sexta de manhã (sic), eu não lembro se era toda sexta ou de quinze em quinze dias, agora eu não lembro dessa situação, mas eu lembro que era na sexta de manhã que ela ia sempre pra lá (para o encontro do colegiado). Ela sempre trazia o que estava acontecendo. As situações que eles (os membros do colegiado) discutiam lá, ela passava para o grande grupo nas reuniões pedagógicas, que aconteciam na escola, em 97. (E quais discussões o Colegiado fazia?) Eram relacionadas à implantação do primeiro ciclo de formação e ao COMED (Conselho Municipal de Educação). Agora de coisas mais concretas eu não lembro, eu lembro desses dois” (Ana – professora do segundo ciclo de formação: Pré-Adolescência).

A ausência de depoimentos sobre o Colegiado Consultivo, sugerido pelas/os professoras/es, no Seminário de 1996 e criado em 1997, instigou a elaboração das seguintes questões: Como se deu a criação do Colegiado Consultivo? O que este Colegiado significou, para as/os professoras/es da rede municipal de Blumenau, no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras? Quem e por que se definiu que o Colegiado teria caráter Consultivo? Por que este instrumento de participação foi extinto? A tentativa de compreender estas questões indicou a necessidade de entrevistar alguém que compunha o Colegiado Consultivo, bem como de analisar as atas deste Colegiado.³⁸

Se durante a realização do Seminário “Educação Para Todos: Construindo um Projeto de Educação Popular”, (no final de 1996), as/os professoras/es incluíram na pauta de reivindicações a necessidade de constituir um grupo que pudesse representá-las/os, nas discussões acerca das questões pedagógicas, em 1997, era necessário garantir a criação do mesmo, ou seja, era preciso alterar certas prerrogativas, instituídas no aparelho estatal, para poder, desta forma, incitar a participação docente nos debates sobre os rumos da política educacional, do município de Blumenau.

No final do mês de março, de 1997, a SEMED, iniciou, então, o processo de discussão e criação do Colegiado Consultivo. Primeiramente, a Secretaria Municipal de Educação organizou uma série de encontros, com as/os professoras/es, para discutir a

³⁸ Faz-se necessário informar que a análise documental ficou prejudicada pelo fato de não conseguir acessar todas as atas dos encontros do Colegiado. Depois de várias tentativas pôde-se localizar, somente, as (13) atas das reuniões que elegeram as/os professoras/es representantes de cada área, e as atas das três primeiras reuniões do Colegiado Consultivo (12/05/1997, 28/05/97 e 11/06/1997). Infelizmente, a SEMED não soube responder sobre o paradeiro das demais atas.

importância de criar um colegiado, formado por vários segmentos: professoras/es da rede municipal, sindicato, associação de pais e professores (APP's) e SEMED, para problematizar questões relacionadas à política de educação nacional, bem como do município de Blumenau. *“Inicialmente o que foi passado para nós, professores (cita o nome da escola que trabalhava na época), era de que esse seria um dos mecanismos que possibilitaria a nossa participação nas propostas que estariam sendo discutidas no decorrer daquele ano”* (Professora Maria - em 1997 fez parte do Colegiado Consultivo e atualmente trabalha com os ciclos da infância e da pré-adolescência, Grifo da pesquisadora).

Quanto à discussão sobre o processo de constituição do Colegiado Consultivo, consta, nas atas analisadas, que nos meses de março e abril, de 1997, ocorreram, na cidade de Blumenau, alguns encontros para eleger as pessoas que iriam compor, então, o Colegiado Consultivo. Os encontros foram organizados por agrupamentos: a) professoras/es de pré a quartas-séries; b) professoras/es de matemática; c) professoras/es de português; e) professoras/es de artes; e) professoras/es de ciências; f) professoras/es de educação-física e assim sucessivamente. Cada escola elegeu uma/um representante de cada grupo para participar dos encontros. Nestes encontros, foram eleitas/os as/os representantes de cada área bem como as/os suplentes. O Colegiado Consultivo, em 1997, ficou, inicialmente assim composto:³⁹

- a) Pré a segunda série: uma/um representante e uma/um suplente;
- b) Terceira e quarta séries: uma/um representante e duas/dois suplentes;
- c) Educação Física: uma/um representante e uma/um suplente;
- d) Educação Artística: uma/um representante e uma/um suplente;
- e) Educação Religiosa: uma/um representante e duas/dois suplentes;
- f) Língua Portuguesa: uma/um representante e uma/um suplente;
- g) Línguas Estrangeiras (Inglês e Alemão): uma/um representante e uma/um suplente;
- h) Matemática: uma/um representante e uma/um suplente;
- i) Ciências: uma/um representante e duas/dois suplentes;
- j) Estudos Sociais: uma/um representante e uma/um suplente;
- k) Ensino Noturno: uma/um representante e uma/um suplente;
- l) Auxiliares Administrativos (EU's): uma/um representante e uma/um suplente;
- m) Serviços Gerais: uma/um representante e uma/um suplente;
- n) Especialistas (UE's): uma/um representante e uma/um suplente;
- o) Diretoras/es (EU's): uma/um representante e uma/um suplente;
- p) Centro de Educação Infantil: duas/dois representantes e duas/dois suplentes;
- q) Especialistas (CEI's): uma/um representante e uma/um suplente;
- r) Diretoras/es (CEI's): uma/um representante e uma/um suplente;
- s) SINTRASEB (Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público): uma/um representante e uma/um suplente;
- t) APP's (Associação de Pais e Professores) = uma/um representante e uma/um suplente.

As/os (20) representantes e as/os (24) suplentes eleitas/os, nestes encontros, passariam, então, a compor o Colegiado Consultivo, com a função de representar, a partir do mês de maio, de 1997, seus pares, seus grupos nas discussões relacionadas à política pública de educação, do município de Blumenau.

³⁹ Somente no início do mês de setembro foram eleitas/os as/os professoras/es representantes e as/os suplentes das áreas de história e geografia.

Destaca-se aqui que apesar de constar na síntese do Seminário “*Educação Para Todos: Construindo um Projeto de Educação Popular*,”⁴⁰ ocorrido em 1996, a necessidade de criar um grupo para representar as/os professoras/es, da rede municipal de educação, nas discussões acerca das diretrizes educacionais, para a cidade de Blumenau, foi a Secretaria Municipal de Educação que, em 1997, iniciou as/os professoras/es no processo de discussão e constituição do Colegiado. Tal fato tanto pôde significar, com a posse dos novos gestores, no exercício da política local, uma mudança de perfil do próprio Estado (em sentido estrito – sociedade política), mudança no sentido de constituir uma postura democrática, criando mecanismos para que as/os professoras/es passassem a ocupar mais espaço no aparelho estatal, como pôde, também, sugerir que a ação participativa fosse uma posição difícil de ser apreendida por sujeitos que conviviam cotidianamente com relações autoritárias, de subalternidade e clientelismos. “... *Há décadas..., há quantas décadas tudo vinha de lá* (da Secretaria Municipal de Educação) *o que tinha que ser feito*” (Ana - professora que trabalha com o segundo ciclo de formação). “...*E como a gente já estava esperando pronto, como era o tradicional*” (Professora Sônia – trabalha com os três ciclos de formação humana). Suscita, ainda, outras indagações: Qual o sentido, para as/os professoras/es, de incluir, na pauta do já referido Seminário, a criação de um grupo representante das/os professoras/es, da rede pública municipal, para debater as questões educacionais? Tal inclusão indica o reconhecimento, por parte da maioria das/os professoras/es que participaram deste Seminário, da necessidade de discutir de forma coletiva os rumos da política de educação local ou esta seria uma das preocupações, mais latente, na equipe que organizou o Seminário “Educação Para Todos”?

Apesar de não problematizar, neste estudo, a participação das/os professoras/es nas discussões a respeito da educação local, nas administrações anteriores ao período ora em análise, no depoimento da professora Maria, pode-se perceber um certo distanciamento, das/os professoras/es, nas definições acerca da política educacional, do município de Blumenau, o que, de alguma maneira, indica que a hegemonia vinha sendo assegurada pela sociedade política, ou seja, pela Secretaria Municipal de Educação.

“Isso aconteceu em noventa e sete e, até então, a relação dos professores com a Secretaria de Educação, ela era muito distante. As pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação ficavam lá, na Secretaria de Educação, e o contato era restrito, em momentos de seminários, algumas palestras, mas era um contato bem distante e com esse grupo, que estava fazendo parte da Secretaria de Educação, a partir de noventa e sete, a proposta era de participação dos professores” (Professora Maria – em 1997 fez parte do Colegiado Consultivo e atualmente trabalha com os ciclos da infância e da pré-adolescência, Grifo da pesquisadora).

Outro aspecto que merece atenção é o destaque que a professora Maria atribui à questão da participação. De acordo com sua fala, o grupo que passou a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação, em 1997, propõe que as/os professoras/es participem das discussões referentes à política educacional, ou seja, a participação docente passa a ser, também, uma das aspirações do novo governo eleito, o que sinaliza uma certa preocupação, da sociedade política, em implementar as demandas apontadas pelas/os professoras/es, no Seminário, ocorrido no final de 1996. No entanto, vale lembrar, mais uma vez, que as/os professoras/es entrevistadas/os não citaram a criação do Colegiado Consultivo quando

⁴⁰ Utilizou-se a síntese do Seminário “*Educação Para Todos = Construindo um projeto de Educação Popular*”, como fonte de pesquisa, contudo, é preciso informar que a pesquisadora analisou, também, os (35) documentos elaborados por todas as escolas. Documentos estes que foram construídos em cada unidade escolar, a partir das sugestões enviadas pelo sindicato, e posteriormente levados, pelos representantes das escolas, ao segundo momento do Seminário.

solicitadas/os a falar sobre a participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras.

Ao ser questionada sobre sua participação nas discussões relacionadas às diretrizes educacionais da rede pública municipal, da cidade de Blumenau, a professora Maria afirma que:

“ ...Era noventa e sete, eu estava trabalhando o terceiro ano na rede municipal (de Blumenau)...Eu tinha tido muito pouco contato com as pessoas, eu não sabia o que as pessoas da Secretaria de Educação, anterior, pensavam sobre educação. Nas escolas, cada escola fazia as coisas por conta própria, decidiam as coisas por conta própria e ao final de noventa e seis...foi pedido um projeto político pedagógico e esse projeto político pedagógico foi feito por algumas pessoas da escola, pela diretora... [Quem pediu?] A Secretaria de Educação pediu um projeto político pedagógico, ao final de noventa e seis, quando estavam saindo da Secretaria de Educação. E foi para as escolas (Membros da Secretaria Municipal de Educação) discutir a taxa elevada de reprovações, ao final de noventa e seis. Mas, até então, se alguém me perguntasse qual era a proposta de educação da rede municipal eu não saberia dizer, não tinha, não se discutia, cada um agia pela sua própria cabeça” (Grifo da pesquisadora).

A professora entrevistada não deixa de explicitar, nestes dois depoimentos, um certo descontentamento com relação à postura adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, na administração anterior ao Governo Popular, contudo, entende-se que este suposto sentimento de descontentamento não se restringe somente aos governantes, à sociedade política, (SEMED), mas se estende, também, às práticas presentes nos espaços escolares, ao sinalizar que o Projeto Político Pedagógico, exigência da Secretaria Municipal de Educação que estava deixando o governo, havia sido construído sem o envolvimento do conjunto das/os professoras/es, o que evidencia, por sua vez, a necessidade de problematizar a participação docente no processo de discussão de uma política educacional.

Sabe-se que a distância entre os que ocupam o aparelho estatal (sociedade política na concepção gramsciana) e os demais sujeitos que compõem a sociedade, isto é, entre os governantes e os governados, é resultado de um longo processo histórico, processo este marcado por práticas consideradas excludentes, arbitrárias, autoritárias. Mas, sabe-se, também, que esta relação, presente no Estado autoritário, tem contribuído para que, nas últimas décadas, vários segmentos da sociedade, incluindo aqui as/os professoras/es, percebam a necessidade de alterar, de superar este panorama e de constituir uma cultura política mais democrática. Daros⁴¹ (1999, p. 145) em sua pesquisa, realizada junto às/aos professoras/es da rede pública estadual de Santa Catarina, ressalta que “[...] na década de 80 o movimento da rede pública ganhara força política para influir nos rumos da política educacional, instituindo-se como sujeito coletivo, participando da correlação de forças que configuravam os mecanismos de poder no cenário político catarinense do momento”. O que deixa em evidência a necessidade de criar mecanismos para que os sujeitos possam contribuir nas definições das políticas sociais e que estes movimentos, segundo Benevides (1996), expressam a dimensão pedagógica da participação, da educação para a democracia, qual seja, a “Cidadania Ativa”.

Entende-se que a criação de instrumentos (como o Colegiado Consultivo) capazes de viabilizar maior participação das/os professoras/es, no interior do aparato estatal, pode contribuir no processo de formação dos sujeitos para que estes possam intervir nos rumos, nas

⁴¹ No livro intitulado **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação, Daros (1999) focaliza sua discussão no processo de participação vivenciado pelas/os professoras/es, da rede pública estadual de Santa Catarina.

definições das políticas educacionais, isto é, tal estratégia contribui no processo de educação para a democracia, perspectiva esta evidenciada anteriormente. O que, por sua vez, não elimina o desafio de romper com certas práticas personalistas e centralizadoras, historicamente constituídas. Em sendo assim, é preciso reconhecer que as práticas voltadas à participação, do conjunto da sociedade, nos processos de tomadas de decisões, de interesse público, trazem contribuições significativas na formação política dos sujeitos. De acordo com o depoimento da professora Maria:

“...Na época nós não tínhamos bem noção do que era um colegiado consultivo, até porque não se discutia o que era um colegiado. Nós, professores não tínhamos clareza do que era um colegiado, o que um colegiado faz. Nós sabíamos o que era uma assembleia, uma reunião, o que era uma palestra, mas um colegiado, nós não tínhamos muita noção. Para mim era tudo novo e era muito interessante, pela primeira vez, poder fazer parte... discutir, estar lá junto, saber o que iria acontecer e estar discutindo...Eu me sentia muito responsável por tudo que estava acontecendo e me sentia importante mesmo! Me sentia alguém que tinha a responsabilidade de estar lá junto, de estar discutindo as coisas, que estava dando rumos também...” (Maria – participou do colegiado consultivo e atualmente trabalha com os ciclos da infância e da pré-adolescência).

O depoimento acima permite destacar que, aos poucos, a hegemonia deixa de ser assegurada, exclusivamente, pela sociedade política e passa a ser conquistada, mesmo que timidamente, pelos membros do Colegiado Consultivo, isto é, pelas/os professoras/es, da rede pública municipal de educação.

Apesar de, no início, faltar, um entendimento maior, por parte dos membros que compunham o Colegiado, das suas atribuições, encontra-se na ata do dia 12/05/97, que, segundo as palavras da então Chefe de Departamento de Educação, – Cecília Dolzan – o Colegiado Consultivo tem importante papel, “tanto na análise como nas tomadas de decisões acerca de assuntos referentes à Rede Municipal de Ensino” (BLUMENAU, 1997, s/p, grifo da pesquisadora). Já na ata, datada aos vinte e oito dias do mês de maio de noventa e sete, consta como ponto a ser discutido “a definição do colegiado consultivo como órgão interno da SEMED, do Departamento de Educação para apoio interno, ajudar a gestionar e servir de ponte entre a rede e a SEMED” (BLUMENAU, 1997, s/p, grifo da pesquisadora).

Pautando-se no movimento de democratização da sociedade brasileira, faz-se necessário acentuar a importância de conquistar, gradativamente, mecanismos que possibilitem a ampliação da participação da sociedade, na elaboração das políticas públicas, porém é preciso reconhecer, também, a existência de possíveis contradições presentes neste processo. Dependendo da concepção de participação, das experiências vividas, do momento político e das condições históricas objetivas para a implementação de tais mecanismos, alguns encaminhamentos podem, de alguma forma, parecer estar inibindo o processo de constituição de práticas democráticas, no campo educacional, mas é preciso atentar-se para o fato de que tais encaminhamentos podem significar um momento do processo de superação de algumas posturas consideradas passivas.

Embora conste no estatuto do Colegiado que uma das suas funções é “Auxiliar na definição de prioridades da ação pedagógica” e nas atas encontra-se registrada a relevância do Colegiado “tanto na análise como nas tomadas de decisões [...]” (BLUMENAU, 1997, s/p), os membros que fazem parte do Colegiado decidiram que:

“Passamos um bom tempo discutindo se ele (o colegiado) era deliberativo ou consultivo... O que significaria ser um colegiado deliberativo ou consultivo? ... Depois de muita discussão, chegou-se a uma conclusão de que era um colegiado consultivo...Nós decidimos que seria consultivo, porque nós não estávamos

no papel de quem iria deliberar, nós estávamos no papel de quem iria discutir aquelas questões, falar os nossos posicionamentos, então, de uma certa forma, representar a rede... Até porque essas discussões, elas...eram restritas àquele movimento que estava acontecendo ali, com aquele grupo... Nós discutimos isso e nós chegamos a essa conclusão, que ele (o colegiado) seria consultivo e não deliberativo. [Nós quem?] O colegiado, que era composto por professores, por sindicato e pela Secretaria de Educação. Nós todos juntos, mas nós professores fomos coniventes, nós concordamos que esse colegiado seria consultivo” (Maria – componente do Colegiado Consultivo de 1997 – atualmente é professora dos ciclos da Infância e da Pré-Adolescência).

Este depoimento torna-se interessante, pois, ao mesmo tempo em que revela inicialmente uma postura, até certo ponto, passiva, por parte das/os professoras/es frente ao “poder instituído” ao expressar que *“Nós decidimos que seria consultivo, porque nós não estávamos no papel de quem iria deliberar...”* (Professora Maria) explicita, também, que a criação de canais, como o colegiado, pode contribuir na constituição de uma cultura política mais democrática, de descentralização das decisões, de efetivação da participação – participação aqui entendida como capacidade de garantir além dos momentos de discussões o encaminhamento de propostas, de definições, de tomada de decisões - ao relatar que *“...nós estávamos no papel de quem iria discutir aquelas questões, falar os nossos posicionamentos...”* (Professora Maria, Grifo da pesquisadora).

A participação docente, implementada no seio do Estado, através da criação do Colegiado Consultivo, representa, sem dúvida, um passo muito importante no processo de ampliação da participação, das/os professoras/es, nas discussões acerca das diretrizes educacionais e, também, um, grande, desafio a se concretizar. Mas qual o entendimento das/os as/os professoras/es, da rede pública do município de Blumenau, naquele momento, de tais canais de participação? Na entrevista a professora Maria relata que *“... Nós não tínhamos muita noção do que era participar de um colegiado, participar de discussões e encaminhar decisões ou contribuições. Era tudo muito novo para nós...”*.

Pelo depoimento acima, nota-se, além do caráter formador, na perspectiva da educação para a democracia, impresso nos processos de constituição dos mecanismos de participação, a existência, na cidade de Blumenau, de uma cultura política passiva, fundamentada em uma concepção de delegação de poder. Tal cultura contribuiu para que, em 1997, mesmo com o início do processo de constituição dos espaços de participação, no seio do aparelho estatal, as/os professoras/es, da rede pública municipal, deixassem de vivenciar, nos encontros do Colegiado, a possibilidade de tomar decisões, em parceria com o governo local.

Se a criação do Colegiado significaria uma das possibilidades para que seus membros pudessem discutir assuntos envolvendo a política de educação, se este mecanismo abriria espaços para que as/os professoras/es pudessem expor suas idéias, seus posicionamentos, inquiriu-se, na entrevista, por que a decisão de que o colegiado teria “somente” o caráter consultivo, portanto, que não iria deliberar sobre a política educacional da cidade de Blumenau. Ao pensar sobre esta indagação, a professora Maria expôs o seguinte:

“Porque nós éramos professores que estávamos lá (na escola), no dia a dia, com as crianças, trabalhando e não estávamos inteirados de todas as discussões que estavam sendo realizadas. E também nós éramos representantes de nós mesmos, não tínhamos toda essa consciência na época, essa noção. Mas se nós

éramos representantes de nós mesmos, como é que nós iríamos ser deliberativos, como nós iríamos deliberar por toda uma rede?” (Professora Maria).

Pode-se constatar, nestes últimos depoimentos, que as/os professoras/es também têm consciência de que a falta das condições objetivas não permite a auto-gestão. Garantir a participação das/os professoras/es nas discussões que abarcam a política educacional é, sem dúvida, trabalho bastante desafiador. O processo de concretização de tal tarefa pode significar a necessidade de superar algumas barreiras.

A instituição de mecanismos de participação, das/os professoras/es, no seio do aparelho estatal, demanda importantes alterações no cotidiano do trabalho docente. Ao falar da sua atuação junto ao Colegiado Consultivo como representante de um coletivo de professoras/es, da rede municipal, a professora Maria relata que:

“...Isso era uma preocupação que eu tinha na época, como é que eu estaria repassando as discussões ou organizando alguma discussão com todos os professores de pré, primeira e segunda série, da rede, se eu era representante deles e se eu não conseguia fazer isso nem com as minhas colegas lá da escola? Entende? Eu representante de toda uma rede, mas eu não tinha tempo nem para discutir com as minhas colegas, lá da escola...Eu não tinha tempo para isso, porque eu era professora e trabalhava quarenta horas...”

Na entrevista, esta mesma professora, revela que a ausência de uma estrutura que pudesse viabilizar uma atuação mais eficaz, por parte dos membros do colegiado, não era uma dificuldade individual, ao contrário, esta era uma preocupação compartilhada pelo grupo que fazia parte deste colegiado:

“Era um sentimento comum!...Era uma das discussões que nós fazíamos, dessa nossa representação de fato...Era uma das preocupações do grupo, a representatividade real, porque não era uma representação real...Nós sentíamos que nós não estávamos representando realmente as nossas áreas porque nós não tínhamos como entrar em contato com as outras pessoas, com os nossos pares...A gente até repassava, por exemplo, tinha uma reunião pedagógica, daí, rapidamente, a gente repassava o que estava sendo discutido, mas, como eu disse no início, não tinha uma organização que desse...sustentação para que isso fosse repassado para os professores...Na verdade, nós éramos representantes de nós mesmos, eu até poderia falar um pouco em nome das minhas colegas de trabalho, mas ainda de uma forma limitada, porque eu não fazia uma discussão, de fato, com elas sobre aquelas questões” (Professora Maria).

Percebe-se que a decisão tomada, pelos membros do colegiado, de que este seria um instrumento consultivo, além de explicitar a concepção de representação destes sujeitos, coloca, também, em destaque as limitações das condições objetivas presente no trabalho docente, aqui relacionadas aos tempos e aos espaços escolares para as discussões pedagógicas. Neste sentido, considerando as condições históricas, deste local, e as prescrições dos organismos multilaterais para a educação, na América Latina, na década de noventa, a revelação feita pela professora Maria – ao expor que os membros do Colegiado percebiam-se como sujeitos que estavam discutindo as questões educacionais, muito mais a partir de suas próprias concepções e não de um grupo, no qual estavam como supostos representantes, e que esta situação os deixava em uma posição incômoda - pode demonstrar, por um lado, o não reconhecimento do Colegiado Consultivo como mecanismo capaz de contribuir na superação de tal cenário. Mas, por outro ângulo, explicita, também, conforme pontuação feita anteriormente,

que há, por parte das/os professoras/es, a consciência de que as condições objetivas inibem o processo de auto-gestão. O que demonstra uma postura crítica dos membros do Colegiado, diante desta realidade.

Durante o seu período de vigência, 1997 e parte de 1998, o Colegiado Consultivo debateu questões relacionadas ao plano de carreira e apontou a necessidade de gerar um movimento para que o coletivo de cada escola pudesse problematizar e re-elaborar o regimento interno das escolas, pois, de acordo com a professora entrevistada, o teor de tal instrumento apresentava uma série de normas que indicavam a adoção de medidas que serviam muito mais para reprimir, punir os/as educandos/as, do que contribuir no processo de formação humana destes sujeitos. Medidas estas, portanto, contrárias aos princípios, aos eixos orientadores da Escola Sem Fronteiras, da política pública de educação que estava sendo esboçada no município.

“...Naquele momento era muito importante rediscutir o regimento interno das escolas, porque ele era totalmente incoerente com a proposta pedagógica que estava sendo discutida, com os eixos que orientava a proposta pedagógica que estava sendo discutida, que era a Escola Sem Fronteiras... Porque como é que se discute gestão democrática quando tem um monte de regras, no regimento interno, punitivas?” (Professora Maria).

A inclusão na pauta, nos encontros do Colegiado Consultivo, sobre a importância de repensar o regimento interno das escolas demandou a necessidade deste grupo elaborar um documento contendo outras propostas para serem discutidas por cada coletivo de escola. Neste sentido, a rede municipal de educação, de Blumenau, iniciou o movimento (leia-se foi iniciada no) de discussão e re-elaboração do regimento interno das escolas. *“...A rede sabia que havia um movimento, que estava sendo proposto um movimento para se discutir o regimento interno, que passou a ser, a partir de noventa e oito, com toda a rede. Uma proposta que saiu desse colegiado e que foi para a rede”* (Professora Maria).

Na busca por questões que pudessem trazer mais elementos para problematizar a participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, solicitou-se que a entrevistada falasse se as/os professoras/es, que não compunham o Colegiado Consultivo, demonstravam interesse pelas discussões que o mesmo fazia. Novamente é possível perceber, em seu depoimento, as limitações contidas nas rígidas estruturas escolares:

“No início não. Eles, às vezes, até perguntavam, eu contava na hora do recreio, na hora do almoço, falava de alguma questão importante que precisava falar, ou em uma reunião pedagógica, mas não tinha esse espaço...Eu tentava, tentava de alguma forma passar...na hora do lanche, no recreio ou no almoço...” (Professora Maria).

A partir das questões colocadas, até aqui, seria possível inferir, em uma análise precipitada, que aparentemente não havia interesse por parte das/os professoras/es, pertencentes à rede municipal de educação de Blumenau, sobre a criação e a função do Colegiado Consultivo, tampouco sobre a necessidade ou não de sua continuidade. Tal inferência explicaria, em parte, a ausência de depoimentos, nas entrevistas realizadas, sobre o Colegiado Consultivo como expressão de participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras. Na tentativa de problematizar questões que pudessem auxiliar na apreensão da essência dos fatos, buscou-se analisar mais alguns aspectos sobre a participação das/os professoras/es nas discussões referentes à política pública

educacional da cidade. Neste sentido, a estrutura escolar foi uma das questões, também, investigadas.

4.2.1 Alterando o desenho da estrutura escolar

A rigidez dos tempos e espaços da escola, ao mesmo tempo em que, pode comprometer o desempenho de alguns instrumentos de participação, como é possível perceber nos depoimentos da professora Maria, ao falar do Colegiado Consultivo, pode, também, servir para impulsionar algumas mudanças na estrutura escolar, como também contribuir no processo de discussão e reestruturação dos seus tempos e espaços, o que, por sua vez, pode dilatar as possibilidades de envolver mais professoras/es no processo de elaboração de políticas educacionais.

São organizados, no ano de 1997, pela SEMED, alguns seminários para discutir, com toda a rede pública municipal de educação, os rumos da política educacional de Blumenau. Estes seminários tinham por objetivo trazer à tona as experiências, consideradas, significativas, inovadoras e transgressoras, presentes na prática de várias/os professoras/es, práticas estas que se encontravam emudecidas no cotidiano escolar. A socialização de tais experiências, que tinha por finalidade criar situações coletivas para que as/os professoras/es pudessem dialogar sobre os saberes docentes, sobre os significados de tais experiências instigou, entre as/os professoras/es, o interesse em debater, também, a possibilidade de repensar, de alterar o desenho da estrutura escolar.

“...Aos poucos, quando começou a se discutir também a Escola Sem Fronteiras, também o processo de implantação da Escola Sem Fronteiras, também, aliás, o processo de implantação dos ciclos e a proposta Escola Sem Fronteiras, então isso aguçou muito mais as discussões de uma forma geral nas escolas, não sobre o Colegiado Consultivo, sobre quem era representante, mas provocou a discussão entre os professores sobre concepções de educação, sobre a forma de como a escola estava organizada, sobre o que a gente pensava que tinha que ser mudado...”(Professora Maria).

Os encontros, seminários ocorridos no primeiro ano (1997) do Governo Popular, objetivaram promover, entre as/os professoras/es da rede, discussões acerca da realidade da política educacional do Brasil, a importância de estudar, de entender os processos, as concepções de aprendizagem, de redimensionar as discussões pedagógicas incluindo na pauta questões relacionadas às temporalidades humanas, ao processo de formação humana.

“Discutia-se muito como se dava a aprendizagem da criança e isso começou a me chamar à atenção. Porque até então eu não tinha muito claro como é que a criança aprendia, como é que o professor poderia estar mediando de uma forma mais eficiente digamos, não com essa palavra, mas de alguma forma que essa criança conseguisse melhorar mesmo com essa mediação. Eu lembro que ficava muito mais claro as questões das relações, do aprender com o outro, desde 97, nos grupos de estudos” (Ana – no início trabalhou com o Ciclo da Infância, atualmente é Prof^a da Pré-adolescência).

Neste ano (1997), o professor e assessor Miguel Arroyo discutiu com as/os professoras/es de Blumenau, a partir da experiência desenvolvida em Belo Horizonte (MG),

possibilidades de repensar os tempos e os espaços educacionais com a organização dos Ciclos de Formação Humana.

As discussões conduzidas, no ano de 1997, pautavam-se no que significava elaborar uma política pública de educação, envolvendo ações para a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, tendo com base os princípios, os eixos apresentados anteriormente, da Escola Sem Fronteiras, mas para as/os professoras/es, do ensino fundamental, o foco principal, o que mais chamou a atenção foram às questões acerca da organização escolar em Ciclos de Formação Humana. Esta organização prevê, entre outros aspectos, alterações na estrutura escolar, isto é, mudanças nos tempos e nos espaços escolares, com a inclusão de momentos destinados ao estudo, à formação docente. A política de formação permanente, presente na organização escolar em ciclos de formação humana, implantada a partir de 1998, possibilita que as/os professoras/es, de Blumenau, passem a se encontrar periodicamente, na própria escola, ou em outros locais, para debater questões relacionadas ao trabalho docente.

Retomando a discussão, iniciada anteriormente, sobre a criação, em 1997, do Colegiado Consultivo, que tinha por objetivo garantir a participação docente nas discussões relacionadas à política educacional do município, entende-se que os movimentos ocorridos, em 1997 e 1998, possibilitaram que um maior número de professoras/es participassem diretamente destas discussões. Com o repensar da estrutura escolar, as discussões que estavam restritas a um grupo de professoras/es ampliaram-se, o que estimulou que mais professoras/es passassem a problematizar as questões pertencentes a uma proposta educacional. Este aspecto explica, em parte, a extinção, em 1998, do colegiado consultivo. Ao ser questionada sobre o motivo que levou a não mais existência do colegiado consultivo, a professora Maria que participou, em 1997, do processo (colegiado consultivo) e atualmente (2003) trabalha com o primeiro e segundo ciclo de formação relata que:

“Eu tenho a impressão que ele foi definhando por causa dessas questões que eu apontei, a falta de representatividade, as limitações e principalmente a questão da disponibilidade de tempo das pessoas... As pessoas não viam muito sentido desse colegiado consultivo, até porque, neste ano, muitas pessoas, principalmente as que trabalhavam com os primeiros ciclos de formação, começaram a participar mensalmente dos encontros na escola de formação e discutir as coisas que estavam acontecendo na escola, lá, nesses encontros dos ciclos de formação. Porque elas não precisavam de um intermediário pra isso, elas iam para o encontro, junto com as outras professoras, das outras escolas, da mesma escola, mas elas iam pra lá discutir isso e falavam das coisas que elas estavam sentindo, das dúvidas que elas tinham, das discordâncias, sem um representante. Elas iam (nos encontros) e discutiam isso...Dentro da própria escola tinha o encontro mensal e pessoas, da Secretaria de Educação, estavam constantemente na escola”.

Observa-se que a participação docente passa a ter maior sentido e visibilidade quando são alargadas as possibilidades de envolver mais professoras/es neste processo.

“...Não tinha mais sentido ter um colegiado, porque todos já estavam discutindo... todos que eu falo são todos os que estavam fazendo parte do primeiro ciclo. (Os encontros) tinham um sentido, um sentido que o colegiado consultivo não tinha mais, porque um representante que não é representante indo lá discutir, ele não estava representando as questões de todo aquele grupo de professores, agora, aquele grupo de pessoas, do primeiro ciclo de formação, indo para a escola de formação, discutindo as suas dúvidas, falando dos seus posicionamentos, fazendo os seus questionamentos, aí sim era representativo. Eles todos estavam lá discutindo,

tinham a possibilidade de ir, mesmo que nem todos percebessem a importância disso, mas a maioria estava indo para lá e fazendo a sua discussão, ou na própria escola eles estavam discutindo suas propostas e tinha representantes da secretaria de educação, junto com eles, discutindo, ouvindo o que eles estavam falando, se posicionando” (Maria – participou do colegiado consultivo e atualmente é professora do primeiro e do segundo ciclo de formação).

Entende-se, então, que a criação do Colegiado Consultivo foi a forma inicial encontrada (a mais apropriada para o momento) para promover a participação docente, isto é, foi o melhor jeito de garantir alguma forma de participação, das/os professoras/es, no processo de discussão de uma política educacional, o que, por sua vez, evidencia a conquista por espaços (da sociedade civil) no interior do aparelho estatal. A constituição de novos instrumentos de participação, presente na política de formação docente, alarga as possibilidades de inserir mais professoras/es neste processo e, desta maneira, considera-se que, diferente de ter sido extinto por representar um mecanismo frágil e limitador, o Colegiado Consultivo, deixou de existir porque, com a alteração da estrutura escolar, (implantação dos ciclos de formação humana) multiplicaram-se os espaços de participação docente nas discussões que abarcaram o fazer pedagógico.

A possibilidade de mudança estrutural da escola organizada em séries para a organização dos/as educandos/as em Ciclos de Formação Humana tornou-se, então, o cerne dos debates, das preocupações entre as/os professoras/es. Quando questionadas/os a falar sobre sua participação no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, as/os professoras/es, entrevistadas/os, fizeram referências ao processo de implantação dos Ciclos de Formação Humana, chegando até mesmo a falar dos ciclos como sinônimo da Escola Sem Fronteiras⁴² e não como uma possibilidade de organização dos tempos e espaços escolares previstos nesta política educacional. Por este motivo, na seqüência deste trabalho, será apresentada, concomitante a discussão sobre as questões que envolvem a participação docente no processo de discussão da Escola Sem Fronteiras (objeto deste estudo), alguns aspectos considerados relevantes sobre os Ciclos de Formação Humana.

4.3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

⁴² Nas falas utilizadas, no decorrer do texto, será possível perceber esta afirmação. Em várias passagens as/os professoras/es utilizam o nome Escola Sem Fronteiras para falar dos Ciclos de Formação Humana.

A organização dos educandos/as em ciclos é uma das possíveis formas de estrutura escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.D.B.)⁴³. Pode-se encontrar diversas configurações de ciclos implantadas, pelos governos municipais e estaduais, desde a década de noventa, em várias regiões do Brasil.

Conseqüentemente os ciclos não são mais uma proposta inovadora isolada de algumas escolas ou redes, trata-se de uma forma de organizar os processos educativos que está merecendo a devida atenção dos formuladores de políticas e de currículos, de administradores e de formadores. (ARROYO, 1999, p. 143-144).

Nas escolas da rede municipal de Blumenau a organização dos/as educandos/as em ciclos, implantada a partir de 1997, fundamenta-se na concepção de desenvolvimento humano, nos tempos/idades de vida, isto é, nas temporalidades humanas. Desta forma, os/as educandos/as que compõem o ensino fundamental, são organizados/as nos seguintes ciclos de formação humana: Primeiro Ciclo: Ciclo da Infância (crianças de 06 / 07 e 08 anos), Segundo Ciclo: Ciclo da Pré-Adolescência (pré-adolescentes de 09 / 10 e 11 anos) e Terceiro Ciclo: Ciclo da Adolescência (adolescentes de 12/ 13/ e 14 anos).⁴⁴

Na pesquisa que realizou, sobre a organização do trabalho escolar em Ciclos de Formação Humana, Andrade⁴⁵ (2002, p. 49) argumenta que:

A construção humana é o eixo central do trabalho escolar por Ciclos de Formação. Em decorrência, os tempos e espaços, os conhecimentos, a avaliação, o planejamento das intencionalidades pedagógicas, a relação entre educador/a e educando/a são ressignificados. A organização por Ciclos de Formação parte de princípio que os processos que estruturam a escola precisam contribuir com o aprendizado e a formação na especificidade das temporalidades humanas, ou seja, nos ciclos da vida. Os/as educandos/as e educadores/as são entendidos como sujeitos que se constituem de experiências sociais e culturais vivenciadas em múltiplos espaços e em permanente formação e transformação. A concepção de ser humano, na organização por Ciclos de Formação, compreende o sujeito como ser histórico, social e cultural, como ser inacabado, inconcluso, em permanente transformação.

Ao discorrer sobre as dimensões presentes no ofício das/os professoras/es, na tarefa de reorganização do trabalho pedagógico, que inclui o repensar dos tempos e dos espaços escolares que se voltam para o respeito aos tempos de vida, isto é, às temporalidades humanas, Arroyo (1999, p.158) entende que:

As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual. O profissional passa a ser como um educador, um pedagogo, um adulto que tenta dar conta dessas temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências.

⁴³ A LDB em seu artigo 32 prevê que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa da organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (LDB, 9394/96, artigo 23).

⁴⁴ Em 22 /12/98 é criado o Sistema Municipal de Ensino do Município de Blumenau que também assegura em lei, no seu Art.11^a, a organização escolar em ciclos. A redação é a mesma que está na LDB 9394/96.

⁴⁵ Márcia Regina Selpa de Andrade é professora da rede pública municipal de Blumenau-SC. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desde noventa e oito e atualmente é uma das responsáveis pela política de formação permanente da rede.

A escola é vista como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações e idades diferentes.

Lima (1998, p. 08) ao se debruçar sobre a concepção dos Ciclos de Formação Humana salienta que:

Ciclo de formação é consequência da reconceitualização da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagem das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento.

A mesma autora (1998, p. 09) defende ainda que:

Seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem, ou que fracassam. Não se trata de inventar algo para acabar com a repetência. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, 'dar mais tempo para os mais fracos', mas, antes disso, é **dar o tempo adequado a todos**.

Cada ciclo da vida é recheado de particularidades, de interessantes e importantes características humanas. A passagem de um ciclo para o outro significa a entrada em um novo momento da vida, que não se dá de maneira estanque, linear, mas que é marcado por um processo contínuo de aprendizagens permanentes e situações peculiares.

Uma característica básica do ser humano é que ele se desenvolve em um processo contínuo e permanente, que vai do nascimento à morte, constituído por períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de aprendizagem. Estes períodos são normalmente referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. O indivíduo se constitui enquanto membro do grupo e constrói simultaneamente sua personalidade, que o caracteriza como indivíduo único no grupo. (LIMA, s/a, p. 01).

Mesmo considerando relevante, mas como não consta dos objetivos desta pesquisa, problematizar a concepção dos Ciclos de Formação Humana, impressa na política pública de educação, intitulada Escola Sem Fronteiras, tampouco sua concretização na prática docente, entende-se que as pontuações desenvolvidas até aqui, sobre os ciclos, são, de certa maneira, suficientes para auxiliar o/a leitor/a no entendimento do processo de participação, das/os professoras/es, nas discussões referentes à implantação dos Ciclos de Formação Humana, na cidade de Blumenau.⁴⁶

Na sequência do texto trava-se, então, o debate sobre a participação das/os professoras/es nas discussões referentes à implantação dos ciclos de formação humana. O propósito deste debate é sinalizar o que este processo tem provocado nas/os professoras/es que estão envolvidas/os com esta organização escolar.

4.3.1 Confrontando idéias - (re) pensando concepções - tomando decisões

⁴⁶ Para saber mais sobre os ciclos de formação humana ver dissertação de mestrado de Márcia Regina Selpa de Andrade: **A organização do trabalho escolar**: os tempos e os espaços de formação humana, FURB, 2002.

Conforme exposição anterior, a possibilidade de alterar a lógica da escola seriada pela organização dos/as educandos/as, no ensino fundamental, em Ciclos de Formação Humana, provocou muitas discussões entre as/os professoras/es, da rede pública de educação, na cidade de Blumenau. As/os professoras/es, no decorrer do ano de 1997, participaram de alguns encontros, alguns seminários, organizados pela SEMED, para debater questões pertinentes à organização escolar em Ciclos de Formação Humana. Estes momentos tinham por objetivo possibilitar a discussão sobre a implantação ou não do Primeiro Ciclo de Formação: Infância, para o ano de 1998.

Percebe-se que a rede pública municipal de educação, da cidade de Blumenau, vivenciou, em 1997, um ano letivo bastante movimentado. Os debates sobre os Ciclos de Formação Humana aguçaram muitas discussões, entre as/os professoras/es, sobre as várias questões educacionais. *“A expectativa era grande! Nossa! Uma escola totalmente diferente, um sonho para todos!”* (Luana – no início da implantação dos ciclos trabalhava com o primeiro ciclo de formação, atualmente trabalha com o segundo e terceiro ciclo).

É preciso mencionar que, no primeiro semestre de 1997, a Secretaria Municipal de Educação construiu uma escola, no bairro Fortaleza, e que as atividades, nesta unidade educacional, iniciaram, no segundo semestre, deste mesmo ano, com a implantação do Primeiro Ciclo de Formação Humana.⁴⁷

“Em (19)97, nós iniciamos com a proposta (com a implantação dos ciclos). Em julho de (19)97 a escola foi inaugurada... A gente teve vários encontros, muitos encontros a gente teve à noite... Mas isso foi mais em (19)97. Depois, em (19)98, também aconteceram discussões... Depois outras escolas começaram a fazer parte do projeto... Abriu, em (19)98, para toda a rede e a gente passou a fazer estudos na escola, com a SEMED... A gente ia fazer estudos em outros lugares, com outras escolas” (Professora Eduarda – trabalha com o ciclo da Infância).

O encaminhamento adotado pela SEMED, desde o início (1997) até o presente momento (2004), foi o de assegurar que a alteração da estrutura escolar seriada para organização dos/as educandos/as em Ciclos de Formação Humana fosse feita gradativamente e a partir do momento em que o coletivo de cada escola fizesse tal opção. Esta postura possibilitava que o processo de discussão e tomada de decisão pela implantação ou não dos ciclos envolvesse o conjunto das/os professoras/es de cada unidade escolar, o que caracterizava, a preocupação de que esta política educacional não fosse gestada de forma autoritária, isto é, que as decisões não fossem tomadas somente pela sociedade política, o que, sem dúvida, representava uma conquista no processo de implementação das políticas sociais, no que pode, também, ser chamado de educação para a cidadania, ou seja, para a democracia.

Diante deste encaminhamento cada escola, da rede pública municipal de Blumenau, em novembro de 1997, organizou, em seus espaços educacionais, momentos para discussão e votação para decidir se implantaria ou não, em 1998, o 1º Ciclo, entendido como o Ciclo da Infância.⁴⁸ *“Teve a votação, num dia, no horário do recreio, votação direta ... de toda a comunidade escolar. Mesmo quem trabalhava de quinta à oitava série, todo mundo votou*

⁴⁷ Com exceção de uma, as demais escolas construídas, durante as duas gestões do Governo Popular, iniciaram as atividades pedagógicas a partir da organização dos/as educandos/as em Ciclos de Formação Humana.

⁴⁸ Como em 1997 a Secretaria Municipal de Educação encaminhou que as escolas implantassem gradativamente os Ciclos de Formação Humana, em 1998, foi implantado somente o Ciclo da Infância.

para ver se a escola iria ou não implantar o primeiro ciclo” (Professora Ana- no início trabalhou com o primeiro ciclo de formação e atualmente é professora do segundo ciclo).

Observa-se o interesse das/os professoras/es em colher mais informações, em problematizar suas dúvidas sobre os Ciclos de Formação Humana, pois, além dos encontros pensados pela Secretaria Municipal de Educação, algumas escolas organizaram, em 1997, grupos de estudos para melhor compreensão desta proposta. *“Teve apresentação para toda a escola, depois também nós chamamos a Secretaria de Educação, algumas vezes, para estar conversando e depois teve a discussão com o pessoal todo da escola ...”* (Professora Ana - no início trabalhou com o primeiro ciclo de formação e atualmente é professora do segundo ciclo).

A participação das/os professoras/es, em 1997, nas discussões sobre a implantação ou não do Primeiro Ciclo de Formação Humana possibilitou que, ao final deste mesmo ano, em um encontro, com a presença do, então assessor, Prof^o Miguel Arroyo, as/os professoras/es anunciassem publicamente o que haviam decidido em cada espaço educacional. A maioria das/os professoras/es resolveram aderir à organização do Primeiro Ciclo de Formação, das 35 escolas da rede municipal, 27⁴⁹ delas optaram pela implantação, em 1998, do Primeiro Ciclo de Formação Humana: Infância (crianças de 06/07 e 08 anos).

Entende-se que a proposta de garantir que as/os professoras/es explicitem seus pensamentos, seus posicionamentos a respeito da possibilidade de alterar o desenho da estrutura escolar, bem como, o movimento de repensar as concepções que orientam o fazer pedagógico, independente de seu resultado, representa um avanço significativo no processo de constituição de práticas democráticas e desta forma, de acordo com as proposições de Benevides, evidencia-se a importância da educação para a Cidadania Ativa.

“Foram várias discussões, a gente teve vários momentos, ou de repasses de outras pessoas, ou de questionamentos...A gente deveria estar dirigindo (à Secretaria Municipal de Educação) uma posição, uma opinião...” (Lúcia - Professora do Ciclo da Infância).

“Nós fizemos um encontro na escola e foi quase unânime...Foi colocado assim, “e aí pessoal, vamos ficar, vamos mudar a educação, vamos aceitar como sempre foi?”... Alguma coisa tem que ser mudado, a educação não pode ficar do jeito que está, a gente sempre discutia. ...É uma coisa nova que só tem a acrescentar no aprendizado, no desenvolvimento do aluno, como em nós professores” (Luana – trabalhou, no início, com o Primeiro Ciclo de Formação e atualmente é professora do Segundo e do Terceiro Ciclo).

As discussões, em 1997, relacionadas à possibilidade de implantação ou não dos ciclos de formação humana intensifica o debate entre as/os professoras/es, gerando um movimento de confronto de idéias, de valores, de concepções acerca do trabalho docente. As/os professoras/es questionam e problematizam as concepções evidenciadas em suas práticas e as limitações presentes na estrutura escolar. A participação das/os professoras/es nos debates, ocorridos principalmente no período inicial, sinalizam que mexer com a lógica da escola seriada é gerar um movimento desestabilizador, é trazer para o foco das discussões muitas das preocupações vividas pelas/os professoras/es. Este processo é marcado por

⁴⁹ Em 1998, havia, na cidade de Blumenau, vinte e oito escolas com o Primeiro Ciclo de Formação, mas conforme menção feita anteriormente, uma escola já estava desenvolvendo seu trabalho com o Primeiro Ciclo, desde julho de 1997.

momentos de tensão, conflitos, angústias, incertezas, mas também de tomadas de decisões. “*Eu lembro que lá escola deu um bafafá, um revertério! Aí aquela história de fazer votação para ver se seria ou não implantado...*” (Professora Vitória – trabalha na escola municipal com o primeiro ciclo de formação e na rede estadual com a organização seriada). “*...Outra coisa que eu lembro é da votação, todo mundo votou... Lembro que duas pessoas votaram não, fui eu e mais um profissional, que então não vou citar o nome... Lembro que depois a gente registrou em um caderno sim – a favor – ou não – contra*” (Professora Marta – trabalha com o segundo ciclo de formação). A professora Bete que trabalha em uma escola com o segundo e o terceiro ciclo e em outra escola trabalha com a organização seriada diz que: “*Foi assim bem conflitante, porque a maioria não queria botar (leia-se implantar) o ciclo. Inclusive eu fui uma das que votei a favor, porque tinha essa ansiedade... de estar mudando, eu queria ver mudar alguma coisa... eu queria fazer alguma coisa diferente*”.

“*Eu lembro que, na época, foi uma euforia, umas pessoas estavam contra, outras pessoas que queriam muito a implantação, justamente por causa desse lado do aluno, de estar desenvolvendo essa parte da aprendizagem...*” (Luana - nos primeiros anos foi prof^a do Ciclo da Infância, hoje trabalha com pré-adolescentes e adolescentes).

De acordo com Coutinho (1994), uma das condições necessárias para poder chamar de democrático uma proposta educacional é possibilitar o livre confronto de idéias, visto que as decisões tomadas se tornam legítimas quando resultantes de um processo dialógico, de muitos debates, de construção de consensos e deixam de ter legitimidade quando asseguradas através de medidas administrativas, coercitivas, de imposições. Isto sugere dizer que, no campo das idéias, vencer não significa destruir o adversário, mas aprender com ele e enriquecer a própria concepção “A hegemonia deve ser vista não como algo oposto do pluralismo (pois, nesse caso, teríamos uma ditadura), mas sim como algo que se alimenta e vive do diálogo com o diverso e mesmo com o oposto” (COUTINHO, 1994, p. 26).

“*Assim, quando veio a idéia, aconteceram algumas reuniões lá na escola para estar colocando a proposta do ciclo, isso em (19)97, sabe, querendo que a gente percebesse, por A mais B, que era uma coisa muito boa. Claro, houve rejeição de muitos profissionais, principalmente de quinta à oitava série. Como eles tinham que sair das suas áreas e trabalhar em outra que desconhecem, nunca.... Depois de muitos sim e muitos não, quem primeiro optou por implantar o primeiro ciclo fomos nós alfabetizadores. Nós já tínhamos uma angústia, que já não estava bem naquela época, alguma coisa precisava ser feita pra melhorar a aprendizagem. Nós estávamos angustiados pela forma que os alunos estavam se desenvolvendo, então, nós, das séries iniciais, decidimos por conta, “não pessoal, vamos tentar, alguma coisa precisa ser mudado, não está acontecendo, alguma coisa não vai bem, nós temos que fazer uma alternativa para ver se realmente é isso mesmo que nós*

estamos buscando, essa mudança, essa melhora”, aí foi colocado. (leia-se foi implantado o primeiro ciclo)”
(Professora Rose- trabalha com o primeiro ciclo de formação: Infância).

Observe na seqüência, o que relata a professora Maria:

“Todo mundo votou, só que nós professoras, que faríamos parte do primeiro ciclo, decidimos que nós iniciáramos, com a concordância ou não dos outros, porque os professores das áreas, de quinta à oitava série, eles eram numerosos, ...eles não queriam mudanças, eles não concordavam, eles não compreendiam. Tinha que ter sido feito uma discussão diferente com eles, eu imagino, eu acredito, mas da forma como tinha sido discutido até ali, e era muito curto esse espaço de tempo, só durante noventa e sete e bem esporádico... eles não concordavam e nós, professoras de pré, primeira e segunda, decidimos que nós iniciáramos e implantáramos o primeiro ciclo na escola... A gente acreditava que eles vendo como o ciclo iria funcionar, vendo o trabalho como iria acontecer, eles iriam...entender melhor e eles iriam concordar com a gente. E foi o que aconteceu. Gradativamente foi se implantando os ciclos de formação, o segundo ciclo e o terceiro ciclo de formação, mas nós decidimos, o coletivo daquele ciclo, nós decidimos que nós iríamos implantar o primeiro ciclo” (Professora Maria – trabalha com o primeiro e segundo ciclo e em 1997 participou do Colegiado Consultivo).

Estes dois últimos depoimentos permitem tecer algumas reflexões a respeito do processo de participação das/os professoras/es nas discussões relacionadas à implantação ou não dos Ciclos de Formação Humana. Embora as entrevistadas estejam explicitando o processo vivenciado pelo coletivo de professoras/es, das escolas em que as mesmas trabalhavam, no ano de 1997, é possível perceber semelhanças quanto às preocupações, necessidades, às demandas vivenciadas por estas professoras. As duas destacam que, no período inicial de discussões (1997) a necessidade de mudar a estrutura escolar é sentida de forma mais latente pelo coletivo de professoras que trabalham com as séries iniciais. Tais preocupações sugerem, então, a adoção do mesmo posicionamento. Com o propósito de dar outra direção ao processo pedagógico, um grupo de professoras/es, destas duas escolas, decidiu implantar o Primeiro Ciclo de Formação independentemente da opinião das/os demais professoras/es que, também, trabalhavam nestas escolas. A próxima fala da professora Maria explicita que a decisão tomada, por um grupo de professoras/es, ao mesmo tempo em que, pode inibir a constituição de projetos pensados de maneira mais coletiva, ou seja, a construção de sujeitos coletivos, pode, também, servir para romper algumas amarras presentes no contexto escolar.

“Eu penso assim, é uma proposta político pedagógica de uma escola, é uma proposta de uma escola, não é de cada pessoa. Isso que nós fizemos lá na (cita o nome da escola) nós corríamos o risco de que ficasse só no primeiro ciclo de formação e isso é muito complicado, então não pode ser chamado de ciclo de formação, é um ciclo básico, é um ciclo básico inicial, não é um ciclo de formação. Porque uma escola organizada em ciclos de formação humana ela tem que ter esse movimento acontecendo no decorrer de todo o ensino fundamental. Então a gente tem que refletir o que é um projeto político pedagógico de uma escola e não de algumas pessoas, porque tem a proposta que é do grupo de professores do primeiro ciclo e tem a proposta que é dos professores de terceiras e quartas séries e tem a proposta que é dos professores de quinta a oitava série” (Maria – participou do colegiado consultivo e atualmente (2003) é professora do primeiro e segundo ciclo de formação humana).

Conforme já posto inicialmente, a presente pesquisa não teve por objetivo realizar um estudo particular desta ou daquela escola, no processo de implantação ou não dos Ciclos de Formação Humana, o foco está em pensar a participação das/os professoras no processo de discussão e implementação de uma política educacional, portanto, o que se pretende destacar aqui, com os depoimentos da professora Rose, que trabalha com o primeiro ciclo de formação, e da professora Maria, que participou do Colegiado Consultivo e que trabalha com o ciclo da infância e da pré-adolescência, é que as duas, pertencentes, ao mesmo agrupamento de professoras, ambas alfabetizadoras e trabalhando com o primeiro ciclo de formação, sinalizam que as/os demais professoras/es, inclusas/os neste agrupamento, participaram de forma mais ativa no processo de discussão e implantação do Primeiro Ciclo de Formação, entendido como Ciclo da Infância, participação esta que sinalizou, para estas/es professoras/es, a necessidade de fazer alterações na estrutura escolar.

Com a implantação do Primeiro Ciclo de Formação é possível perceber que, em 1998, acirrou-se o debate sobre as várias questões que abarcaram esta organização escolar, o que, por sua vez, intensificou a participação do conjunto de professoras/es que passou, então, a trabalhar com o Ciclo da Infância. Porém, é preciso explicitar que os debates realizados, no período inicial, traziam para o centro das discussões questões muito mais relacionadas ao Primeiro Ciclo de Formação. Entende-se que este fato levou, inicialmente, a uma participação mais efetiva de uma parcela de professoras/es, isto é, do grupo de professoras/es que faziam, até então, parte das séries iniciais, do ensino fundamental.

A configuração de subgrupos⁵⁰ de professoras/es, no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que pode, em algumas situações e dependendo do contexto, dificultar a possibilidade de alterações na estrutura escolar, em outras, pode impulsionar tais mudanças, podendo ainda contribuir no sentido de aproximar as/os professoras/es, estimulando a prática do diálogo, de debates envolvendo o conjunto das/os professoras/es, isto é, potencializar o processo de superação do suposto hiato existente entre as/os professoras das chamadas séries iniciais e das áreas específicas, criando situações em que estes sujeitos possam participar de maneira mais coletiva das discussões do cotidiano escolar, bem como das questões que abarcam uma política educacional. “...e o professor de educação-física está bem mais inserido dentro do ciclo, pelo que eu vi o trabalho dos professores, eles estão participando mais do ciclo” (Professora Bete – trabalha em uma escola com o Ciclo da Pré-Adolescência e da Adolescência e em outra escola com a organização seriada).

“...Eu sempre ouvia, “você são da educação-física, você é que fazem a gincana lá”. A gente tinha que fazer e era tudo separado. Então tinha o dia da criança e era o professor de educação-física que tinha que preparar todas as atividades, então não acontecia como hoje, que envolve a escola toda” (Professora Sônia - trabalha com os três Ciclos de Formação).

Há também, as/os que questionam que o início do processo de discussão e implantação dos Ciclos de Formação Humana tenha assegurado o caráter participativo, democrático. Para uma parcela das/os professoras/es o tempo designado, ano de 1997, não foi suficiente para conhecer, discutir, analisar e decidir pela implantação ou não do Primeiro Ciclo.

⁵⁰ O que se quer dizer aqui com o termo subgrupo é a configuração existente entre as/os professoras/es do ensino fundamental. Exemplo: professoras/es das séries iniciais ou do, ainda, chamado primário e das/os professoras/es das áreas específicas ou do, também, chamado ginásio.

“Eu considero que a Escola Sem Fronteiras⁵¹, de uma maneira ou de outra, entre aspas, ela foi imposta. Porque ficou mais ou menos assim:... as escolas foram visitadas e foi assim: “vai ser assim de hoje em diante” e não teve...muito espaço para que a escola pudesse estar estudando o projeto, estar se preparando para isso” (Clara – professora do primeiro ciclo de formação).

“Eu ainda ouço pessoas dizendo assim, foi uma imposição discreta, ainda existe, porque assim, foi um incentivo para que todas, a maioria das escolas que estão cicladas, entrassem nesse projeto...Então de repente, algumas escolas até começaram o projeto da Escola Sem Fronteiras sem analisar, de repente, as conseqüências que viriam, que eles teriam que mudar algumas coisas...” (Lia – professora do segundo ciclo de formação).

Mesmo reconhecendo a importância dos ciclos de formação humana, um dos argumentos mais utilizados, pelas/os professoras/es que consideram ter sido precipitada a implantação do Primeiro Ciclo de Formação, em 1998, é a falta de preparação dos docentes. Muitos acreditam que para promover alterações na estrutura escolar faz-se necessário, primeiramente, preparar as/os professoras/es.

“Em discussões, em conversas dentro da escola, em qualquer outro local que tu vá, tu encontras praticamente as mesmas dificuldades que a minha escola encontra, que a maioria das escolas encontram. Eu acho que isso veio do quê? Da falta de preparação, da falta desse tempo de preparação. Em 1997 foi um tempo muito curto, muito curto de discussão. Eu acho que primeiro de tudo deveria ter sido trabalhado, assim, um bom tempo com o professor para depois...implantar. Foi muito pouco tempo, eu acho que foi da noite pro dia. Eu acho que a Escola Sem Fronteiras, o projeto, todo o trabalho da Escola Sem Fronteiras é muito bom eu só acho que foi mal estruturado em relação aos professores. Eu acho que deveria ter sido primeiramente trabalhado com mais tempo, mais especificamente aos professores, talvez na formação, até assim pra aceitação da idéia...Eu acho que faltou, sim, preparação para os professores” (Clara – professora do primeiro ciclo de formação).

“Porque isso já deveria ter sido pensado em (19)98, quando isso foi implantado... Preparar o educador! “Você vai trabalhar com a escola ciclada, onde vai ser feito isso, isso e isso”... E dizer assim: “isso aqui é ciclo! Você... você ...e você ... vão ser preparadas para trabalhar na escola ciclada”...Deveriam ter feito isso: preparar os educadores para isso, e não simplesmente chegar, jogar e dizer: “se virem, façam, depois me tragam alguma coisa!” Aí já começou o erro, desde o princípio começou o erro! Porque se nós tivéssemos educadores mais preparados para isso, não estariam acontecendo tantas coisas, como estão acontecendo, e todo mundo sabe disso. Se houvesse, se tivesse sido feito uma preparação com educadores, com coordenadores, com diretores, com uma escola tal. “Essa escola vai ser o projeto, nessa escola vamos aplicar o projeto”, ou em uma ou duas escolas pequenas, por exemplo, tipo aqui na minha escola e numa outra escola pequena...por exemplo, já iam preparar os educadores para isso” (Silvia – professora dos três ciclos de formação).

“... O que eu lembro é que a priori foi a toque de caixa... Sabe aquela coisa a toque de caixa, que nos entrou pela escola adentro e nós tínhamos que estar dando conta. Tanto que, eu sou franca a te dizer, eu era contra da maneira como ela veio e, hoje, eu já coloquei

⁵¹ Conforme sinalização já feita anteriormente, muitas/os professoras/es quando querem se referir aos Ciclos de Formação Humana, utilizam o nome Escola Sem Fronteiras, como se fossem sinônimos. Tal observação indica a necessidade de explicitar, mais uma vez, que a Escola Sem Fronteiras foi o nome criado para denominar a política pública de educação do município de Blumenau e os Ciclos de Formação Humana é uma possibilidade de organização escolar prevista, inclusive, na LDB. Portanto, não é uma criação da cidade de Blumenau.

...que eu dou a mão a palmatória... porque o processo da Escola Sem Fronteiras para mim é maravilhoso, é uma abertura muito grande!...E voltando lá, penso que foi uma coisa muito rápida, para quem não estava preparado, e até hoje nós temos professores que não estão preparados... Penso que nós estamos num processo, ainda, de crescimento, ... onde todos, todos, temos que buscar,... é a insistência da busca, sempre!” (M.L.V. – professora do segundo ciclo de formação).

Ao se referir sobre o processo de participação das/os professoras/es, de envolvimento das/os mesmas/os com as questões educacionais e o processo de implantação dos ciclos de formação humana a professora Vitória (que fez parte de uma entrevista coletiva) expressa o seguinte:

“Se me perguntarem honestamente: se eu sou contra ou a favor do ciclo... eu acredito que o projeto do ciclo é bom, mas eu, particularmente, sou contra o ciclo pela maneira que foi implantada e pela maneira que eu vejo assim: os professores, a grande maioria, não entenderam a proposta do ciclo, não está pronto para mudanças, não quer mudar e não é comprometido, realmente, com a educação. Infelizmente eu digo isso, e muitas vezes sou quase linchada, por ter dito que na rede há muitos profissionais que não são comprometidos...” (Vitória – professora que trabalha com primeiro ciclo de formação e com a organização seriada).

Na tentativa de justificar seus posicionamentos a respeito da implantação dos ciclos de formação humana, uma parcela, das professoras entrevistadas, acredita que faltou e, ainda, falta as/os professoras/es entenderem um pouco melhor a proposta e acompanhada com essa falta acreditam que há, também, além da carência de um comprometimento maior dos docentes, uma certa resistência às mudanças. Cabe aqui destacar que o repensar de uma política educacional exige o reconhecimento de que não se mudam concepções, não se mexe com a cultura docente em um curto espaço de tempo e sem que haja conflitos. Antes é preciso conceber que o conflito é elemento indispensável na conquista da democracia e que este processo demanda tempo e, ainda, por constituir-se num processo histórico é recheado de possibilidades e contradições.

Ao tecer contribuições sobre a atuação docente nos processo de discussão e implementações de projetos educacionais, Arroyo (2000) traz para o foco do debate a questão da imagem social dos professores e das professoras. Para este autor, é preciso considerar que a imagem social destes sujeitos não se altera com propostas que defendem a necessidade de, primeiramente, preparar os docentes para, então, implantar uma política de educação. Para Arroyo, o processo é bem mais complexo e que exige muito respeito, muita consideração para com os sujeitos envolvidos.

Pensar que falta esclarecimento, que antes de implementar uma proposta inovadora os professores têm de ser treinados, não resolve problemas que são mais complicados. A identidade profissional tem de ser tratada com muito cuidado e respeito. Não é uma questão de esclarecimento. Que fácil resulta equacionar as reações dos mestres frente às inovações educativas no campo mental, de como falta esclarecimento teórico, de reflexão e tematização, de leitura, cursos ou treinamentos. Elaboramos um texto esclarecedor e sua prática será outra. Depois de feito tudo isso voltamos à escola e percebemos que as práticas, as posturas, as auto-imagens continuam tão parecidas...Em realidade não se altera o subsolo dessas práticas com traços arraigados, os medos e as inseguranças individuais e coletivas continuarão. Não foi alterada a imagem social que pressiona sobre a escola e os mestres na mídia, nas famílias, nos valores e interesses dominantes. Há uma resistência social e uma prática ampliada do direito popular à Educação Básica

alargada. Apenas treinar, esclarecer não muda práticas. (ARROYO, 2000, p. 69-70).

Ao discorrer sobre os processos de implantação de algumas propostas educacionais, Arroyo observa as complicações quando se pretende distanciar as concepções de educação da auto-imagem pessoal e profissional das/os professoras/es. As escolhas teóricas, a disponibilidade ou a relutância à mudança não significa apenas uma questão de desconhecimento das/os professoras/es, de entendimento teórico, ideológico ou político, “mas é basicamente uma questão de auto-imagem e identidade pessoal e profissional reforçada por interesses e valores sociais” (ARROYO, 2000, p. 70). É preciso admitir que repensar valores ou concepções, práticas ou posturas, socialmente vinculadas à personalidade da professora ou do professor, não é tarefa simples de se concretizar. Para Arroyo (2000, p. 70), “É uma violência íntima”. O que por sua vez, “Exige muito cuidado e respeito”. Ainda, de acordo com este mesmo autor (2000, p. 70):

Não se trata de ser a favor ou contra mais uma moda na roupagem pedagógica, de ter consciência crítica ou alienada. Está em jogo o pensar, sentir e ser da gente. Em toda transgressão pedagógica e política estamos em jogo. As propostas inovadoras quando tentam repensar a visão e a prática de Educação Básica terminam questionando e confrontando auto-imagens profissionais, têm um papel importante na desconstrução-construção de valores e imagens sociais. Mexem com traços e interesses arraigados da cultura política e profissional.

Fazendo referência ao processo de implantação dos ciclos de formação humana a professora Vitória explicita argumentos, por sua vez, repletos de contradições, que antes de reprovar, servem muito mais para afirmar a importância desta proposta no processo de formação docente e na constituição de práticas democráticas. Faz-se necessário destacar que esta professora trabalha nas duas redes públicas (Estadual e Municipal) e com as duas formas de organização escolar (série e ciclo), o que lhe dá possibilidades de falar sobre ambas as formas de trabalho.

“Eu deixei bem claro no início, e acho que todos perceberam, que eu sou contra o ciclo, eu sou contra o ciclo institucionalizado como ele está hoje, sou contra. Se me perguntarem: coloca o ciclo (cita o nome da escola que trabalha) eu vou dizer não. Eu votei contra o primeiro ciclo... “Mas como é que tu trabalhas no ciclo?” A proposta é boa, se eu trabalho dentro do ciclo como deve ser trabalhado! Eu não vou pro ciclo arrastar o ciclo para trás. Eu acredito que eu estou levando o ciclo pra frente, porque eu estou fazendo aquilo que a proposta do ciclo pede. Quando eu estou dentro do seriado eu continuo trabalhando como eu trabalho no ciclo, porque eu sei que ele tem propostas boas...” (Professora Vitória).

Portanto, mesmo considerando um complicador que a implantação do Primeiro Ciclo de Formação tenha acontecido sem que as/os professoras/es tivessem sido previamente capacitadas/os, que tenha sido tudo muito veloz, há, também, o reconhecimento de que este processo tem possibilitado muitos avanços para as/os professoras/es, que trabalham com os Ciclos de Formação Humana, mas que há muito, ainda, por se fazer, isto é, que a formação é processo permanente.

Outros depoimentos evidenciam, mais uma vez, que se instala, com o processo de implantação dos ciclos, um certo, receio no quadro docente. *“Eu percebia assim, não que as pessoas não acreditassem, mas tinham medo... as pessoas têm medo do novo, um pouco por acomodação, está muito bem do jeito que se está fazendo ... ou, simplesmente, porque a gente vem há décadas com um processo que não se alterou e de repente tem que alterar todo um processo”* (Lúcia – professora do primeiro ciclo de formação).

Este temor, inicial, pode suscitar mudanças e servir como uma mola, no sentido de impulsionar as/os professoras/es à participação, à construção de coletivos, a interagir com seus pares. *“...A mudança, por exemplo, de trabalhar em conjunto, poder discutir o por quê, com essa abertura, o profissional, ele começou a se abrir”* (Sônia - professora que trabalha com os três ciclos de formação humana). *“Porque o ciclo é o quê? É o grupo de professores, não é um professor individual, você não está na sala sozinho e tem que trabalhar todo mundo junto, então quando a gente faz um planejamento com projeto e está todo mundo envolvido, todo mundo tem interesse...”* (Bete – professora que trabalha em uma escola com o segundo e terceiro ciclo de formação e em outra com a organização seriada). Para a professora Liliam – que trabalha com o primeiro ciclo de formação- *“A gente chorou, sofreu, alucinou, até começar a entender essa proposta, calçar o sapato mesmo e buscar: ... ‘eu vou acreditar nessa proposta, eu vou caminhar, eu vou buscar’ e aí precisou interagir com colegas que estavam acreditando mais, em outras realidades...”* Pode, ainda, desafiá-los a repensar suas posturas, incentivando-as/os a tomar, coletivamente, as decisões, *“Imposição camuflada ou não, como, às vezes, alguns acham, mas foi uma decisão da escola”* (do coletivo de professoras/es de cada escola) (Ana – trabalha com o segundo ciclo de formação) bem como contribuir no processo de construção da autonomia⁵². Autonomia não na perspectiva do poder de dominação, mas sim na perspectiva da transformação, o que exige a compreensão do curso da história (CHAUÍ, 2000).

Em uma das passagens do livro *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*, Freire (1999, p. 86) aponta que não é possível “estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. E quanto à presença, na postura docente, de uma suposta acomodação, este mesmo autor, acredita que ela seja “apenas caminho para a ‘inserção’, que implica ‘decisão, escolha, intervenção’ na realidade”.

Conforme dito anteriormente, os debates referentes aos ciclos de formação humana, realizados em 1998, são bastante intensos e envolvem uma boa parcela das/os professoras/es que compõem a rede municipal de educação. Após várias discussões ocorridas, neste ano, decidiu-se que, em 1999, das vinte e oito escolas que optaram pelo Primeiro Ciclo de Formação Humana, cinco implantariam o Segundo Ciclo de Formação: Pré-Adolescência (turmas de 09/10 e 11 anos). Em 2000, outras tantas decidiram pela implantação do segundo ciclo e seis escolas, da rede pública municipal de Blumenau, estavam com os três Ciclos de Formação Humana: Infância, Pré-adolescência e Adolescência.⁵³

A professora M. L. V. revela que a decisão pela implantação do Segundo Ciclo de formação, na escola em que trabalha, contou, também, com a participação dos pais e das mães. *Entre os professores deu empate e a comunidade ajudou a decidir pela implantação do segundo ciclo, foi só a comunidade e junto com os professores, e aí fizeram a votação, e deu o segundo ciclo”*. (M. L. V. professora do segundo ciclo de formação).

⁵² Chauí, (2000, p. 302) adverte: “Autonomia, do grego autós (si mesmo) e nómos (lei, regra, norma), é a capacidade interna para dar-se a si mesmo sua própria lei ou regra e, nessa posição da lei-regra, pôr-se a si mesmo como sujeito”.

⁵³ Em anexo consta o quadro (elaborado pela SEMED) que apresenta a implantação gradativa dos Ciclos de Formação Humana, na rede municipal de Blumenau – S/C-.

Mesmo não sendo objeto de análise deste estudo, este último depoimento torna-se interessante na medida que possibilita sinalizar que assegurar a participação da comunidade no processo de discussão, neste caso pela implantação ou não dos ciclos de formação humana, independente do resultado, significa contribuir na construção de relações horizontais, significa romper com o poder de decisão centralizado e, por esta via, auxilia no processo de democratização das relações políticas e sociais. O que segundo Benevides (1991) indica a dimensão formadora da participação, a “Cidadania Ativa”. Sem desconsiderar as limitações presentes no processo de participação, Jacobi (1992, p. 15) indica que a participação “[...] deve ser vista pela ótica dos níveis de concessões dos espaços de poder e, portanto, pela sua maior ou menor ruptura com estruturas tradicionais, patrimonialistas e autoritárias [...]” Continuando seu raciocínio, argumenta “[...] A essência da participação reside na possibilidade dos usuários não só opinarem, mas participarem efetivamente na implantação e gestão dos serviços públicos”.

Na discussão sobre democracia e educação, Coutinho (1994) pondera que o sistema educacional só pode ser considerado democrático quando não é gestado de forma autoritária, de cima para baixo e de dentro para fora e quando encontra mecanismos eficientes de autogestão pelos usuários diretos, ou seja, pela sociedade civil. Mas para que essa autogestão não seja utilizada para avaliar interesses corporativos, a escola precisa garantir, permanentemente, o diálogo com a sociedade civil, com os demais aparelhos de hegemonia.⁵⁴ Nestes termos, faz-se necessário pensar maneiras para que a sociedade civil possa participar

4.4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO: AMPLIANDO A PARTICIPAÇÃO DOCENTE

A participação docente no processo de discussão e redefinição da estrutura escolar provoca, nas/os professoras/es, um movimento bastante complexo, pois está incluso o repensar de tarefas, de concepções tão arraigadas na lógica da estrutura escolar seriada, lógica esta que os docentes vivenciaram tanto na condição de alunos como na de professoras/es. Neste contexto, “Há uma tensa desconstrução-construção de referências, de culturas. Há um tenso processo de desenvolvimento humano, social, cultural dos professores. Há uma formação concomitante” (ARROYO, 1999, p. 161).

“...Eu lembro...quando se começou a falar parecia...uma coisa tão longe,... parecia que era uma coisa tão distante, que a gente não iria conseguir, mas depois, com tantas reuniões,... porque teve tanta formação... e a gente entendeu que não era tão diferente, não, diferente não, que não era tão difícil como a gente pensava e...a gente tentou pôr em prática...Eu acho que escola melhorou muito, muito de 98 pra frente, porque assim, aquele final de (19)97 e (19)98 a gente penou muito naquela escola, porque tinha pessoas que foram acreditando naquilo e tem pessoas que também foram acreditando, mas que não queriam

⁵⁴ Nos estudos que têm realizado, Carlos Nelson Coutinho fundamenta-se nas idéias de Antonio Gramsci para desenvolver suas análises. Gramsci chama de “aparelhos privados de hegemonia” a igreja, o sindicato, a escola... Isto é, o conjunto das organizações que envolvem a sociedade civil.

mudar em nada, que acreditavam, mas queriam continuar fazendo o seu trabalho mesmo como (faziam) no seriado” (Eduarda – Prof^a do Ciclo da Infância).

Nos estudos que tem realizado e nas propostas que tem acompanhado sobre o trabalho docente, com os ciclos de formação humana, Arroyo (1999, p. 144) observa que:

[...] A atenção por parte dos professores se deve em grande parte a uma sensação de ameaça. Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. Desde criancinhas nos levaram às primeiras séries, fizemos o curso-percurso subindo por andares, por séries ou fomos retidos e tentamos de novo subir essas rampas tão escorregadias. Formamo-nos professores regentes das primeiras séries, licenciados de séries avançadas. Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem.

A política de formação permanente dos docentes, que inclui discussões referentes aos Ciclos de Formação Humana, mexe com as concepções de aprendizagem, de desenvolvimento humano, de formação humana, isto é, problematizam muitas das certezas, das crenças que as/os professoras/es têm acerca destes processos. Entende-se que estes movimentos implicam tentativas, extremamente desafiadoras de repensar certas estruturas construídas ao longo da história. Neste sentido, compreende-se que se faz necessário olhar com muito respeito para o processo vivenciado pelas/os professoras/es que buscam, das mais diversas formas, superar estas estruturas tão sedimentadas.

“Então o que adianta você estar trabalhando ali dentro no ciclo se você não é a favor desse ciclo? Hoje tudo bem!... Para eu aceitar tudo isso, para eu entrar neste esquema todo foi um trabalho, foi um trabalho, o pessoal que trabalhava lá escola, lá na escola de formação, foi um trajeto que eu tive que passar pra poder aceitar melhor tudo isso. Hoje eu vejo o ciclo com outros olhos. [E como vê?]... É uma coisa boa, é uma coisa excelente esse ciclo, mas ainda está faltando o educador... sei lá... que se envolva mais, que procure mais, que pesquise mais, que...” (Silvia – prof^a que trabalha com os três ciclos de formação humana).

A participação das/os professoras/es nas discussões relacionadas aos Ciclos de Formação Humana tem instigado o diálogo sobre os processos educativos, tem aflorado as incertezas, as dúvidas, o que tem, por sua vez, favorecido o processo de formação docente. Para Arroyo (2000, p. 173):

Estimular propostas inovadoras que provoquem esse movimento desestabilizador, aprender a trabalhar em coordenadas inseguras, a ter de tomar opções diante de seguranças truncadas, abandonar velhas certezas... é provocar um movimento formador para os próprios mestres. Esse exercício de duvidar, de rever certezas pode ser observado nas escolas e nos encontros dos professores.

O mesmo autor sinaliza que a alteração do complexo processo histórico de construção do papel do professor não se dá com a instituição de normas políticas ou de

intervenções pontuais. Para Arroyo, tais intervenções passam e juntamente com elas passam, também, a ilusão de gestores e de teóricos. O que permanece são as “dimensões configuradas lentamente para ofícios que fazem parte de uma longa história de humanização e formação humana [...]” (ARROYO, 1999, p. 155).

Pode-se perceber que o início do processo de formação permanente dos docentes é caracterizado por momentos de impasses, de dúvidas, as incertezas passam a falar mais alto no cotidiano da ação educativa. Quando solicitadas/os a discorrer sobre este processo as/os professoras/es entrevistadas/os falam das angústias vividas ao serem desafiadas/os a construir, no caminhar, o próprio caminho. As/os mesmas/os sentem-se abandonadas/os pelo órgão gestor e expressam a necessidade de receber coordenadas mais seguras, de ter uma proposta mais sólida para direcionar o trabalho pedagógico. *...Nós ficamos meio sem pai e sem mãe. Também, há décadas... há quantas décadas tudo vinha de lá (da Secretaria Municipal de Educação) o que tinha que ser feito e de repente a escola sozinha ia ter que estar combinando, determinando, cobrando alguma coisa uns dos outros, então, é complicado mesmo...* (Ana – Professora do Segundo Ciclo de Formação). Porém, mesmo evidenciando um certo desconforto e insegurança perante tal desafio, as/os professoras/es não deixam de destacar, de reconhecer sua atuação, sua participação no processo de elaboração da política educacional da cidade de Blumenau.

“Peguei até uma certa antipatia pelo ciclo, não podia ouvir falar em ciclo, reunião na escola de formação. Nós queríamos informações e eles (a Secretaria Municipal de Educação) nos pediam informações, nós queríamos informações de como trabalhar e eles vinham com a proposta de como nós estávamos trabalhando. “Vamos fazer socialização, vamos ver o quê vocês estão trabalhando!” Como nós íamos socializar aquilo que nós não recebemos? Aí ficou mais como troca de experiências, troca de experiências daqui, troca de experiência de lá e nada das informações que nós buscávamos. Aí é como eu disse: quem constrói, quem construiu, quem está construindo os ciclos são os profissionais que estão na escola, porque fomos abandonadas de pai e de mãe...” (Rose – trabalha, desde noventa e oito, com o primeiro Ciclo de Formação).

“A SEMED veio e colocou: está aqui!... Porque da maneira que foi colocado o ciclo para nós, veio assim, virem-se, danem-se... E o que mais deixava, assim, com raiva até, às vezes, é que cada vez que a gente ia, em uma reunião, na escola tal, vinha aquele monte de folhas para gente ler, ler, ler e cada vez tinha que ler, ler e ler e no outro dia vinham com a mesma coisa. Eles (a Secretaria Municipal de Educação) não vinham assim, como eu posso dizer, com algo, com exemplo concreto para que a gente pudesse estar se baseando para

trabalhar na Escola Sem Fronteiras... Porque é muito fácil você chegar aqui e me dá texto de cinco ou seis folhas e dizer: “leia e faça alguma coisa, conclua, escreva alguma coisa sobre isso aí”. Para mim isso não vai, eu gosto de coisa concreta, eu gosto de prática, eu gosto de prática sabe...” (Silvia – professora dos três ciclos de formação).

“No início, no início não, até hoje, eu acho que a SEMED nos passa é a forma da teoria, manda um texto, manda a gente ler um livro... Então ficava naquela coisa da teoria, teoria, teoria... Eu vejo da seguinte forma: quem saiu da teoria para tentar buscar uma prática, acertando ou errando, mas está fazendo a prática, o ciclo está indo, meio pelos trancos e barrancos, mas está indo. Está porque é como a Rose falou, o professor tem que fazer... Ou o professor mete a cara e vai tentar fazer ou se não vai ficar só naquela teoria e as escolas que os profissionais continuam naquela teoria é que as escolas patinam, patinam, patinam e não saem do lugar, porque está naquela parte só de teorias, de estar lendo, de estar buscando não sei o quê...” (Vitória – professora que trabalha com primeiro ciclo de formação e com a organização seriada).

Estes últimos depoimentos das professoras – Rose, Silvia e Vitória – resultantes de uma entrevista coletiva, ao mesmo tempo em que chamam a atenção para o fato de que a sociedade civil, neste caso, as/os professoras/es, nem sempre têm assumido, em decorrência das estratégias utilizadas pelo aparato estatal, das condições materiais instaladas e em função da hegemonia assegurada pelos organismos internacionais, uma postura propositiva diante das ações governamentais, também ressaltam a participação docente no processo de elaboração da política educacional, do município de Blumenau, no período aqui analisado, o que de acordo com Coutinho e Benevides acentua a importância de investir na educação como possibilidade de formação política, condição esta indispensável para a “Cidadania Ativa”.

A possibilidade de intervir, escolher, decidir, de estar inserido, participando das discussões relacionadas à construção de uma política pública de educação pode, inicialmente, significar, para algumas professoras e professores falta de direcionamento do órgão gestor. A ausência da definição prévia de um caminho exato a ser seguido pode provocar, em um primeiro momento, uma certa aflição e insegurança às professoras e aos professores, pode levá-las/os a exigir que os órgãos centrais elaborem os padrões, os referenciais pedagógicos, no sentido de atribuir mais segurança ao trabalho docente. *“...falta à prefeitura estar nos trazendo mais coisas, porque até então nós estamos indo buscar”* (Silvia- Professora dos três Ciclos de Formação). Pode fazê-los pensar que falta aos gestores capacidade para conduzir o processo de constituição de uma política educacional. *“Eu acho que as pessoas, ainda, estão lá (na SEMED), tem muitas delas, que não têm firmeza do que é realmente a proposta”.* (Professora Vitória – trabalha em uma escola com o Primeiro Ciclo de Formação e em outra com a organização seriada). *“É, nem eles (as pessoas que trabalham na SEMED) não*

sabem!!” (Silvia- Professora dos três Ciclos de Formação). Mas também pode servir para abarcar estes sujeitos (mesmo que não percebam) no processo de discussão, de estudo e definição dos possíveis caminhos a serem tomados, o que, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de ter uma maior participação docente na construção de uma política de educação. Entende-se que a estratégia adotada de propor que as/os professoras/es passem a elaborar, coletivamente, os referenciais curriculares, as diretrizes pedagógicas, mesmo que este processo provoque conflitos, (lembrando, mais uma vez, que os conflitos asseguram o caráter democrático), inquietações e angústias. Este encaminhamento assegura a possibilidade de envolver as/os professoras/es no processo de elaboração, de constituição de um projeto educacional, o que, por sua vez, contribui no processo de democratização das relações sociais.

“O que eu quis colocar foi assim: ela (A SEMED) coloca, ela traz documentos falando a respeito da proposta da Escola Sem Fronteiras, da escola por ciclos. Daí o que ela trouxe? Entrevistas, reportagens de como estava sendo feito em vários lugares, em Porto Alegre, Belo Horizonte e tal... então assim: essa é a proposta! “Nós vamos trabalhar dessa forma a partir de agora”... Então, agora, nós vamos ter que construir o quê? Como vai ser feito em Blumenau? Entendeu? “Leiam isso, discutam aquilo e aí nós vamos montar um documento. Preencham o questionário a respeito disso, como vocês vêem que funciona isso?” Então a proposta é o quê? Não nos perguntam! ... Não foi feito encontros com os professores para dizer assim: “... dessa maneira está trabalhando em Minas Gerais, Porto Alegre, o que vocês acham?” Não foi nos questionado se esta seria uma maneira que a rede...gostaria de estar aplicando. Isto não foi feito. Não foi nos perguntado, se nós, enquanto profissionais, queríamos isso ou não. Foi colocado que a partir daquele momento estaria sendo estudado porque seria implantado isso em Blumenau. Em contrapartida não era ler e pronto. “Vamos trabalhar desta forma”. Mas de maneira? “Construam! Peguem experiência daqui, trocas dali, vocês vão construir, vão montar um documento, vão montar”... A gente ia para a Escola de Formação e daí: “peguem esse trecho aqui, sentem com o grupo ali e vão escrever o que vocês disseram ali”, e ... pegavam, passavam um documento para a escola daquilo que nós tínhamos escrito naquele encontro” (Professora Vitória – trabalha em uma escola com o Primeiro Ciclo de Formação e em outra com a organização seriada).

A política de formação permanente, adotada, que possibilita que as/os professoras/es possam estudar, possam participar das discussões e definições acerca do trabalho docente nem sempre é vista como uma conquista da categoria e para Arroyo (2000, p. 118): “Uma auto-imagem negativa ou uma imagem social negativa introjetada pode levá-los a exigir essas definições dos órgãos centrais”.

Um outro aspecto observado é que uma das preocupações sempre presente na pauta das discussões, tanto das/os professoras/es quanto dos gestores, está relacionada ao currículo escolar. Estes sujeitos constantemente trazem à tona a seguinte questão: quais aprendizagens são necessárias aos educandos/as? Quais dimensões priorizar na formação das crianças, adolescentes e jovens? Na entrevista realizada, a professora Vitória exemplifica uma situação

em que as/os professoras/es são chamadas/os a participar do processo de discussão e elaboração de algumas diretrizes educacionais. Os argumentos utilizados demonstram que a entrevistada não concorda com este procedimento, porém, entende-se que seus argumentos servem muito mais para afirmar a adoção deste encaminhamento do que reprová-lo. Dito de outra forma: encontram-se, nos argumentos da negação, as razões para sua afirmação. Apesar de longo, entende-se que se faz necessário transcrevê-lo na íntegra para na seqüência voltar a analisá-lo.

“Eu vejo assim: quanto à questão da SEMED estar querendo tudo pronto, o que eu vou dizer talvez não seria pertinente, mas eu vejo assim, que não é só em relação aos ciclos, eu acho que é quase tudo. A gente está fazendo o que eles (a SEMED) nos botam. Eu estou participando daqueles encontros, do grupo de trabalho, que era pra ser sobre artes cênicas e o público alvo era aberto, a qualquer professor, qualquer profissional. Então ali tem servente, tem auxiliar de dentista, tem professor de CEI e tem, eu acho, duas ou três de artes... Primeiro eu já fiquei meio assim...No nosso encontro, que foi depois da paralisação⁵⁵, foi discutido sobre os objetivos... Os objetivos são o quê? Vocês criem um documento como vai ser colocado, então, na educação formal, as artes cênicas. Aí eu disse: mas espera, tem alguma coisa de errado! Então nós vamos construir um documento? Então uma servente, que não tem conhecimento nenhum de artes cênicas e nem tem a obrigação de saber...professora de CEI, que tem magistério...mesmo eu, eu sou professora de artes, eu me formei em artes, mas a minha licenciatura é artes plásticas, eu não tenho conhecimento suficiente pra sentar e dizer que eu vou montar um documento pra rede que diga que eu vou implementar artes cênicas no currículo formal. Então, assim, a gente vai lá (participar dos encontros) esperando uma coisa e no fundo eles estão esperando que a gente construa. Então, a Escola Sem Fronteiras não tem muita construção e aí é como a... falou (por se tratar de uma entrevista coletiva, cita o nome de uma professora): quem está montando, quem está construindo a Escola Sem Fronteiras são aqueles profissionais que estão realmente engajados, que estão preocupados, que estão pesquisando, que estão colocando em prática uma experiência, que não deu certo eu mudo ali, eu acrescento aqui, porque se não a Escola Sem Fronteiras não existiria mais...”(Vitória – professora que atua em uma escola no Primeiro Ciclo de Formação e em outra na organização seriada).

Estes argumentos evidenciam como é, de fato, complexo construir coletivamente uma política educacional. Outras professoras também reconhecem esta complexidade, porém, diferente da concepção da professora Vitória, que parece não concordar que cabe às professoras e aos professores pensar e definir os referenciais “curriculares”, sinalizam a importância da participação docente neste processo. Pontuam que os mesmos não devem ser predefinidos de cima para baixo e que é preciso avançar neste processo, para que possa haver uma maior organização da categoria.

⁵⁵ Os servidores públicos municipais paralisaram as atividades no dia vinte e seis de maio de dois mil e três para reivindicar reajuste de 19,54% e pagamento dos valores atrasados referentes à avaliação por desempenho.

“...O que ficou difícil para as escolas entenderem é que na verdade usou-se alguns chavões assim: a escola decide, a escola se organiza. Eu acredito que tentou-se e tenta-se, ainda, fazer a escola caminhar com as suas próprias pernas, sem uma dependência tão grande de uma secretaria de educação, ou enfim, de algum outro órgão, que a gente sempre teve que estar submisso... e é nisso que a gente não consegue se organizar...” (Ana – professora do segundo ciclo de formação).

Outro depoimento também é exemplo competente:

“Assustava porque a gente não entendia que a gente tinha que vivenciar pra estar acontecendo, então a gente tinha que fazer acontecer! E como a gente já estava esperando pronto, como era o tradicional, o plano, tanto é que a gente copiava de um ano para o outro... às vezes, modificava uma bobeirinha, mas acabava dando na mesma, então o que espantou muito foi isso...”(Sônia – professora que trabalha com os três ciclos de formação).

À luz da concepção de democracia de Benevides (1991) e Carlos Nelson Coutinho (1994), entende-se que gestar democraticamente uma política educacional significa propor ações que visem à superação de posturas submissas e a constituição da participação ativa dos sujeitos no trato com as políticas públicas, tanto no processo de elaboração, de implementação, como no de avaliação destas políticas.

Esta pesquisa não pretendeu investigar a prática docente, porém, entende-se que a participação das/os professoras/es nos momentos de estudos, de interação entre os pares, de diálogos, de debates sobre o cotidiano escolar pode gerar tensão, ansiedade e angústias, mas são exatamente estas reações que possibilita às/aos mesmas/os o movimento de repensar, coletivamente, suas concepções, o que por sua vez, além de trazer contribuições ao processo de formação docente, na constituição de um perfil de professor/a pesquisador/a, é um estímulo para a construção das práticas da cidadania ativa, práticas estas processadas coletivamente. Freire (1999, p. 152), ao discorrer sobre os saberes necessários à prática educativa afirma que “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e, ainda, segundo este mesmo autor (1999, p. 154) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Veja-se a seguir, nos relatos das professoras Ana, Bete, Lia, Silva e Rose, quando solicitadas a falar sobre como vêm e se vêem com o processo de formação permanente, a importância de garantir as condições necessárias para a constituição de uma relação “*dialógica*”, relação esta que serve como efervescência, no processo de formação docente e na construção de relações democráticas. “*Eu avancei bastante, decorrente de todos esses momentos de formação que eu tive e de alguns colegas que fui privilegiada de trabalhar, que me ajudaram muito*” (Ana – professora do segundo ciclo de formação). “*...Eu estou aprendendo nesses encontros,*

trocando idéias, porque, às vezes, um dá uma idéia e um outro dá uma idéia melhor e a gente acaba ficando com a idéia melhor...” (Bete – professora do terceiro ciclo de formação).

Depois que eu comecei a trabalhar mesmo com o projeto Escola Sem Fronteiras, aí eu fui obrigada a procurar mais, ler mais, pesquisar mais e eu hoje eu estou me sentindo bem melhor. Agora consigo me dedicar um pouco mais, me atualizar um pouco mais nos textos de livros ou de jornais...” (Lia – professora do segundo ciclo de formação).

Na minha escola eu a princípio fui contra, no começo eu sempre fui contra, pra mim era uma coisa que não entrava, que sei lá, alguma coisa dentro de mim dizia que isso não ia dar certo... Eu não via uma proposta que poderia estar progredindo, eu não via. Hoje não, o que eu vejo é diferente, pelo tempo a mais que eu tive de estar lendo, estudando um pouco mais, conversando com professores que estão trabalhando, dentro do ciclo também, a minha cabeça abriu ainda mais. Hoje eu sei que o ciclo tem uma proposta excelente, a proposta do ciclo é muito boa, muito boa mesmo, mas desde que o educador se preocupe com o seu aluno, com a sua escola, com a sua comunidade no geral, com a realidade” (Silvia – professora dos três Ciclos de Formação).

“Bom quanto ao meu processo, eu penso que eu mudei, mudei bastante, muitas coisas que eu fazia, não sei enumerá-las, mas muitas coisas que eu fazia, hoje já não faço mais, já deixei de lado, eu penso que eu melhorei, que mudei pra melhor. Hoje eu pesquiso muito mais, eu leio muito mais, eu vou sempre atrás, eu faço questão de ter um planejamento sempre em dia... Então eu penso que eu mudei bastante e realmente eu mudei pra melhor, eu pesquiso muito mais que antes, eu estou...muito mais atenta...” (Professora Rose – trabalha, desde noventa e oito, com o primeiro Ciclo de Formação).

Alguns depoimentos da professora Vitória servem para ilustrar que a participação, das/os professoras/es, no processo de discussão e implementação de uma política educacional, que garanta uma proposta de formação permanente, pode provocar, nos docentes, tamanhas inquietações, pode desencadear um tal processo desestabilizador que mesmo negando as mudanças ocorridas, isto é, sua dimensão formadora, acaba, contraditoriamente, afirmando tal processo.

“...Antes de se falar em ciclo, antes de se falar em proposta da Escola Sem Fronteiras eu já trabalhava muito com a forma de construção... Então pra mim não houve uma mudança, não houve uma mudança radical na maneira de eu ensinar, tanto que a mesma maneira que eu trabalho no ciclo eu trabalho de quinta à oitava. Então o que é que muda na realidade? ...A minha prática não mudou, mudaram algumas coisas com relação à avaliação, por que eu não avalio mais em forma de nota e avalio de forma descritiva...”

Em outro momento, esta mesma professora, afirma que:

“Eu vejo da seguinte forma; não é a mesma linguagem! Então os professores do ciclo... mesmo aqueles que fazem pouco, eles fazem pouco dentro da linguagem do ciclo, os professores do seriado, mesmo que fazem pouco, fazem pouco dentro da linguagem do seriado.....Quer queira ou não queira! Quem trabalha no ciclo trabalha de uma maneira e quem trabalha no seriado trabalha de outra...”

A professora Luana utiliza argumentos que, também, expressam, além do caráter desestabilizador, a presença e a relevância de uma política de formação docente no processo de discussão e implementação de uma política educacional.

“De início um grande receio pra começar, porque na verdade desde a implantação foram muitas novidades...Muitas expectativas, angústias, sonhos e muitos planejamentos... Hoje já vejo que eu estou mais segura, muito mais segura, aprendi muito nesse tempo, porque eu peguei (leia-se participou das discussões) desde o início, eu aprendi muito, muito. Coisas que fiz lá no início, hoje, eu não faço mais ou vice-versa, o que eu faço, hoje, eu faço com uma outra visão, totalmente mais amadurecida do que eu tinha no início” (Luana - no início da implantação dos ciclos trabalhava com o primeiro ciclo de formação, atualmente trabalha com o segundo e o terceiro ciclo).

4.4.1 Espaços de participação

Percebe-se que a inclusão, no calendário escolar, de momentos pensados para debates, encontros mensais, dias de estudo e planejamento coletivo⁵⁶ propicia às professoras e aos professores, que trabalham com os ciclos, uma participação mais intensa nas discussões relacionadas ao trabalho docente. Todas/os professoras/es que atuam com os Ciclos de Formação Humana têm vinte por cento da jornada de trabalho semanal destinado ao estudo e planejamento das propostas pedagógicas.

“Dia de estudos é excelente para que gente tenha um tempo pra pensar...No nosso dia de estudos é dia de estudos mesmo, se falta algum profissional, quem vai dar conta disso é a secretária da escola, a coordenadora, a diretora vai pra sala de aula, faltou alguém, está garantido o seu dia de estudos” (Rose – professora do Primeiro Ciclo de Formação).

“Quando não tem reunião ou encontros eu tenho o dia de estudos garantido, uma vez ou outra quando falta alguém eu assumo uma turma, mas também por opção minha, pra não deixar só a coordenadora, que está também fazendo outras coisas, mas o dia de estudos é garantido para todos os professores” (Sílvia – professora dos três Ciclos de Formação).

O repensar da estrutura escolar, a criação de momentos destinados para o estudo e o planejamento coletivo, isto é, o processo de formação em serviço, conforme pontuação feita à cima, representa mais do que um estímulo ao processo de participação docente na gestão

⁵⁶ Para descrever os tempos e espaços das escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana, utilizou-se o documento “O Primeiro Ciclo em Construção”. No final deste documento, consta que o mesmo não pode ser entendido como algo pronto e acabado. A Secretaria Municipal de Educação propõe que o debate em torno deste documento possa ter continuidade, para ser aprofundado e qualificado e não deseja esgotar os desafios evidenciados pela proposta, ao contrário, objetiva continuar sua construção com o coletivo de professoras/es da rede. “Neste processo contínuo de construção, o papel da SEMED é o de estimular, orientar, sistematizar e encaminhar as discussões e ações do coletivo da Rede, para a efetivação da proposta da Escola Sem Fronteiras” (BLUMENAU, 1998, p. 7).

escolar, porém, faz-se necessário sinalizar que tais alterações não garantem por si só que a maioria das/os professoras/es passem, imediatamente, a reconhecer estes espaços como possibilidades de expandir sua participação nas definições de uma proposta educacional. “...tu tens um tempo para te planejar, tem o dia de estudo que, muitas vezes, nós não sabemos aproveitar esse dia” (Lia – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“Eu vi professores, não poucas vezes, usando o seu dia de estudos pra dormir, dormir na sala dos professores, ouvindo um CD e dormindo com o fone de ouvido.... O dia de estudo ele foi bastante confundido com um milhão de coisas, foi confundido com dia de ler jornal, foi confundido como dia de fazer plano de aula, ele foi confundido com dia de descansar, com dia de marcar dentista, dia de marcar médico, dia de marcar obstetra... e em algumas situações ele se transformou em dia de estudos” (Eduardo- professor dos três ciclos de formação).

A reorganização dos tempos e dos espaços escolares implica no reconhecimento de que este processo, além de demandar tempo, requer a compreensão de que algumas posturas, tão enraizadas no fazer pedagógico, não devem ser vistas como empecilho, mas sim como possibilidades de superação, de alteração destas práticas no cotidiano escolar.

“... Na maioria das vezes, na verdade, o que acontece no espaço como o dia de estudos, o professor dificilmente consegue sentar com um professor do grupo dele. Tem que remanejar, porque nem sempre dá certo. Eu tive que remanejar o meu horário para que desse certo pra eu sentar, pelo menos, meio período do meu dia de estudos, com alguém que trabalha com a minha turma de sete anos. Então assim, nem sempre dá pra organizar isso, tem que estar remanejando para que aconteça. E na maioria das vezes, sejamos francos, o que acontece é planejamento, não é discussão” (Clara – professora do primeiro ciclo de formação).

Para algumas/ns professoras/es um dos aspectos que mais pesou, que falou mais alto na hora de decidir pela implantação do Primeiro Ciclo de Formação, em noventa e oito, foi a garantia do dia de estudos.

“Muitos acabaram votando no sim só pelo dia de estudos, entenderam como dia de folga, não perceberam que o dia de estudos é estudar. Eu sei que é histórico, nós não sabemos, ainda, estudar sozinhos, é complicado estudar, então é mais fácil no meu dia eu tirar para passar coisas no mimeógrafo e ficar só corrigindo, eu sei que é histórico” (Ana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“...Esses tempos, eles foram o que mais influenciaram os professores a optar pela implantação do primeiro ciclo, na época era só o primeiro ciclo. Nas unidades que naquela época implantaram, a gente conversa com muitas pessoas e, na época, eu lembro, havia um bafafá muito grande ... “não...mas eu vou ganhar meu dia de estudos, eu vou ganhar isso, vou ganhar aquilo...”(Eduardo – professor dos três ciclos de formação).

É preciso considerar que, embora haja muitas conquistas neste campo, não se pode negar que, por conta do processo histórico e das condições objetivas, a tarefa de mexer, de cutucar as/os professoras/es para que se sintam desafiadas/os a problematizar as questões que abarcam o cotidiano escolar não pode ficar na periferia das preocupações. Entende-se que a cultura do estudar, do planejar coletivamente, de trazer para o foco das discussões as práticas pedagógicas para que estas possam ser analisadas, dissecadas e repensadas é algo que demanda permanente construção.

Esta organização escolar prevê, também, encontros quinzenais ou mensais. São momentos pensados para que cada escola possa, coletivamente, estudar e avaliar a trajetória

percorrida, do mês ou da quinzena, bem como, fazer o planejamento das intervenções necessárias para as crianças, os pré-adolescentes e adolescentes.⁵⁷ Para viabilizar a realização destes encontros, as crianças desenvolvem um projeto chamado “Tarefa a distância”. Tal projeto tem por objetivo trazer, para o contexto escolar, questões relacionadas à vida da comunidade, aos problemas e necessidades da mesma e também contribuir com cada educando/a na construção da sua autonomia. A tarefa a distância precisa ser planejada pelo coletivo de professoras/es de cada escola.⁵⁸

“...O encontro mensal a gente usava⁵⁹ para isso mesmo, para estar discutindo o que trabalhar com os alunos, toda a preocupação do que trabalhar, do aluno que dava conta, do que não dava, a reorganização de turma⁶⁰ a gente programava no dia que a gente tinha o encontro mensal, tudo era feito no encontro mensal” (Eduarda - professora do Primeiro Ciclo de Formação).

A implantação dos Ciclos de Formação Humana imprime uma nova dinâmica no trabalho escolar. As/os professoras/es organizam os momentos destinados para o estudo, para ampliar seus conhecimentos acerca das questões educacionais. Estas situações propiciam que as professoras e os professores participem, de forma mais intensa, nas definições acerca do processo de formação docente.

“...Geralmente o encontro mensal nós discutimos alguma literatura, algum texto, alguma coisa que a nossa coordenadora já trás pra gente...ela propõe, trás algumas propostas de estudos, dentro daquilo que nós estamos trabalhando em sala de aula, na língua portuguesa, na matemática ou de algum outro interesse, inclusive esse último que ela nos trouxe foi esse que a prefeitura nos mandou da Elvira⁶¹, então nós estudamos isso naquele encontro mensal....Então ficou determinado que no dia de estudos nós tirássemos, pelo menos uma hora, para estudar aquele assunto e depois no encontro mensal haveria uma discussão daquele assunto. Então sempre tem algum texto, alguma literatura, alguma coisa pra gente estar realmente estudando e não ter o dia de estudos pra gente estar preparando tarefas, atividades para sala de aula, mas ter o dia de estudos pra estar estudando mesmo, pra depois estar discutindo esses textos no encontro mensal” (Rose – Professora do Primeiro Ciclo de Formação).

⁵⁷ Em 1998 as/os professoras/es que trabalhavam com as terceiras e quartas séries, nas escolas que implantaram o primeiro ciclo de formação, tiveram a garantia deste espaço para poderem se interar das discussões acerca do primeiro ciclo, bem como aprofundar as discussões sobre a Escola Sem Fronteiras. E a partir de dois mil as/os professoras/es que trabalhavam com a organização seriada passaram a ter cinco encontros anuais para discutir questões relacionadas à Escola Sem Fronteiras.

⁵⁸ O projeto Tarefa a distância teve a aprovação do Conselho Municipal de Educação de Blumenau (COMED).

⁵⁹ Ao discorrer sobre o processo de implantação dos ciclos de formação humana, esta professora faz uma crítica sobre as mudanças que vem percebendo neste processo, por isso a utilização do verbo no tempo passado. Esta questão será abordada na seqüência do trabalho.

⁶⁰ Reorganização de Turmas: a concepção dos ciclos de formação humana exige a superação da idéia de formar grupos fixos. Faz-se necessário promover as mais variadas formas de agrupamento, de interações entre os/as educandos/as. Os agrupamentos podem envolver educandos/as que estão vivenciando o mesmo ciclo de formação ou que estão em ciclos diferentes, também podem ser organizados levando em consideração suas idades. Quem define os objetivos, as necessidades, as formas, bem como, a periodicidade, de cada reorganização, são as/os professoras/es que trabalham com os ciclos.

⁶¹ Elvira Souza Lima é doutora em educação e presta assessoria para a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau

Privilegiar situações, momentos para que as/os professoras/es possam dialogar, avaliar, estudar sobre as várias questões que fazem parte do cotidiano escolar e para que possam planejar coletivamente as ações pedagógicas, durante o horário de trabalho, representa um passo muito importante no processo de formação docente, na constituição de sujeitos coletivos e de posturas democráticas. *“A palavra coletivo, o coletivo é essencial na Escola Sem Fronteiras, se não tem coletivo, na Escola Sem Fronteiras, pode esquecer que não vai adiante, porque não vai progredir de maneira alguma. É muito difícil você trabalhar sozinha”* (Silvia – professora dos três ciclos de formação humana). Tais mecanismos estimulam a possibilidade de ampliar a participação das/os professoras/es nas definições dos rumos, das diretrizes educacionais, bem como contribui no sentido de incitar a construção da autonomia destes sujeitos.

“Lá na escola, no início, a reorganização era feita de acordo como a SEMED achava que era o ideal, aquelas informações todas que nós recebemos, mas, aos poucos, nós fomos percebendo que não havia o retorno que nós esperávamos e começamos por conta própria a mexer, mexemos em várias coisas.[E essa proposta partiu de quem?] Do próprio grupo, no encontro mensal...e aí acontece a tal da união do grupo, onde cada um se propõe a ajudar...” (Rose – professora do Primeiro Ciclo de Formação).

“Trabalhei em uma escola onde havia uma cobrança, no encontro mensal você apresentaria o que foi objeto de seu estudo nos seus dias de estudo desse mês e quais conclusões você chegou. Havia um tema para ser estudado naquele mês e o tema poderia ser atividades para sala de informática, relacionada a sua matéria ou atividades para alfabetização no primeiro ciclo, atividades para alfabetização para o segundo ciclo. [Quem decidia os temas?] O coletivo decidia os temas, em todos os encontros mensais nós tínhamos cinco ou seis temas para escolher e o tema mais votado seria o tema a ser estudado para o próximo encontro mensal” (Eduardo – professor dos três Ciclos de Formação).

Para que as/os professoras/es possam participar, conjuntamente, do processo de discussão, reflexão e definição das propostas educacionais é preciso considerar as condições objetivas do trabalho docente. Da fala da professora M. L.V., é possível encontrar mais alguns elementos que evidenciam a importância de momentos pensados para que o planejamento das ações pedagógicas possa acontecer de forma coletiva.

“...Esses encontros mensais, eu acho fantástico, eu acho maravilhoso os encontros mensais, é uma coisa que a gente está colocando a prática, os professores colocam o que eles estão fazendo, a gente discute, depois se reúne por ciclo. ... A gente coloca idéias para o primeiro ciclo, para o terceiro...Então eu acho que é maravilhoso o encontro mensal... Porque antes, na escola seriada, não tinha tempo pra isso, a gente vivia dizendo isso: “não temos tempo pra nada, não temos tempo pra isso, não temos tempo para nos planejar, não temos tempo para sentar com outros profissionais, a gente não tem tempo para discutir”, essa era a fala! Sempre foi... que não tínhamos tempo para estarmos sentando com outros profissionais ... para conversarmos, para que esse coletivo se reúna, para ver o que é realmente prioridade para o aluno...Temos tudo isso, ninguém pode dizer que não tem,...Tenho o meu dia de estudos, é prioridade pra mim...Então, não dá para dizer que não dá para se aperfeiçoar, não dá para dizer que não dá pra fazer uma boa leitura. “Ah, porque em casa eu não posso”... a fala era sempre assim. Porque em casa tinha filhos, marido e como é que eu vou estar dando conta disso tudo?... Tem tudo isso agora, a Escola Sem Fronteiras dá uma abertura grande pra você, enquanto

profissional, estar se aperfeiçoando, quanto à leitura, quanto ao seu planejamento, quanto o seu grupo de estudos, com o que você quiser...” (M.L.V. - professora do Segundo Ciclo de Formação).

Observa-se que o repensar da rigidez da estrutura escolar, com a inclusão de momentos pensados para que as/os professoras/as possam planejar, estudar e discutir coletivamente o conjunto de questões que abarcam o trabalho docente, representa um avanço significativo no processo de constituição de posturas democráticas, contudo, entende-se que esta estrutura não garante, por si só, a construção de tais práticas. O que se pretende destacar é que a atuação dos sujeitos envolvidos, neste caso as/os professoras/es, é imprescindível para que estes espaços sejam, de fato, utilizados no sentido de promover discussões coletivas e que atendam as necessidades dos mesmos. Ou seja, a democratização das relações, no espaço escolar, é, sem dúvida, um processo que demanda permanente construção.

Nas entrevistas realizadas, procurou-se saber como são montadas as pautas dos encontros que acontecem, mensalmente, nas escolas, momentos estes pensados para a realização do planejamento com o coletivo de professoras/es que trabalham com os ciclos de formação. As professoras Clara, F., M.L.V, Marta, e Ana dizem o seguinte: *“na maioria das vezes é a coordenação e a direção e até nós mesmos damos opiniões do que deveria estar sendo discutido... Nós temos esses espaços para estar colocando o que a gente gostaria que fosse discutido...”* (Clara – professora do Primeiro Ciclo de Formação). *...Às vezes ela é sugerida por nós professores e às vezes... a coordenação sugere algum tema e a gente discute aquele tema. Então há um consenso dentro da escola...* (F.- Professora do Primeiro Ciclo de Formação). *“A gente tem uma abertura muito grande, então na reunião pedagógica a gente coloca: ... vamos combinar, no encontro mensal discutir tal assunto, isso ou aquilo...”* (M. L.V. – professora do Segundo Ciclo de Formação). *“Quem organiza isso são os coordenadores, com a participação da direção. Eles sempre vêm perguntar se nós temos alguma idéia, se nós temos algum assunto...”* (Marta – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“...Nestes quatro encontros que aconteceram, no início do ano letivo, a pauta não foi discutida com a gente, veio pronta da coordenação e da direção. Uma coisa assim totalmente longe uma da outra, sem ter uma continuação...do encontro, do mês passado...Nós não ajudamos nas decisões...Eu não concordo muito com isso, eu não concordo, eu questiono, eu reclamo, eu literalmente falo que não está certo, mas... não acontece nada, no momento a coordenação e a direção, na escola que eu trabalho, acreditam que deva ser assim. A elite pensante da escola, que é a direção e a coordenação, decide e nós só executamos. [E desde quando isso acontece?] Eu lembro assim, vou voltar lá, (19)98, (19)99, 2000, 2001, eu passei por três escolas diferentes, nesses três momentos...é nessa escola que eu estou mais tempo. Em 2000 e 2001, nós tínhamos um livro, onde nós fazíamos a ata dos encontros. Antes dos encontros mensais, ia para cada professor um convite ou alguma coisa assim, que eles davam sugestões do que nós iríamos fazer, sempre alguém ficava responsável pela ata, embora alguns não gostavam, mas sempre alguém ficava responsável por fazer a ata.... Agora, nós não temos nem mais isso. Em alguns momentos, eu lembro assim, em (19)99, nós, em pequenos grupos, combinávamos, dirigíamos àquela parada (leia-se encontro mensal), nos organizávamos...” (Ana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

Além da garantia do dia de estudos e dos encontros para o planejamento coletivo, em cada unidade escolar, que implantou os ciclos de formação, a partir de 1998, os encontros mensais passam a fazer parte da política de formação continuada. Estes momentos foram

pensados para reunir, uma vez por mês, na Escola de Formação Permanente Paulo Freire,⁶² ou em outros locais, as/os professoras/es que trabalham com cada ciclo de formação humana. Nestes encontros, além da possibilidade de discussão e aprofundamento teórico, as/os professoras/es podem socializar e se interar sobre as várias realidades existentes, na rede municipal de educação, refletir sobre suas próprias experiências, bem como repensá-las. Além dos encontros mensais, as/os professoras/es participaram de várias oficinas e Seminários. Também se fizeram presentes nos três Congressos Nacionais de Reorientação Curricular, ocorridos em 1999, 2000 e 2002. O primeiro congresso (1999) aconteceu no mês de junho, o segundo (2000) no mês de maio e o último (2002) no mês de julho, durante o recesso escolar.

Os encontros mensais ocorreram durante os anos de 1998, 1999 e 2000 e aconteciam durante uma semana. Todas/os as/os professoras/es, que trabalhavam com os ciclos de formação, podiam, se assim o desejassem, participar destes encontros nos seus dias de estudos.⁶³

“Eu acho que quando tu vais para um encontro, tu sempre voltas com alguma coisa, mesmo que tu voltas indignada com o que escutou, mas tu voltas e vais pensar em uma outra maneira, tu vais buscar outra coisa, tu vais ler e eu acho ótimo que tenha isso e sempre teve muito isso...” (Eduarda – professora do Primeiro Ciclo de Formação).

Para Freire (1999, p. 43-44):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

As questões tratadas, neste capítulo, dão indicativos de que a criação do Colegiado Consultivo, o processo de discussão e implantação dos ciclos de formação humana e a política de formação permanente dos docentes que, com o tempo, acaba por substituir o colegiado consultivo (da forma como ele se dava), podem ser reconhecidos como instrumentos importantes no processo de constituição de práticas democráticas. Em sendo assim, percebe-se que as/os professoras/es, de Blumenau, conquistaram, sim, alguns espaços fundamentais no processo de elaboração de uma política pública de educação, espaços estes que possibilitaram, num primeiro momento a participação de um grupo de professoras/es e posteriormente a ampliação desta participação, estendida aos que optaram pela implantação dos ciclos de formação humana. Porém, é preciso mencionar que a participação docente no processo de discussão e implementação desta política educacional sofre algumas alterações e as/os professoras/es passam a viver um outro momento deste processo. Processo este exposto no próximo capítulo.

⁶² A Escola de Formação Permanente Paulo Freire foi criada, em 1997, pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau.

⁶³ A partir de 2001, a SEMED propõe uma outra política de formação continuada. Algumas das mudanças ocorridas, durante o processo de implantação dos ciclos de formação humana, serão tratadas na sequência do trabalho.

5 RECUO NO PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO DOCENTE: MARCAS DO QUE SE FOI...

“...Muitas coisas lá do início, as expectativas, aqueles sonhos, hoje ficaram para trás...(silêncio)...Eu estou achando que tem poucos encontros, tem pouco planejamento. Teria que ter um processo contínuo de discussão...Teria que ter, como nós tínhamos, no início, aqueles encontros, lá na Escola de Formação Paulo Freire, lembra?...” (Luana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

O conjunto de questões que abarcam a proposta dos Ciclos de Formação Humana, uma das possibilidades de organização escolar presente na política pública de educação denominada Escola Sem Fronteiras, na cidade de Blumenau, tem passado por algumas alterações durante seu processo de implantação.⁶⁴ Nesta pesquisa, procurou-se entender não os motivos, as necessidades, a relevância e os resultados, no processo pedagógico, das alterações feitas, mas, sim, a participação das/os professoras/es neste processo. As mudanças mais citadas pelas/os professoras/es dizem respeito à política de formação permanente dos docentes e ao Projeto Integração⁶⁵. No ano de 2003 o Projeto Integração foi extinto das escolas que decidiram pela implantação dos Ciclos de Formação Humana, e, a partir de 2001, a SEMED alterou a política de formação permanente dos docentes.

Os encontros mensais, ocorridos entre o período de 1998 a 2000, que reuniam as professoras e os professores, na Escola de Formação Permanente Paulo Freire (E.F.P.P.F.), durante uma semana⁶⁶ deixaram de fazer parte da política de formação continuada. A partir do ano de 2001, tal política substituiu os encontros mensais pelos Grupos de Formação Continuada. Tais grupos são compostos por professoras/es que trabalham

⁶⁴ Faz-se necessário lembrar que até o presente momento (2004), na cidade de Blumenau, continua o processo de implantação dos Ciclos de Formação Humana.

⁶⁵ Com o objetivo de garantir que as crianças dêem conta de apreender os processos da leitura e da escrita, as professoras/es têm desenvolvido inúmeras propostas de alfabetização. O projeto intitulado aceleração e em seguida integração foram utilizados, de 1998 até 2002, pela rede municipal de Blumenau, como umas das estratégias para auxiliar na tarefa, no desafio de fazer com que todas as crianças aprendessem a ler e a escrever no ciclo da infância, bem como, contribuir com os, já, pré-adolescentes, que por uma infinidade de questões, de situações, ainda precisavam de mediações, intervenções no processo de elaboração deste importante conhecimento. O projeto integração prevê, para cada escola, preferencialmente para as que implantaram os ciclos de formação humana, a contratação de uma professora para desenvolver, juntamente com as/os demais professoras/es da escola, o trabalho de alfabetização. Cada unidade escolar tem realizado este trabalho de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, desta forma, pode-se dizer que o projeto integração foi desenvolvido de diversas maneiras, nas escolas de Blumenau.

⁶⁶ As/os professoras/es tinham a possibilidade de participar dos encontros mensais nos seus dias de estudos.

com os ciclos de formação humana. O objetivo dos mesmos é possibilitar discussões relacionadas a alguma temática específica, por exemplo, um grupo discute a Avaliação, outro Organização do Trabalho Pedagógico por Projetos, um outro a Alfabetização em uma perspectiva histórico-cultural... Entende-se que as discussões focais, específicas, são importantes no processo de formação permanente dos docentes, porém, faz-se necessário atentar para que as macro-discussões não fiquem na periferia da política de formação ou, que é ainda bem pior, caiam no esquecimento.

“...Houve um grupo de estudos que eu fiz parte, uma formação com um pequeno grupo, que discutia projetos de trabalho e que onze pessoas, inicialmente eram quinze, dezesseis pessoas e, por fim, eu acho que eram onze pessoas que faziam parte desse grupo e que discutiam projetos de trabalho. Desse grupo eu fiz parte, em dois mil e um, uma discussão muito interessante, mas era um grupo pequeno que ia para discutir projetos de trabalho, especificamente isso. Não havia uma discussão mais ampla sobre os ciclos de formação, sobre as demais questões relacionadas à proposta. O foco estava bem definido, a discussão era os projetos de trabalho..”(Maria – participou do colegiado consultivo e atualmente é professora do Primeiro e do Segundo Ciclo de Formação).

“Eu estou fazendo, esse ano, em 2003, não é bem um encontro de formação, como acontecia em (19)98 e (19)99, mas eu faço (parte de um) grupo de estudos, um trabalho de estudo com a Elvira, mas daí é direcionado à alfabetização, não chega a abrir, no meu caso, que trabalho com o segundo ciclo, para algumas outras questões, que seriam pertinentes para eu estar falando da pré-adolescência e assim, eu sinto muita falta (dos encontros mensais), muita falta mesmo, porque eu achava muito bacana” (Ana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

Para participar dos Grupos de Formação Continuada, que se encontram quinzenalmente, na E.F.P.P.F, as/os professoras/es precisam primeiramente se inscrever em algum dos grupos oferecidos pela SEMED, geralmente, no início do ano letivo. Cada temática dispõe, no máximo, quinze vagas, que são preenchidas pelas/os candidatas/os que entregam, por primeiro, as fichas de inscrição. Se um determinado grupo obtiver mais de quinze pessoas inscritas, os excedentes ficam na lista de espera ou aguardam que a SEMED ofereça um outro grupo (o que raramente acontece) para, então, poder participar da discussão desejada. Entende-se que a adoção de tal estratégia pode, de um lado, ganhar em qualidade, ao aprofundar determinadas discussões com um grupo específico, mas pode, por outro, inviabilizar a ampliação da participação docente no processo de formação continuada, deixando, com isso, de garantir a democratização do acesso à política de formação de professores.

Destaca-se, conforme Coutinho (1994), que é preciso universalizar, efetivamente, o direito à Educação, é preciso dar condições para que todos possam se apropriar da cultura e do conhecimento produzido pela humanidade. Democracia não significa apenas socializar a riqueza econômica e política, mas também socializar o conhecimento, a riqueza cultural da sociedade. A partir desta idéia, entende-se que o processo de elaboração e implementação de uma política pública de educação, que se quer democrática, necessita assegurar, em suas ações, a possibilidade de envolver o conjunto das/os professoras/es, que compõe uma rede pública de educação. Dito de outra maneira, evitar que os espaços de formação tornem-se privilégios de alguns, com a garantia das condições necessárias para que todos os docentes tenham acesso à formação continuada, revela a

preocupação em fomentar a participação destes sujeitos, isto é, em contribuir com o processo de educação para a cidadania.

Coutinho (1994, p. 13), ao conceitualizar a democracia como “sinônimo de soberania popular”, destaca a importância de materializar as condições necessárias que asseguram a participação efetiva dos sujeitos, que formam uma sociedade, tanto na constituição de um governo, como no processo de controle da vida social. Nesta mesma linha de pensamento, encontram-se as contribuições de Benevides (1996), que atribui acento à educação política dos cidadãos, que inclui a participação dos mesmos nos processos decisórios, de interesse público. Neste sentido, entende-se que sem a existência de constantes movimentos de luta, dos docentes, pela busca, gradativa, de espaços, no seio do aparelho estatal, para poderem participar, tanto do processo de formação continuada, como no de elaboração desta política, os órgãos centrais continuarão definindo, a partir, exclusivamente, da sua ótica, as necessidades ou não de ampliar e problematizar os debates, de viabilizar ou não discussões que atendam a demanda dos docentes e de garantir ou não o acesso de todas as professoras e professores a estes momentos.

“Eu tenho a impressão de que a SEMED chamava mais para estar participando dos cursos, para estar discutindo algumas coisas e hoje eu já não vejo tanto assim... (silêncio). Até 2001 eu penso que o pessoal foi muito mais chamado a participar mesmo e agora parece que deu uma parada...(Antes) tinha mais espaços de discussão e interesse por parte dos professores e hoje eu já não vejo tanto interesse... Esse ano (2003) o meu dia de estudo é quinta à tarde e sexta de manhã e exatamente nestes dias, na quinta à tarde não tinha nada para oferecer e na sexta, quanto eu me inscrevi, já estava tudo preenchido... Eu fiquei sem (vaga)... Até porque (os grupos de formação continuada) foram mais oferecidos de segunda à quarta... Então se tem curso na sexta-feira eu participo e se não tem eu não vou. Esse é um problema...(silêncio). O (grupo) da Elvira, eu queria muito fazer e eu não consegui... esse dia já estava preenchido e eu fiquei sem...(silêncio)” (Euarda – professora do Primeiro Ciclo de Formação).

“Esses cursos que eles (a SEMED) ofereceram esse ano (2003) eu achei valiosos, o problema é o dia, porque assim, no dia de estudo nem sempre encaixa com dia que a gente quer. Eu tive sorte, aquele que eu li e gostei deu certo com o meu dia de estudo, mas já teve gente que não conseguiu aquele (grupo) que queria” (Lia – professora do Segundo Ciclo de Formação).

Há por parte das/os professoras/es o reconhecimento da necessidade de ter uma política de formação continuada para que possam, coletivamente, estudar e problematizar o conjunto das questões que abarcam os saberes necessários ao trabalho docente, mas há, também, sinais de descontentamento quanto aos aspectos que acabam por inibir a participação docente, tanto no que diz respeito às discussões inclusas na política de formação, quanto na estrutura que limita seu acesso. Nas entrevistas realizadas, pode-se observar o que significou, para as/os professoras/es, as alterações feitas na proposta de formação continuada. *“No início havia mais encontros, então... as opiniões eram mais ouvidas”* (Lúcia - Professora do Primeiro Ciclo de Formação).

“Esse ano (2003), a cada ano que passa está ficando mais parada a nossa participação” (Ana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“Aqueles encontros (mensais) que a SEMED chamava não acontecem mais. Imagina esse ano (2003) eu não participei de nada! Eu estou na escola (no dia de estudos) toda quinta e sexta, claro, eu vou à escola de formação, quando é possível, e se eu quero ir estudar em uma outra escola é liberado, se eu quero ir estudar, em uma outra escola, com uma outra professora, que tem o dia de estudo no mesmo dia que eu, mas encontros na escola de formação ou em outro lugar que a gente fazia muito e que era ótimo para a gente, para troca de idéias ou para discussão de algum outro tema, não têm” (Eduarda - professora do Primeiro Ciclo de Formação).

Em várias passagens da entrevista, esta última professora retoma a questão relacionada à participação das/os professoras/es no processo de formação continuada, sinalizando a importância de garantir momentos para que as/os professoras/ possam, de forma conjunta, estudar e debater sobre os assuntos que compõem o universo do trabalho docente. Seus depoimentos destacam que as discussões coletivas possibilitam que as/os professoras/es repensem constantemente suas concepções o que evidencia, desta forma, o movimento dialético caracterizado pela ação-reflexão e ação renovada. Nas palavras de Freire (1999, p. 24) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”.

“De (19)97 até 2000, 2001... a gente participou muitas vezes e isso mexeu muito com a gente, era impossível continuar fazendo a mesma coisa com tanta coisa que tu escutavas, com tanta coisa que tu assistias... Era impossível voltar para a escola e fazer a mesma coisa, tu voltavas, às vezes, bem feliz porque clareava e, às vezes, tu voltavas e pensavas “não é bem assim”, (então) tu ia procurar outras pessoas e eu acho que isso é importante... Nesses cinco anos (cita o nome da escola) como foi oferecido (encontros), tinha todos os dias, tinha à noite, para quem não pudesse ir durante o dia, então eu acho que isso fez com que o povo avançasse...Mexeu contigo sim, tu sai do teu mundinho, da tua sala, da tua maneira de achar, de pensar que está certo... Por isso eu penso que precisaria mesmo continuar as discussões, não sei se é formação continuada que se chama, mas a gente precisava continuar a discutir, se não daqui a pouco ela (a proposta) vai indo, vai indo e acaba ficando por isso mesmo, não se discute mais... Esse ano mesmo (2003) está tudo tão quieto...(silêncio) Eu acho que se deixarem por isso mesmo o pessoal vai se acomodando, vai fazendo do que jeito que acha que está certo e pronto” (Eduarda – professora do Primeiro Ciclo de Formação).

Outras/os professoras/es, também, sentem a necessidade de que a formação continuada seja repensada, de que a dinâmica que os encontros mensais proporcionavam, que incluía debates, a possibilidade de tomar posição, de questionar, de concordar, de divergir, de propor, seja retomada. Que a discussão a respeito dos ciclos de formação humana, das temporalidades humanas, seja incluída, novamente, nas pautas dos momentos de formação e que a possibilidade de pensar, coletivamente, todas estas questões voltem a fazer parte da política de formação continuada dos docentes.

“...Nós fazíamos, naquela época, (1998 a 2000) os encontros mensais. Você não pode parar assim, simplesmente assim, e (então) está acontecendo o quê? Cada um se vira, apesar de você ter um planejamento, uma estrutura, cada um acaba direcionando o seu trabalho para determinados pontos...É muito importante ter formação para os professores, acho que o professor jamais pode ficar isolado, sem ter contato com outras realidades escolares, com outros professores, sem ter uma discussão. Eu acho que na discussão se aprende muito. Em qualquer local de trabalho é necessário ter uma discussão. Você não pode ficar isolada. E os encontros mensais proporcionavam isso... Eu gostava muito de participar daqueles encontros, a gente discutia, planejava, escutava as realidades, ouvia as propostas de trabalhos dos outros colegas, as frustrações, também, tudo isso fazia parte, o desespero, as frustrações, as trocas de idéias, tudo isso faz parte, a gente deveria ter isso. E eu sinto muita falta desses momentos, dessa troca de idéias...(silêncio)” (Luana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“...Tinham os grupos de formação, quem estava no dia de estudos ia lá (na E.F.P.P.F.) e tinha todo um trabalho, era muito legal. Esses encontros mensais eu gostava, ali saíram muitas sugestões que são usadas até hoje, ali muitas coisas foram descartadas... Ali, também, nesse grupo, nesse trabalho, ali a gente vivenciava ... a gente praticava, tirava as dúvidas, repartia aquilo com o grupo todo e eram vários profissionais de cada área. Eu gostava muito, eu achei que foi muito proveitoso...Até hoje eu lembro desse grupo!...A gente saía de lá com respostas, a gente se sentia alimentada, com coragem, com vontade...(silêncio). Nossa eu gostava muito daqueles encontros!” (Sônia – professora dos três ciclos de formação humana).

Destaca-se, aqui, que o processo de democratização de uma sociedade, marcada pelas práticas de favor, de mando, de privilégios, de apadrinhamentos e de exclusão, depende das condições objetivas que (in) possibilitam mudanças na sua cultura. De acordo com Benevides (1991, p. 194), “A expectativa de mudança existe e se manifesta na exigência de direitos e de cidadania ativa, o que se traduz, também, em exigências por maior participação política [...]”. Neste sentido, pode-se inferir que os encontros mensais constituíram-se em instrumentos capazes de possibilitar uma participação mais ativa das/os professoras/es no processo de discussão e elaboração de uma proposta educacional. Tais movimentos instigam a construção da autonomia docente, fazendo com que as/os professoras/es sintam-se sujeitos deste processo. O próximo depoimento da professora Ana permite extrair elementos que auxiliam no entendimento da importância da participação dos sujeitos “no governo da coisa pública” (BENEVIDES, 199, p. 194), isto é, no processo de educação para a democracia.

“...Em (19)98 e em (19)99 eu ia, nas terças-feiras, de manhã, nesses encontros (mensais). Era muito bom. Tanto em (19)98 e em (19)99, nós fazíamos já a pauta e os encaminhamentos para os próximos encontros de formação...Eu gostava muito, para mim era muito válido, era um grupo que eu me sentia à vontade e eu perguntava um monte de coisas que eu não sabia... Esses encontros não acontecem mais...E o que eu achava

bom, primeiro era a intimidade que a gente acabava tendo, não digo a intimidade pessoal, mas a intimidade mesmo, a amizade de poder desabafar, de poder perguntar, de não ter vergonha de dizer o que tu não sabes. Eu lembro que nós organizávamos um café, sempre duas organizavam o café, nós tínhamos os cadernos de registros, que algumas vezes eu ajudei a registrar também, então, isso eu sinto falta. ...Parece que falta um corpo a corpo, eu acho, aquela coisa íntima que eu digo, que tinha desde o início de (19)97, (19)98, (19)99, 2000, foi acabando, foi esfriando...(silêncio) Os encontros já foram mais significativos...Esse ano (2003) não teve nenhum muito significativo para mim, mas todos aqueles movimentos, que eram muito mais movimentos mesmo, para mim, ajudaram bastante a pensar uma prática diferente” (Ana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

Outro aspecto que merece destaque é o reconhecimento, por parte das/os professoras/es, da importância de garantir um movimento permanente de debates no processo de implantação de uma política pública de educação. Os espaços que buscam assegurar o confronto de idéias, de concepções, entre os docentes, acerca das questões pedagógicas, desencadeiam momentos de embates, tensões e conflitos, elementos, estes, fundamentais na constituição de práticas democráticas, pois, na trilha da proposição de Chauí (2000, p. 301) o conflito, também, simboliza o coração da democracia. Em sendo assim propostas que procuram neutralizar e ou suavizar os conflitos acabam servindo como entraves no processo de realização da democracia.

Os relatos que seguem foram selecionados por representarem exemplos elucidativos da importância da participação docente nas discussões relacionadas à construção de uma política educacional. Explicitam que as/os professoras/es desejam e precisam voltar a ser sujeitos deste processo. Indicam a necessidade de superar as posturas passivas, de (re) assumir o papel de pesquisador e autor das idéias.

“...Na verdade, um outro dia eu estava comentando com uma colega minha, é tão triste que a gente nem briga mais! Sim! Nós nem brigamos! Na escola que eu estou a gente nem briga mais, está uma coisa morna...(silêncio). Em (19)98, (19)99, 2000, era uma briga! Brigava, chorava, ficava de mau, ficava de bem, mas acontecia alguma coisa! Mesmo que o teu colega não concordasse contigo, mas ele acabava pensando no que tu estavas falando...” (Ana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“Em dois mil e três, eu participei dos encontros com a Elvira Souza Lima, que traz uma fundamentação teórica, muito interessante, no trabalho com alfabetização, mas só que, novamente, é um grupão, um grupão de oitenta pessoas que vão lá e ouvem a Elvira falando, trazendo toda essa carga de conhecimento, resultante das pesquisas que ela faz, mas que não há, novamente, espaço para a fala dos professores. As professoras de alfabetização vão e ouvem e fazem alguns questionamentos, mas elas não discutem a proposta, não discutem ciclos de formação, elas não discutem os problemas que elas encontram nessa proposta. Elas discutem problemas que elas encontram no trabalho pedagógico, delas, com a alfabetização, mas, novamente, o foco é bem direcionado para essa discussão e não se discute a proposta desde de dois mil e um, dois mil e dois e dois mil e três, então, faz três anos... A Elvira, ela é uma pessoa renomada, que traz uma carga de fundamentação teórica muito grande, sobre a alfabetização, para gente, mas, novamente, não há esse movimento de reflexão sobre a proposta, de partilhar conflitos, angústias, de partilhar sonhos, não há. Há, novamente, um grupo de pessoas que vão, lá, (nos encontros) para ouvir” (Maria – participou do colegiado consultivo e atualmente trabalha com o Primeiro e Segundo Ciclo de Formação).

“E hoje eu estou assim pensando, realmente...esse ano (2003), por exemplo, o que nós fizemos em relação ao ciclo? ...Eu acho que esse ano não teve um andamento positivo como professora, com todo o processo do ciclo em si, discussão, debate, estudo, tempo para isso. Tem que ter essas discussões porque está tudo muito morno. [desde quando isso vem acontecendo?] Eu creio que seja de uns dois anos para cá, mais ou menos de uns dois anos pra cá...(2001 e 2002)” (Luana – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“Esse ano (2003), a gente não foi chamado nenhuma vez. Esse ano eu não sei o que aconteceu, mas está tudo assim tão...(silêncio). Cada um vai fazendo o que sabe, como sabe, porque ninguém foi chamado, não se discute mais nada e isso é bem ruim para os professores. Porque eu acho que quando tu cutuca, quando tu estás numa discussão, mesmo que tu não concorda, mas tu vais lá, discute com as pessoas, tu vens para casa indignada (então) tu vais procurar o outro, tu lê ... Quando tu ficas na escola, ao léu, sem leitura, isso não é bom... Olha quantas coisas precisam ser discutidas, ainda, e não se tem mais, esse ano mesmo a gente não foi chamada nenhuma vez para a isso, e isso é bem complicado... E isso faz falta, deveria ter porque é muito importante para o crescimento da gente...Tu não ficas acomodada achando que tudo o que se está fazendo está bom, ou está certo, ou...” (Eduarda - professora do Primeiro Ciclo de Formação).

As/os professoras/es reconhecem a importância das mudanças, salientam que elas são necessárias em qualquer processo pedagógico, ou seja, que é no caminhar que se faz o caminho, contudo, não deixam de apontar a necessidade de assegurar a participação docente no processo de discussão, argumentação e avaliação de uma política pública de educação.

“Alguém, alguém deveria reabrir essa discussão, fazer com que ela pegasse fogo de novo! Como está funcionando? ...Abrir o diálogo e abrir também a possibilidade de opções e argumentações a respeito da suas opções. Não dizer assim: “eu gosto disso”, mas sim dizer: “eu gosto disso e eu prefiro isso por “ n ” motivos” e dizer quais são os motivos. Você abrir uma discussão ou reabrir uma discussão, porque essa discussão, ela já existiu, e abrir para sugestões, abrir para argumentações, abrir para todo tipo de mudanças que possam ser construtivas. Não regredir, mas, assim, abrir, digamos assim, um fórum de discussão (sobre o) que aconteceu nos primeiros seis anos da Escola Sem Fronteiras...” (Eduardo – professor dos três ciclos de formação humana).

Os depoimentos expostos, até aqui, neste quarto capítulo, servem para sinalizar o descontentamento das as/os professoras/es quanto à inflexão no processo de participação docente, nas discussões relacionadas à Escola Sem Fronteiras, inflexão esta proporcionada pela mudança realizada, a partir da ótica da sociedade política, neste caso da SEMED, na política de formação continuada dos docentes. Servem, ainda, para enfatizar, a partir das idéias defendidas por Coutinho, (1994, p. 26) que uma política pública de educação só pode ser considerada democrática quando “encontra formas eficientes de autogestão pelos seus próprios atores e usuários diretos”, quando assegura a participação ativa dos sujeitos, tanto no processo de construção, como no processo de implementação e avaliação da mesma.

Continuando a análise sobre a participação docente no processo de constituição e implementação de uma política educacional, além da política de formação, nas entrevistas, as/os professoras/es, também, expressam suas opiniões quanto à extinção do Projeto

Integração, projeto este que garantia a contratação de mais uma professora, em cada unidade escolar, para trabalhar, com as crianças, propostas relacionadas ao processo de alfabetização. Com a extinção de tal projeto, a SEMED define que as/os professoras/es devam planejar ações, nos seus dias de estudos e ou nas aulas de educação-física, para trabalhar com as crianças, de oito anos ou mais, que estão em processo de elaboração da linguagem escrita, ou seja, crianças que estão em processo de apropriação da base alfabética.⁶⁷

“...Nós tínhamos, até o ano passado (2002), uma professora que trabalhava integração, essa pessoa veio contratada para trabalhar com o primeiro ciclo. Essa integração era para as crianças com dificuldades, hoje não tem mais nada disso...A SEMED pediu, a Secretaria de Educação pediu para que nós mesmos tivéssemos um tempo para fazer essa integração, nós mesmos professores, no coletivo, tivéssemos encontrando um tempo para estar discutindo essas necessidades dos alunos e estar trabalhando...” (Luana – professora do Segundo e do Terceiro Ciclo de Formação).

Nos depoimentos que seguem, pode-se perceber que há, entre as/os professoras/es, da rede municipal de educação, uma nítida contrariedade quanto à adoção deste encaminhamento.

“Eu só lamento que essa integração é uma coisa que não deveria ter saído. ...Se é para contenção de despesas, na educação isso não existe, não existe contenção de despesas! Se é que é isso que falam (a SEMED)! Até hoje eu não sei uma resposta plausível diante da integração. Por que foi tirado isso? ... (silêncio). Isso veio já no começo do ano, (2003) na reunião que a gente faz. A SEMED vem dizendo que os professores têm que estar dando conta disso, também, porque não sei o quê... Aquelas coisas que a gente não engole legal e você sabe muito bem disso!” (M.L.V. professora do Segundo Ciclo de Formação).

“...O que justificaram? Acho que foi a questão financeira, pelo que eu sei, foi tirado (o projeto integração) de todas as escolas. Também outra justificativa é que parece que a SEMED não percebeu algum progresso, a SEMED, porque a gente viu muito, enquanto escola” (Marta – professora do Segundo Ciclo de Formação).

Solicitou-se, então, que as professoras falassem como essa decisão foi tomada, quem participou desta discussão, como foram estes momentos e, ainda, se a definição sobre a permanência ou não do projeto Integração havia sido adotada a partir de uma avaliação processual e participativa, conforme prevêem os eixos da Escola Sem Fronteiras. Com base nos relatos das/os professoras/es, pode-se perceber que esta intervenção, feita pelo órgão gestor, assumiu um caráter arbitrário e, desta forma, deixou de assegurar um processo participativo, o que, por sua vez, acabou ferindo os princípios da democracia.

“Essa decisão não foi discutida, foi imposta! É por isso que tem professores que não aceitaram, que ficaram revoltados...(silêncio). Nossa, foi um auê! Justamente porque não houve uma discussão, não teve mesmo...Que eu lembro que foi repassado para nós, porque tudo é repassado. Foi repassado, na sala dos professores, que nós, como coletivo, como professores, que nós temos nossos tempos de estudo, que nós temos

⁶⁷ Destaca-se aqui que, apesar de relevante, não consta dos objetivos deste trabalho, conforme indicação feita no início deste capítulo, analisar a necessidade, bem como, as implicações na prática pedagógica da alteração feita, com a extinção do Projeto Integração. O que se pretende é evidenciar a participação das/os professoras/es neste processo.

nossas janelas,⁶⁸ que nós temos todos esses espaços e que esses espaços têm que ser trabalhado com os alunos para suprir as necessidades. Se os alunos estão com determinadas necessidades, dificuldades, nós professores temos que dar conta disso. Professores não só da turma, mas do ciclo, do primeiro ciclo, digamos, professores que fazem parte daquele coletivo do segundo ciclo” (Luana – professora do Segundo e do Terceiro Ciclo de Formação).

“A avaliação foi feita no final do ano passado (2002), pela escola e pela própria (professora de) integração. Qual era a importância da integração, foi feito tudo isso, mas isso não levou a lugar algum, levou que simplesmente tiraram esse projeto, tiraram (a SEMED)” (Marta – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“Nós fizemos a avaliação, foi feita no final do ano passado (2002), porque eles (a SEMED) queriam uma avaliação de como estava indo o processo de integração nas escolas, enquanto direção, enquanto coordenação e enquanto profissionais da própria integração. E foi feito isso e não teve respaldo, quer dizer, pouca importância teve o que foi feito! Porque se era uma coisa que estava dando certo! Eu estou até hoje querendo saber o porquê realmente... (silêncio)” (M.L.V. – professora do Segundo Ciclo de Formação Humana).

Estas falas permitem pensar na complexidade presente no processo de luta pela ampliação da participação docente, nas definições das diretrizes pedagógicas. Se de um lado há, por parte da sociedade política, o entendimento da necessidade de envolver as/os professoras/es no processo de avaliação, das ações desenvolvidas, no cotidiano escolar, por outro lado, parece não haver a preocupação em considerar as pontuações, as indicações feitas pelas/os professoras/es para, então, a partir dos elementos sinalizados pelos docentes, promover, como os mesmos, as mudanças necessárias no processo de implementação desta política educacional. O que se percebe é a existência de alguns canais que poderiam reverter em benefício da dilatação da participação, das/os professoras/es, neste processo, contudo, estes canais não têm mais assegurado que os docentes possam tomar, juntamente, com a Secretaria Municipal de Educação, as decisões pertinentes ao aprimoramento da política pública de educação, conhecida como Escola Sem Fronteiras.

Descontentes, diante da mediada adotada, algumas/us professoras/es buscaram, de certa maneira, expor, junto à SEMED, seus posicionamentos, explicitando os limites deste encaminhamento:

“Quando a SEMED veio colocar essa proposta, eu fui uma pessoa que falei, eu falei muito, falei demais, eu lembro e eu disse que não dava conta, eu disse: “não eu não dou conta! Porque é muito planejamento, é planejar muita coisa” É planejar para duas turmas, (depois) tem as avaliações descritivas, vêm os alunos que têm dificuldades, que você chama pais, que você vai atrás, tem tudo isso... Porque não é fazer por fazer, (as propostas de alfabetização), eu falei, não é fazer por fazer! Não é nem a minha questão de usar as aulas de Educação Física, mas eu não posso fazer por fazer. Então agora eu preciso planejar mais isso, é mais um planejamento” (Marta – professora do Segundo Ciclo de Formação).

A preocupação das/os professoras/es, que é extremamente necessária, com os processos de aprendizagens das crianças e dos pré-adolescentes e adolescentes, contribui para que certas decisões sejam

⁶⁸ A expressão “janela” é utilizada para representar o espaço, o intervalo que as/os professora/es têm entre uma ou mais aulas não ministradas.

implementadas com a ajuda dos próprios sujeitos que as consideram incoerentes. Dito de outra forma, a responsabilidade que pesa sobre as/os professoras/as, para que as crianças, os pré-adolescentes e adolescentes dêem conta de apreender os conhecimentos necessários em seus processos de desenvolvimento, de formação humana, mobiliza as/os professoras/es de tal forma que, mesmo discordando, terminam por aplicar, por executar os encaminhamentos adotados pelo órgão gestor. “A gente discutiu, a gente falou, a maioria, não lembro se são todos, a maioria não concordou, mas quando a gente viu que não adiantava, que tinha que ser feito, a gente fez...” (desenvolver propostas com as crianças que se encontram em processo de construção da base alfabética) (Marta – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“Então eu não vou ficar chorando o leite derramado... Eu não quero nem saber, eu não vou ficar chorando, me lamentando porque a SEMED tirou (o projeto Integração). Eu coloquei a minha fala? Coloquei! Todos nós colocamos o porquê e as nossas angústias. Então (quando) a direção trouxe que não teria volta, que realmente não teria, então eu pensei: “não deu, o que a direção tentou fazer e a coordenação, não deu”. Realmente a SEMED ficou irredutível! Reclamei comigo mesmo em relação a eles? Reclamei sim! ...Sabe, porque muitas vezes... Parece que nós não temos esse respaldo, lá na SEMED, porque se era uma coisa que fazia parte da implantação enquanto ciclo, então por quê? Por quê?...Então corro eu atrás! Corro! Vou eu estipular os meus tempos e priorizar, faço, eu, isso então! (as propostas de alfabetização)... Até onde eu posso estar discutindo com a SEMED? Porque tem uma hora que lá...(na SEMED) querendo ou não, tem uma certa reserva sim, sabe... A partir do momento que não tinha mais volta, eu não vou ficar xingando a SEMED, xingando a Secretaria de Educação...Não deu, não deu... Então, eu vou ter que estar dando conta deles (das crianças que estão em processo de construção da leitura e da escrita)” (M.L.V. professora do Segundo Ciclo de Formação Humana).

“Cada um encontrou uma forma de fazer o trabalho. Os professores estão fazendo isso (trabalhando as propostas de alfabetização com as crianças durante as aulas de Educação Física) e eu estou fazendo, na própria sala de aula, com os meus alunos (do Segundo Ciclo), estou tentando buscar ali mesmo” (Luana – professora do Segundo e do Terceiro Ciclo de Formação).

Nas entrevistas realizadas lançou-se a seguinte questão para as/os professoras/es: Os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação têm adotado sempre esta postura de ir até as escolas para discutir, com o conjunto das/os professoras/es, as questões pertinentes à política educacional que vem sendo implementada? “Não, só quando vem impor uma coisa nova... se não, não! (silêncio) Como era uma coisa nova e a gente estava resistindo em aceitar eles (a SEMED) vieram” (Marta – professora do Segundo Ciclo de Formação).

“Vem para te dar respostas dentro das decisões deles (da SEMED)...De uma maneira ou de outra até aceitam tu dizeres que tu não aceitas, mas o problema é teu, se tu não aceitas. E isso quando a escola chama, porque poucas vezes tiveram aqui para conversar sobre alguma coisa. Eu acho assim, que a gente ouve da SEMED, por exemplo, que o professor participa das discussões, e como eu vou dizer, que o professor participa das discussões e das soluções, das decisões, mas eu não vejo bem assim.[E como você vê?] Eu vejo assim, que até pode participar, eu estou sendo bem franca! Eu até acho que participa, pode até ir para as discussões, (embora) na maioria das vezes, não se diz exatamente o que se pensa, mas na hora das decisões quem toma são eles, a SEMED. Eu acho que o professor, do jeito que está, ele está aceitando mais do que dando opiniões” (Clara – professora do Primeiro Ciclo de Formação).

Pergunta-se, então, para esta última professora, se existem espaços, momentos, mecanismos para as/os professoras/es possam explicitar suas opiniões, possam contribuir nos processos de tomadas de decisões e por que, na maioria das vezes, segundo sua fala, as/os professores/as não expressam exatamente o que pensam. *“Falta de preparação, falta de fundamentação, na maioria das vezes, nem todas as pessoas têm a audácia de falar o que acha e, na maioria das vezes, se torna mais cômodo tu estar aceitando do que estar falando o que tu achas”* (Clara – professora do Primeiro Ciclo de Formação).

E sobre os espaços para as intervenções, para as tomadas de decisões durante o processo de implementação da política educacional, Clara pontua que:

“É o que é dito, que existe espaço, mas nem sempre tem esse espaço. Porque pela proposta existiria esse espaço, para que o professor participasse das decisões, mas nem sempre ele consegue participar das decisões. Na hora de decidir quem decide são eles (a SEMED). Eu vejo assim, que o professor muito pouco decide, ele trabalha em sala de aula, mas nem sempre é ele quem decide...”

A participação entendida como capacidade de intervenção prática na realidade, como possibilidade de promover um processo de co-liderança política na criação, deliberação, execução e avaliação das medidas de interesse público exige consciência e organicidade, isto é, a participação docente no processo de elaboração, implementação e avaliação das estratégias dotadas em uma política educacional, demanda organização e uma rigorosa vigilância diária. Em outras palavras significa dizer que a concretização da participação docente nos rumos de uma política pública de educação exige a luta, permanente, das/os professoras/es na conquista por espaços no interior no aparelho estatal.

“A gente percebe hoje, na escola, é que a discussão da proposta é uma fase que já foi ultrapassada, não existe mais discussão da proposta... Desde de dois mil e dois eu já não ouvi mais discussão... É mais conformismo, hoje em dia, que existe do que discussão, do que argumentação, do que qualquer coisa que você possa fazer para crescer. Hoje em dia não se cresce se aceita (silêncio)” (Eduardo – professor dos três ciclos de Formação Humana).

As duas mudanças, aqui citadas, ocorridas durante o processo de discussão e implantação dos ciclos de formação humana, sugerem algumas reflexões. É possível perceber que há, por parte das professoras/es, que são os sujeitos principais desta pesquisa, um certo descontentamento, nos últimos anos, com alguns encaminhamentos feitos pela Secretaria Municipal de Educação, porém, mesmo explicitando, em determinadas situações, seus posicionamentos, suas concepções, acabam por se ajustar na dinâmica do trabalho que lhes é, nesta perspectiva, colocada. A possibilidade de expressar as idéias, de assumir coletivamente uma posição, representa, conforme dito em várias passagens deste texto, importantes passos na construção de práticas que se querem democráticas. Porém, é preciso avançar, ainda mais, no sentido de ver estas possibilidades como um momento no processo de constituição da “cidadania ativa” e superação de posturas submissas e práticas autoritárias, centralizadoras e clientelistas. Desta forma, entende-se que a democracia é um projeto inconcluso e que exige, portanto, um movimento permanente de luta pela democratização das relações.

Considerando as pontuações feitas, até aqui, percebe-se a existência de um movimento não retilíneo na postura das/os professoras/es, que compõem a rede pública municipal de educação, da cidade de Blumenau. Inicialmente, verifica-se uma reação

contrária (das/os professoras/es) às mudanças propostas por uma Secretaria de Educação preocupada com o envolvimento, com a participação docente no processo de elaboração de uma política educacional. Uma parte das/os professoras/es, de início, acreditava que competia à Secretaria Municipal de Educação definir as diretrizes pedagógicas e na seqüência, com a inclusão dos momentos de formação, quando as/os professoras/es começam a perceber a importância de sua participação neste processo, parece que há uma inversão dos papéis e as/os professoras/es passam a discordar de certas práticas advindas da SEMED, apresentando-se, num segundo momento, resistentes, não mais à proposta, mas sim as medidas tomadas. As/os professoras começam a sentir falta de mais momentos para discussão, e da necessidade de dar seqüência ao processo de constituição de uma relação dialógica.

“...Nós estamos desde (19)98, já são cinco anos, então, ao meu ver poderíamos...ter progredido muito mais... Na minha escola eu a princípio fui contra, no começo eu sempre fui contra...Hoje não, o que eu vejo é diferente... pelo tempo a mais que eu tive (para) estar lendo, estudando... minha cabeça abriu ainda mais...Hoje eu sei que o ciclo tem uma proposta excelente!...(Mas) lá dentro, naquela SEMED...o que eles fazem? O que sabem sobre as escolas? O que sabem dizer sobre o que eu estou trabalhando? Como é a minha realidade? O que sabem da nossa realidade? Das nossas crianças? Então, o que falta, realmente, é a SEMED estar mais junto das escolas, participando mais...” (Silvia – professora que trabalha do Primeiro ao Terceiro Ciclo de Formação Humana).

Daí a importância de garantir espaços na trincheira do Estado (dentro da Secretaria Municipal de Educação) já que a postura da sociedade política (SEMED) vem sendo desmobilizadora, ou seja, vem inibindo a possibilidade de ampliar a participação das/os professoras/es no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras.

A partir desta ótica, entende-se que a participação das/os professoras/es, de Blumenau, no processo de discussão e implementação de uma política educacional, tem sido reveladora da necessidade de alterar a correlação de forças políticas, instituídas no aparato estatal. A participação docente tem provocado mudanças significativas no sentido de romper com muitas amarras, construídas historicamente, na relação com a coisa pública. Mudanças estas que extrapolam a adoção de um mero modismo, no entanto, há que se considerar que a educação para a democracia, portanto, para a “Cidadania Ativa” demanda o entendimento de que este é um processo conflituoso, repleto de reviravoltas. Nesta perspectiva, entende-se a importância de conquistar, cotidianamente, a capacidade de ampliar os espaços, de criar mecanismos que possibilitem uma efetiva participação docente no processo de gestão de uma política pública de educação. Do ponto de vista teórico, implica entender a dinamicidade e a complexidade presente nas relações entre a sociedade política e a sociedade civil (neste caso as/os professoras/es) que segundo a perspectiva gramsciana, formam o Estado Ampliado. Implica o reconhecimento de que esta relação, por ser dinâmica e contraditória acaba por (re) elaborar práticas e valores dos sujeitos envolvidos.

Para finalizar esta pesquisa, apresenta-se um depoimento, que apesar de extenso, sintetiza o que as/os professoras/es, que trabalham na rede pública de educação, do município de Blumenau, pensam sobre sua participação no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras.

“Eu penso que o que aconteceu, aqui em Blumenau, de (mil novecentos e) noventa e seis para cá - que começou no final de (mil novecentos e) noventa e seis, essa discussão com seminários, e mesmo em dois mil e um, dois mil e dois e dois mil e três, com esse recuo, com esse distanciamento - é muito importante...(silêncio) Mesmo que o colegiado consultivo tenha sido um colegiado consultivo e não deliberativo, mesmo que ele tenha

sido um colegiado que só as pessoas que estavam lá estavam se representando e não estavam representando todas as suas áreas, de fato, mas esses movimentos são muito significativos para a História da Educação nessa rede municipal. Se nós formos comparar o que acontece aqui com o que acontece em nível de Brasil, olha a importância disso! Olha a importância disso perto da nossa História de Educação! Olha com tudo que nós estamos tentando romper e dando com os burros na água, de vez em quando, patinando e quebrando a cara e sofrendo, mas olha tudo que a gente está tentando construir e assim, essa construção nem sempre envolve todas as pessoas. Mas envolvendo em alguns momentos mais umas em outros momentos mais outras, mas eu penso que a gente está criando movimento, sim, de repensar a educação. Porque a gente tem muitos avanços, coisas riquíssimas, maravilhosas, principalmente conquistas em relação à estrutura escolar. Eu penso que, agora, a gente tem que investir muito nesse recheio...Esse recheio que falo são as concepções, é o que acontece, lá, na sala de aula. São as relações que se estabelecem entre professor e aluno, entre professores, entre professores e coordenação, entre professor e direção, que gestão democrática, ela envolve todo mundo, não envolve só a secretaria de educação e professores. Eu penso que essas conquistas, elas têm que repercutir em benefício da criança...Eu penso que essas conquistas elas são muito valiosas, elas não podem ser perdidas... (silêncio) Eu já tive os meus momentos de desânimo, de me sentir uma gotinha...De achar que essas coisas são muito pequenas diante de toda uma história construída, mas eu acho que é dessas gotinhas que a gente vai fazendo lagos, mares, rios e oceanos e acho que a gente não pode... (lágrimas)” (Maria – participou do colegiado consultivo e atualmente é professora do Primeiro e do Segundo Ciclo de Formação).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar participação docente no processo de discussão e implementação da política educacional intitulada Escola Sem Fronteiras foi o objetivo que norteou esta investigação. As análises expostas, neste trabalho de pesquisa, resultam do estudo desenvolvido a partir da experiência vivida pelas/os professoras/es, da rede pública municipal, da cidade de Blumenau, nos anos de 1997 a 2003. Neste sentido, o principal interesse deste trabalho foi problematizar o processo de participação docente nas discussões relacionadas à política pública de educação, que o referido município tem realizado nos anos correspondentes às duas gestões do Governo Popular (1997 a 2000 e 2001 a 2004).

Os aspectos abordados nesta investigação, conforme menção feita na introdução, representam a síntese, ainda que provisória, de um momento de apreensão intelectual de uma pesquisadora iniciante. Em sendo assim, esta síntese, “final”, aponta a necessidade de avançar no processo de elaboração do conjunto de questões, aqui, modestamente, problematizadas. Sugere, portanto, a construção de um texto com maior rigor científico, mais denso e orgânico.

Na pesquisa feita, pode-se perceber que o processo inicial de discussão sobre a Escola Sem Fronteiras, bem como a implantação dos Ciclos de Formação Humana, configuraram-se em tensos, porém importantes momentos de debates. O Seminário *Educação Para Todos: Construindo um Projeto de Educação Popular*, coordenado pelo sindicato dos servidores públicos municipais, ocorrido no final de 1996, e o Colegiado Consultivo (criado em 1997 e extinto em 1998) foram os primeiros instrumentos que possibilitaram a participação docente no processo de constituição da política educacional analisada neste estudo.

No que se refere à participação das/os professoras/es, nas discussões relacionadas ao processo de elaboração da política pública de educação, da cidade de Blumenau, foi possível identificar que havia, no início, um espaço a ser ocupado no seio do aparelho estatal. Neste sentido, o Colegiado Consultivo foi um dos mecanismos utilizados para que as/os professoras/es pudessem, gradativamente, ocupar este espaço, para que pudessem, conseqüentemente, aos poucos, influir no processo de elaboração de uma política educacional.

Considerando a perspectiva de “Estado Ampliado” como síntese da sociedade civil, mais a sociedade política, revestida de coerção, e que, a partir das idéias gramscianas ambas, entendidas como “momentos” do Estado, podem ser interpretados como “conjunto dos organismos vulgarmente ditos ‘privados’ e que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI, 1997, p. 1518), a criação do Colegiado Consultivo, com todas as suas limitações e mesmo que tenha tido uma curta duração, (1997 e 1998), constituiu-se num importante instrumento de participação. Este mecanismo possibilitou que, considerando as condições objetivas do local, pouco a pouco, as/os professoras/es passassem a se envolver, se inteirar das discussões que abarcam o trabalho docente e, mais especificamente neste estudo, das questões relacionadas à Escola Sem Fronteiras.

No período analisado, houve no Estado local, Estado em sentido Ampliado, movimentos de idas e vindas e tais movimentos evidenciaram a adoção de posturas diferenciadas por parte dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração da política educacional conhecida como Escola Sem Fronteiras. Num primeiro momento os sujeitos que compunham a sociedade política, ou seja, a equipe da Secretaria Municipal de Educação, demonstrou preocupação em garantir espaços para as/os professoras/es contribuir no processo de elaboração das diretrizes educacionais, para o município, na gestão que estava iniciando (1997-2000). Esta postura pode ser observada quando se verifica que a criação do Colegiado Consultivo teve como proponente o próprio governo, o que sinaliza uma preocupação, inicial,

vinda do Estado, com a ação participativa. Os sujeitos que se posicionavam no coração do Estado propunham às/aos professoras/es – leia-se categoria historicamente excluída dos processos de elaboração das políticas educacionais – a constituição de instrumentos, de canais que pudessem viabilizar a participação docente nos debates relacionados à política pública de educação, da cidade de Blumenau.

Considerando o momento histórico vivido, o que inclui pensar nas condições objetivas, entende-se que o Colegiado Consultivo, juntamente com os Seminários, ocorridos no final de 1996 e durante todo o ano de 1997, aguçaram o diálogo entre as professoras/es e, neste sentido, apontaram a necessidade de ampliar a participação docente no processo de discussão e elaboração de uma política educacional.

A partir dos debates realizados nos seminários, de 1997, que objetivaram dar visibilidade às práticas docentes, consideradas transgressoras, e discutir a possibilidade de implantar ou não o Primeiro Ciclo de Formação Humana: Infância, das 35 escolas, após um processo de discussão e votação, em cada unidade escolar, 27 delas decidem alterar a lógica seriada e implantar, em 1998, o Ciclo da Infância, que envolve crianças de seis, sete e oito anos.

Para as professoras que optaram pela organização escolar em ciclos de Formação Humana a Secretaria Municipal de Educação garantiu uma política de formação permanente com dias de estudo, semanal, e vários encontros para debater questões pertinentes ao trabalho docente. As escolas que decidiram continuar com a organização seriada, além das reuniões pedagógicas, já existentes no calendário escolar, passaram a ter mais cinco encontros anuais para formação e planejamento.

Benevides (1991), ao abordar a questão da educação para a democracia, destaca que a participação da sociedade nos processos decisórios, isto é, nas definições políticas, independente do resultado, é de suma importância. Neste sentido, as discussões iniciais, na cidade de Blumenau, pela implantação ou não dos ciclos de formação humana, evidenciaram a preocupação em garantir a constituição de um processo democrático. Processo este marcado por uma série de debates que possibilitaram às professoras e aos professores espaços para explicitar suas concepções, seus posicionamentos e, conseqüentemente, manifestar suas decisões.

Chauí (2000, p. 301), ao tecer reflexões sobre os estudos feitos por Moses Finley, observa que, no Brasil, o cerne da indiferença política, muito difundida pelos cientistas políticos, “é a entrega das decisões políticas aos representantes enquanto técnicos ou profissionais da política que, no dizer de Finley, reduzem a democracia a ‘acordos e ajustes para obtenção de consenso’, este último visto como a mola da política, paralisando o coração da democracia, isto é, o conflito”.

Outro aspecto importante, a ser sinalizado, é que a política de formação permanente, adotada, logo no início da administração do Governo Popular (1997), ao possibilitar a participação docente no processo de tomada de decisões a respeito da organização da estrutura escolar, desencadeou na rede pública municipal, o complexo processo de constituição de sujeitos coletivos. Os momentos destinados ao estudo, discussão e planejamento coletivo, do trabalho docente, possibilitaram que, aos poucos, as relações sociais fossem se complexificando, evidenciando, desta forma, um processo de democratização das relações. As/os professoras/es, também as/os que se mostraram, no princípio, contrárias/os à concepção dos ciclos de formação humana, com os debates ocorridos, nos momentos de formação, puderam juntamente com seus pares, isto é, com as/os demais professoras/es, expor suas concepções, ouvir as diversas opiniões e, com isso, (re) pensar, paulatinamente, suas idéias, passando a duvidar das questões tidas, até então, como certas, a reafirmar outras e a (re) elaborar novos conceitos. Este movimento explicita a importância do processo de formação

continuada, vivida pelas/os professoras/es, da cidade de Blumenau, e a dinamicidade presente no processo de construção de práticas coletivas.

Ao conceber o homem como síntese, como “processo dos seus atos” (GRAMSCI, 2001a, p. 412), entende-se que a constituição do ser humano se dá a partir de “uma série relações ativas, (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado” (GRAMSCI, 2001a, p. 413). De acordo com o pensamento gramsciano, a humanidade presente em cada ser humano resulta de vários elementos: a) o indivíduo, b), os demais sujeitos e c) a natureza. A composição destes elementos implica um processo complexo, pois o homem “não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente” (GRAMSCI, 2001a, p. 413). Em sendo assim, o ser humano não entra em relações com a natureza mecanicamente e pelo simples fato de ele mesmo ser a natureza, antes disto, estas relações acontecem ativa e conscientemente. Desta forma, pode-se dizer que “cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante” (GRAMSCI, 2001a, p. 413).

O que se pretende destacar é que com a política de formação continuada, adotada na cidade de Blumenau, no início da gestão do Governo Popular, (1997) as/os professoras/es passaram a ter momentos coletivos para leitura e discussão a respeito do conjunto de questões que abarcam o fazer pedagógico. Estes momentos possibilitaram que as/os professoras/es, através da interação com seus pares, além de poderem dar seqüência aos seus processos formativos, fossem se envolvendo e ampliando, gradativamente, sua participação no processo de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, isto é, foram modificando, ampliando os espaços de participação e transformando-se em sujeitos coletivos.

Este fenômeno é observado, a partir da análise feita, nos primeiros anos de discussão e implementação da política educacional, conhecida como Escola Sem Fronteiras. Porém, após algumas alterações feitas na política de formação docente, na segunda gestão do Governo Popular (2000-2004), evidencia-se uma mudança de postura por parte das/os professoras/es. A extinção de alguns instrumentos de participação e a criação de outros provoca uma certa desmobilização e descontentamento entre as/os professoras/es. Observa-se que as/os mesmas/os professoras/es que, de início, apresentavam-se contrárias/os as idéias da Escola Sem Fronteiras, percebem que, nos últimos anos, está ocorrendo, o que pode ser chamado de recuo no processo de constituição de relações, de práticas democráticas. Tal fenômeno pode ser percebido quando estes sujeitos alegam que, nos últimos anos (2002-2003-2004), não há mais tantos espaços, momentos para discussão coletiva acerca das questões pertencentes à política de educação que vem sendo implementada desde de 1997, na cidade de Blumenau.

Segundo as/os professoras/es entrevistadas/os, os encaminhamentos feitos pela Secretaria Municipal de Educação, isto é, pela sociedade política, na acepção de Estado Ampliado, não visam, com tanta ênfase, como de início, à participação docente no processo de discussão, de debate, de confronto de idéias, de concepções sobre as questões educacionais. Diferentemente de se posicionarem contrários aos princípios da Escola Sem Fronteiras, as/os professoras/es contestam a falta de momentos coletivos para discutir, analisar e avaliar esta política educacional. Neste sentido, entende-se que no processo inicial de discussão e implementação da Escola Sem Fronteiras, o Estado assumiu para si a função de ser “educador” do seu povo, que na perspectiva gramsciana o Estado dever ter como tarefa educativa “[...]criar novos e mais elevados tipos de civilização[...]

(GRAMSCI, 2000, p. 23) e contribuir, desta forma, no processo de formação cultural, social e política da sociedade. A mudança na política de formação permanente – com a extinção dos chamados encontros mensais (que reunia professoras/es dos três ciclos de formação humana para debater questões acerca da concepção da Escola Sem Fronteiras e das questões pertinentes à

organização escolar em ciclos de formação humana) e a criação dos grupos de estudos (com encontros quinzenais, que limita o número de vagas e estabelece uma pauta de discussão específica) – vai, aos poucos, esvaziando os espaços de participação e afastando, desta forma, as/os professoras/es do processo de discussão sobre a política pública de educação, da cidade de Blumenau.

Nesta pesquisa, pode-se observar que a sociedade política – neste caso a SEMED – tanto assumiu, inicialmente, a tarefa de fomentar ação participativa das/os professoras/es, como adotou, na segunda gestão, alguns encaminhamentos que acabaram inibindo o processo de constituição de práticas democráticas e de ampliação da participação docente. Isto explicita que os processos de construção de posturas democráticas são complexos e repletos de contradições e auxiliam no entendimento de que não basta prever uma política de formação continuada para as/os professoras/es, é preciso, pois, democratizar seu acesso. Dito de outra forma, a formação continuada precisa ser entendida como uma política, que demanda uma luta permanente, e implica, além da garantia de momentos para estudo e discussão, a ampliação destes espaços para que todos e todas possam participar destes momentos, bem como contribuir no próprio processo de elaboração e avaliação da política de formação docente.

Por fim, destaca-se a importância de ver a democracia como um projeto inconcluso que, “se de um lado, depende de condições materiais instaladas, de outro depende da ação volitiva das pessoas – sujeitos coletivos – na luta por cidadania” (MUNARIM, 2000, p. 52). Desta forma entende-se que, apesar das limitações presentes na política educacional, ora em estudo, não se pode negar a existência de um processo marcado pela criação de mecanismos que possibilitaram a participação docente nas discussões relacionadas à implementação da política pública de educação, da cidade de Blumenau, conhecida como Escola Sem Fronteiras. Dito de outra maneira, pode-se dizer que independentemente dos limites, do alcance, da duração e dos supostos equívocos, provocados por esta experiência, ela tem o mérito de evidenciar que a participação das/os professoras/es neste processo favoreceu a alteração de posturas e valores nas relações entre o governo local e os docentes. Seja por ter possibilitado a constituição de momentos coletivos para o estudo, de ter criado entre as/os professoras/es laços de sociabilidade nas situações em que, explicitando suas práticas, puderam (re) pensar suas concepções, seja por ter contribuído na criação de novos espaços, novos instrumentos de participação no seio do Estado, ou por fazer surgir uma série de situações e conflitos que terminaram constituindo-se em elementos fundamentais no processo de formação política destes sujeitos, isto é, na educação para a democracia.

No entanto, este trabalho abre a perspectiva de investigar, com maior profundidade, outros aspectos relacionadas à não continuidade na ampliação desta participação, ao recuo sinalizado no último capítulo. Em sendo assim, novos estudos precisam ser realizados para que se possa melhor compreender o desafio presente nas políticas que visam a participação da sociedade nas definições de interesse público.

Neste sentido, o “findar” deste trabalho pode, de alguma maneira, sugerir a possibilidade de sua continuidade. Nas sábias palavras de Freire (1999, p. 153):

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir ; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. **A organização do trabalho escolar: os tempos e os espaços de formação humana**. Blumenau, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau - FURB.

ABREU, Haroldo B. O Contexto histórico-social da crise dos padrões de regulação sócio-estatal. **Praia Vermelha**, Revista de Estudos de Política e Teoria Social. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun., 1997. p. 49-74

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, Ano XX, n. 68, Dezembro/1999.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som; um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Educação para a Democracia. **Lua Nova**, Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 38, 1996. p. 223-237

BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Plano alternativo de governo “Blumenau Para Todos”**, 1996. (Mimeo)

_____. Prefeitura Municipal de Blumenau. Seminário: Educação Popular - Construindo um Projeto de Educação Popular. Blumenau, novembro, 1996.

_____. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Ata do Colegiado Consultivo**. 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Proposta Político-Pedagógica da Escola Sem Fronteiras**: Eixos Norteadores. Blumenau/SC, 1998. (Mimeo)

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **O primeiro ciclo em construção**. Blumenau: 1998. (Mimeo)

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Escola Sem Fronteiras**. Blumenau: s/d. (Mimeo)

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Relatório de Turmas**: concepção de avaliação. Blumenau: 1999. (Mimeo)

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de. ; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania, democracia e educação**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994.

_____. **Dualidade de poderes**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC - Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Algumas reflexões sobre a pesquisa Histórico-Sociológica tendo como objeto a educação da população Brasileira. In: **História e história da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo ; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. A educação e o currículo: desafios para a construção de uma sociedade inclusiva. In: Congresso Nacional de Reorientação Curricular: Temporalidades Humanas e Currículo, 3. SEMED, **Anais**. Blumenau: Edifurb, 2002. 231p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**. (Edição. e Trad.) Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. **Cadernos do cárcere**. (Edição. e Trad.) Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

_____. Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. **Cadernos do Cárcere**, v. 3 (Edição) Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Caderni del carcere**: edição crítica de Valentino Gerratana. 2. ed. Turim: Einaudi, 1997. 4v.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: sobradinho 107 Editora. GEDH, Grupo do Desenvolvimento Humano, 1998.

_____. **Alguns princípios básicos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem**, Blumenau: s/d. (Mimeo)

LULA 89. **Brasil Urgente Lula Presidente**. São Paulo: EG, 1989. (Cartilha)

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. O capital. V. I, Livro Primeiro. **Coleção Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOTA, Ana Elizabete. **Trabalho e sociabilidade**. Palestra proferida no curso de especialização em Políticas Públicas. Blumenau, FURB, 2001.

MUNARIM, Antonio. **Educação e esfera pública na serra catarinense**: a experiência política do Plano Regional de Educação, Núcleo de publicações, Florianópolis, 2000.

NETO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SABER, Emir ; GENTILI, Pablo. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Aprova dos nove: conflitos de classe, publicização e nova contratualidade. In. **ANPOCS. O Brasil no Centro da Crise**. São Paulo: Anpocs/Hucitec, 1994.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de. ; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Serviço Social) - PUC-SP.

_____. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis; São Paulo: Editora da USFC; Cortez, 1995.

THEIS, Ivo Marcos. **Novos olhares sobre Blumenau: contribuições críticas sobre seu desenvolvimento recente**. THEIS, Ivo Marcos; MATTEDI, Marcos Antônio; TOMIO, Fabrício Ricardo de Lima. (Orgs.) Blumenau: EDIFURB, 2000.

THERBON, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SABER, Emir ; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1995.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1993.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina V. (Coords.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a1997**. Brasília: ANPAE, Campinas, Autores Associados, 2001.

ZAGO, Nadir, et al (Orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXO A

CARTA – Prefeitura Municipal de Blumenau

ANEXO B

SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO PARA TODOS – 29/11/1996

ANEXO C

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA - ESCOLA SEM FRONTEIRAS: Eixos Norteadores

ANEXO D

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO