

JORNADA
**PEDA
GÓGICA**

2 0 2 4

sinapse



*A educação
de Jequié
começa aqui!*



ZENILDO BRANDÃO SANTANA

Prefeito

ELVIA SAMPAIO E SAMPAIO

Secretária Municipal de Educação

POLIANE BULHÕES

**Diretora de Projeto, Comunicação e
Modernização Administrativa**

ZAYRA RIBEIRO CAROSO

Diretora do Departamento Administrativo

JOSUÉ LEITE DOS SANTOS

Diretor do Departamento Pedagógico

RONALDO SOUZA DA GUARDA

Coordenador de Transporte Escolar

GABRIELA NAVARRO

Coordenadora da Infraestrutura Escolar

EVÂNIA MAIA NOGUEIRA

FLÁVIA SILVA GRADIL

**Coordenadoras Técnicas Pedagógicas
do Departamento Pedagógico |
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANGELA SILVIA PEREIRA

NANDYARA SOUZA SANTOS SAMPAIO

**Coordenadoras Técnicas Pedagógicas
do Departamento Pedagógico | ENSINO
FUNDAMENTAL – Anos Iniciais**



DORACY RIBEIRO DE CARVALHO

**Coordenadora Técnica Pedagógica do
Departamento Pedagógico | ENSINO
FUNDAMENTAL – Anos Finais**

NÉLIA ROSA BORGES SOUZA

**Coordenadora Técnica Pedagógica do
Departamento Pedagógico | EDUCAÇÃO
DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E
IDOSAS**

VIVIANE ANSELMA

VANUZA DE SANTANA LAGO

**Coordenadoras Técnicas Pedagógicas
do Departamento Pedagógico |
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CLAUDIA PEREIRA DA SILVA SANTOS

**Coordenadora Técnica Pedagógica do
Departamento Pedagógico | EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

JORNADA
PEDAGÓGICA
2024





ORGANIZAÇÃO DA JORNADA PEDAGÓGICA 2024

• TEMPO ESCOLA	Das 8h às 18h	Nas Escolas Públicas Municipais	15 e 16/02/2024
• TEMPO SME	Das 8h às 12h	No Centro de Cultura Antônio Carlos Magalhães (ACM)	17/02/2024

TEMA CENTRAL:

GESTÃO ESCOLAR PARA A APRENDIZAGEM E O FAZER PEDAGÓGICO
Reflexões sobre o contexto atual das escolas e o papel da família na escola

HOMENAGEADO EM 2024:

Anísio Teixeira



Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité-BA, em 12 de julho de 1900 e morreu a 11 de março de 1971, no Rio de Janeiro. Considerado o mais importante educador brasileiro, Anísio iniciou seus estudos em Caetité, completando o curso secundário em Salvador, onde em seguida iniciou o curso de Direito, concluído no Rio de Janeiro, em 1922.



ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A JORNADA PEDAGÓGICA 2024

“A educação é não somente a base da democracia, mas a própria justiça social.” - Anísio Teixeira

A Jornada Pedagógica, uma oportunidade de debate, reflexão e definição de ações/projetos/atividades estratégicas que irão guiar o trabalho pedagógico durante o ano letivo, deve ser um espaço privilegiado para os estabelecimentos de ensino público e seus docentes no cumprimento da função social da escola. Em outros termos, respeitadas as normas comuns dos estabelecimentos de ensino e as do Sistema de Ensino Municipal, a equipe diretiva escolar e corpo docente terão a incumbência de:

- (1) atualizar sua proposta pedagógica;
- (2) assegurar o cumprimento do Calendário Letivo 2024;
- (3) promover articulação e mobilização social entre escola, família e comunidade;
- (4) estabelecer estratégias para a Busca Ativa Escolar;
- (5) promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, de uso ou dependência de drogas, no âmbito escolar;
- (6) zelar pelas aprendizagens dos estudantes;
- (7) fixar medidas e estratégias de inclusão escolar.



A jornada pedagógica é de responsabilidade de toda a equipe gestora, cabendo a Coordenação Pedagógica da Escola a elaboração das atividades com o apoio dos demais membros da comunidade escolar. Cabe, também, ao (a) coordenador (a) pedagógico (a) apresentar o **PLANO DE TRABALHO | Planejamento da Jornada Pedagógica Escolar 2024** à Equipe de Gestão Escolar e ao Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, até o dia 10/02/2024, a fim de acompanhar e monitorar, através do e-mail: sme.departamentopedagogico@gmail.com;

Os (as) professores (as) e trabalhadores que atuam na Educação Especial, de modo especial, àqueles que integram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deverão contribuir para a elaboração das estratégias de Inclusão Escolar;

Durante a Jornada Pedagógica Escolar é importante que os (as) profissionais da Educação que atuam no AEE apresentem suas proposições pedagógicas e estabeleçam junto aos (as) professores (as) regentes, coordenação pedagógica e gestão escolar as linhas de ações da atuação do AEE na escola durante o ano de 2024.

A partir deste ponto, é imperativo que cada escola realize um **Estudo Diagnóstico**, a partir de seus resultados obtidos no ano de 2024 e apoiado pela reflexão crítica, a fim de estabelecer estratégias de garantia de aprendizagens e superação dos desafios enfrentados pela Unidade Escolar;

Na primeira semana de aula, todas as escolas deverão promover ações de acolhimento e integração da Comunidade Escolar, envolvendo estudantes, professores, pais e, na medida do possível, também agentes e educadores da comunidade onde a escola está inserida;

O Plano de Ensino-Aprendizagem, de todos os componentes curriculares, deve ser elaborado pelos professores, tomando como referência o Documento Referencial Curricular Municipal de Jequié (DRCMJ) e os conteúdos essenciais



apresentados por eles para serem trabalhados em cada etapa e modalidade, ano e componente curricular;

É fundamental a elaboração de projetos interdisciplinares, como foco na resolução de problemas reais das escolas, com ênfase nos temas inspiradores e temas transversais contemporâneos fixados no Plano de Gestão Didático-Pedagógica em Rede. Igualmente, os projetos devem contemplar em seu cronograma atividades da escola, as datas comemorativas culturais e temáticas da região e Aulas em Espaços Alternativos de Aprendizagem no decorrer do ano.

Reiteramos que os desafios educacionais são de responsabilidade coletiva sendo necessário o envolvimento de todos e todas nesse processo, a fim de que possamos construir uma história de superação e melhoria no âmbito educacional do nosso município.

OBJETIVOS OPERACIONAIS DA JORNADA PEDAGÓGICA 2024

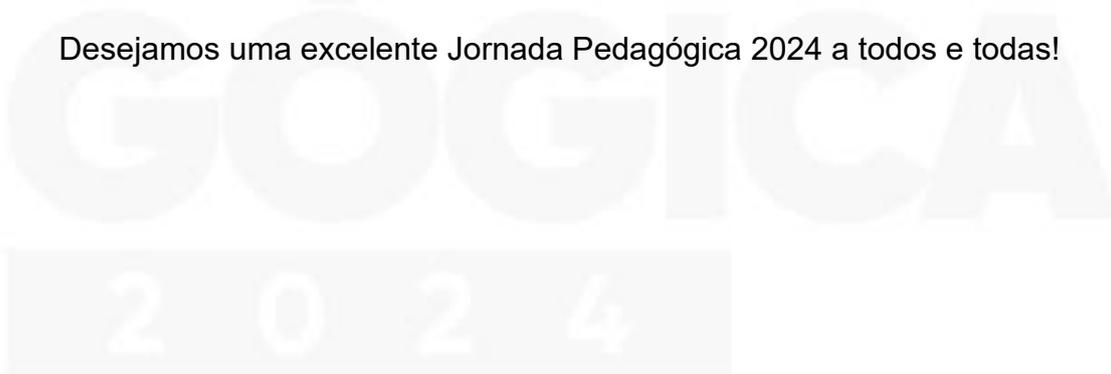
- Estabelecer a organização escolar, o funcionamento e gestão de pessoas;
- Promover o Planejamento Didático-Pedagógico da Escola, com ênfase na análise crítica do Rendimento Escolar dos estudantes no ano letivo de 2023 da escola;
- Apresentar a Programação Escolar e os Horários dos Professores (Proposta Inicial);
- Organizar e preparar o ambiente escolar para o início das atividades letivas;
- Refletir a Escola Pública como um bem social e direito de todos e todas, sem distinção;
- Estabelecer a prática reflexiva junto a escola, especialmente, com os professores e todos os trabalhadores da educação, acerca do



cumprimento da função social da escola e da qualidade das aprendizagens dos estudantes em 2024.

Portanto, a Organização Pedagógica constitui uma ação fundamental que deve nortear a construção, o planejamento e a avaliação contínua do trabalho educativo nas diferentes etapas e modalidades, definindo os princípios e fundamentos a serem considerados pelos diferentes sujeitos na atuação com os estudantes nos diversos espaços da instituição; a estruturação das relações e dimensões do trabalho a ser desenvolvido e em desenvolvimento; a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros; o diálogo com as famílias e com a comunidade, bem como, a coordenação e avaliação do processo das ações desenvolvidas, considerando-se os objetivos e as finalidades educativas específicas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Educação Quilombola, Educação do Campo e Educação de Tempo Integral.

Desejamos uma excelente Jornada Pedagógica 2024 a todos e todas!





PLANO DE GESTÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO EM REDE | 2024

"Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância. Revolta-me saber que metade da população brasileira não sabe ler e que, neste momento, mais de 7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não têm escola. Sou a favor de uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilite a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional e aparelhe para as tarefas materiais e morais do fortalecimento e construção da civilização brasileira."

Anísio Teixeira

UNIDADE DIDÁTICA	DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS NO ÂMBITO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS		EIXO TEMÁTICO INSPIRADOR EM REDE	TEMAS TRANSVERSAIS CONTEMPORÂNEOS	AÇÃO INTEGRADORA EM REDE (CULMINÂNCIA)
	Dimensão Didática	Dimensão Pedagógica			
I	Dificuldades na leitura, na escrita, na interpretação de texto, letramentos e percepção crítica	Relação Escola-Família para a garantia das aprendizagens	A garantia do direito de ler e escrever: um desafio para todos e todas	Sociedade, Desenvolvimento, Consumo e Sustentabilidade	24/05/2024 - Mostra Pedagógica
II	Necessidade de estudar valores da cidadania, democracia, fraternidade e cultura de paz	Violência Escolar, indisciplina e falta de aprendizagem	Escola Espaço Social: garantindo direito de <i>PertenSER</i> ;	Educação Ambiental, meio ambiente natural e cultural: preservação, desafios e perspectivas.	21/09/2024 - Feira de Conhecimento e Saberes e Intercâmbio Escolar
III	Falta de estudos sobre respeito à diversidade e falta de interesse pela escola	Exclusão, abandono e evasão escolar	Garantia de acesso, permanência, sucesso e continuidade dos estudantes na construção de saberes	Educação Ambiental e Direitos Humanos	07/12/2024 - Festival de Cultura, Arte e Cidadania

Calendário Escolar Unificado 2024

Fevereiro 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
29	30	31	01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19*	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	01	02	03
04	05	06	07	08	09	10

*Início da I Unidade (ano letivo); 9 dias letivos

Março 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
26	27	28	29	01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31
01	02	03	04	05	06	07

20 dias letivos

Abril 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12

23 dias letivos

Maio 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
29	30	01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27*	28	29	30	31	01	02
03	04	05	06	07	08	09

*Início da II Unidade; 21 dias letivos

Junho 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
27	28	29	30	31	01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
01	02	03	04	05	06	07

9 dias letivos

Julho 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11

22 dias letivos

Agosto 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
29	30	31	01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	01
02	03	04	05	06	07	08

21 dias letivos

Setembro 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
26	27	28	29	30	31	01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23*	24	25	26	27	28	29
30	01	02	03	04	05	06

*Início da III Unidade; 22 dias letivos

Outubro 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
30	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	01	02	03
04	05	06	07	08	09	10

21 dias letivos

Novembro 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
28	29	30	31	01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	01
02	03	04	05	06	07	08

21 dias letivos

Dezembro 2024						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
25	26	27	28	29	30	01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13*	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	01	02	03	04	05

*Término da III Unidade (ano letivo); 11 dias letivos

Legenda:

- Jornada Pedagógica 2024;
- Dias Letivos;
- Feriados;
- Ponto Facultativo;
- Recesso Junino;
- Estudos de Recuperação das Aprendizagens;
- Conselho de Classe Final;
- Publicação dos Resultados Finais; Férias Coletivas de Professores 2025.

JORNADA
**PEDA
GÓGICA**
2024

sinapse



*A educação
de Jequié
começa aqui!*

**FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA** | Referência Básica



DESAFIO À ESCOLA PÚBLICA: TOMAR EM SUAS MÃOS SEU PRÓPRIO DESTINO

VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI*

RESUMO: Este texto tem por objetivo refletir sobre algumas das novas estratégias reguladoras – de demandas externas de trabalho de grupo e de participação de pais, alunos e professores no sistema educativo – que vêm sendo apressadamente generalizadas enquanto argumentos democráticos, contribuindo para a despolitização das práticas de gestão escolar nas escolas públicas. Estratégias do neoliberalismo de reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo, facilitadoras da retirada do protagonismo do Estado das Políticas Sociais que garantem os serviços essenciais de educação.

Palavras-chave: Trabalho De Grupo Participativo; Práticas de (Co)Gestão Político-Pedagógica.

O som dessas palavras ainda pode ser ouvido...

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda (...). (Paulo Freire, 1991, p. 35 e 75)

Nas últimas décadas, outros grupos de interesses, aproveitaram-se desse argumento democrático de longa duração entre grupos progressistas, transformando-o em um dos pilares mais conservadores da racionalidade técnica e instrumental. Afim de orientar-se e dividir responsabilidades políticas, reclamam um novo tratamento as relações entre poderes atribuídos aos que participam da educação no tempo flexível ditado pelo mercado. Quais os outros grupos interessados em fazer com

que na democracia escolar os agentes sociais *tomem em suas próprias mãos seu próprio destino?*

Para atuação direta no micro-sistema, é preciso reordenar os papéis dos agentes sociais que estão em jogo – convocação de pais e comunidades para participar nos assuntos escolares –, *para tanto*, será dado apoio a participação na **gestão das escolas** através da ênfase crescente no marco regulador da educação, essa forma facilita a inovação (...), os consumidores (pais e alunos) elegem os provedores (escolas e instituições) tomando um papel mais ativo e exigente (...). (Banco Mundial, 1986, 1996, apud Sacristán, 1999, p. 290)

Para tanto, foi preciso construir condições políticas legais e institucionais de participação:

Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. (...) os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (...). (artigos 14 e 15, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, 1996)

Esta forte tendência vem sendo também espalhada nas escolas, por duas vias complementares: pelas imagens televisivas e pela literatura educacional. No momento em que o Estado aparenta ser também um instrumento da *solidariedade organizada*, pede aos cidadãos para assumirem *voluntariamente* as organizações de auto-ajuda. Observe-se a convocação televisiva de participação das comunidades feita pela rede Globo, para que se integrem ao grupo dos “Amigos da Escola”, como um exemplo atual oportuno. Pela literatura educacional (livros, jornais e subsídios oficiais), percebe-se a tendência de encarar a categoria da “gestão coletiva” junto das comunidades como se o interesse “coletivo”, *naturalizado*, já fosse “um bem comum”, constituído com valores neutros e consensuais. Como se cada aluno, cada professor pudesse agir coletiva e espontaneamente, como se já fosse, de partida, motivado para obtenção do interesse comum.

A teoria que daí decorre esbarra no processo social, o conhecimento é considerado constitucional e individual. No entanto, as críticas que dão ênfase ao caráter social do conhecimento estipulam que as pessoas

podem, através da cooperação, aumentar seu entendimento sobre as conseqüências sociais de seus atos, ainda que nunca venha a saber plenamente suas conseqüências. É bem provável que, reforçando a maneira socialmente constituída do conhecimento e das práticas de gestão do trabalho coletivo (cooperativo e/ou colegiado), tal como apontam freireanos, por exemplo, proporcione-se a base para questionar os valores e mecanismos despolitizadores que regulam a ordem *social* (McLaren, 2000).

Este texto¹ tem por objetivo refletir sobre algumas das estratégias reguladoras – de demandas externas de trabalho de grupo e de participação (dos pais, alunos, professores) no sistema educativo – que vêm sendo apressadamente generalizadas enquanto argumentos *democráticos* entre os agentes da educação, contribuindo para a despolitização das práticas de gestão escolar nas escolas públicas. Estratégias do neoliberalismo de reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo, facilitadoras da retirada do protagonismo do Estado das Políticas Sociais que garantem os serviços essenciais de educação.

Embora a maioria dos estudiosos da gestão escolar não veja identidade absoluta entre a Escola e a Empresa (Paro, 1998), embora os educadores sempre tenham lutado pelos processos de democratização e de participação nas decisões políticas, tais problemas tornam-se, hoje, mais complexos. Deixam de ser apresentados como relevantes, política e socialmente, passando a ser definidos como obstáculos a uma gestão moderna, racional, mais eficaz e eficiente. Essa despolitização das práticas de gestão (e/ou de administração) da organização escolar vem ocorrendo com maior ou menor intensidade em quase todos os países e sistemas escolares: ora (re)centralizando certos poderes de decisão, ora descentralizando outros compatíveis com estratégias de desregulação e de privatização do setor público da educação (Lima, 2000, p. 17).

Há uma tensão de longa duração entre a educação política e a política educativa, entre educadores e Estado. A natureza da prática da gestão é contraditória e ambivalente – ora é mais desafiadora, ora mais legitimadora de grupos de interesses, ora, as duas coisas. É preciso esclarecer que as práticas de gestão político-pedagógica não se esgotam no âmbito da instituição escolar, nem se reduzem à ação dos gestores nos processos administrativos e pedagógicos. Mas entendo que devem ter em conta uma organização do trabalho escolar colegiada, envolvendo (se possível) todos os personagens que atuam na escola, pois uma prática

que dê respostas a alguns problemas existentes é uma construção mais coletiva (nós-eu) na qual devem comprometer-se diferentes ações mais individuais.² Este seu caráter educativo pode gerar um movimento dialético entre interesses externos, reguladores das suas funções, e internos, próprios da vida escolar, remetendo os educadores a outros âmbitos mais amplos de pensamento e de ação política (Sacristán, 1992, 1999).

Tais práticas contribuem também para organizar algo que hoje tem encontrado pouco espaço: as bases do procedimento político e a essência da política, entendida como a organização da esfera pública na qual as pessoas ampliam sua comunicação, articulam suas opiniões e se unem para alcançar objetivos coletivos e interesses comuns (Hobsbawm, 2000). Não seria isso, em outras palavras, tudo o que entendemos por política nas sociedades democráticas?

A participação e o diálogo democráticos não estão prefigurados, mas representam um exercício democrático de participação decisória que é lento, processual e conflituoso, por lidar simultaneamente com o conflito de interesses (de classes, partidos, grupos) e de valores culturais tais como crenças, regras (in)visíveis da regulação, pontos de vista diferentes, (res)sentimentos (raivas, hostilidades, solidariedade). Boa parte da profissão de professor (com alunos) e de gestor (com todos os agentes que participam do trabalho escolar) consiste em mediar e entender o sentido cultural dos conflitos no processo decisório, manter o princípio da diferença, sem deter, em última instância, o poder de decisão. Defensores da democracia sempre tiveram por objetivo amenizá-los (senão reequilibrá-los) com a tolerância, com cooperação para poder reconhecer as pessoas e seus direitos. Já os ideólogos liberais, desde o século XVIII, para confirmar os efeitos reguladores/desmobilizadores da democracia, permanecem ocultando o conflito, utilizando estratégias participativas, com novas prescrições impostas pelo novo tempo do mercado. Importante destacar alguns efeitos reguladores mais atuais.

É preciso manter os ouvidos afinados com os três diferentes fragmentos iniciais que contêm argumentos democráticos, descentralizadores, demandas de (auto)gestão colegiada das comunidades locais e de pais no sistema educativo, aparentemente semelhantes. Será que os apelos do Banco Mundial e da nova LDB estão indicando novas vias de emancipação e de legitimação da escola pública, tal como fez Paulo Freire?

Por comportar, em princípio, a ampliação do processo decisório, a descentralização do sistema educativo, que se apresenta como bandeira de democratização (pelo BM e pela LDB), aproxima-se, à primeira vista, da reivindicação histórica de setores progressistas (tal como o de Paulo Freire), na defesa de relações menos desiguais e injustas entre grupos e setores sociais de diferentes regiões do país, em sua articulação com a política central. No entanto, descentralização implica necessariamente alterações efetivas no funcionamento das várias esferas do poder público, envolvendo transferência do poder decisório, de atribuições e de recurso entre elas. Mas, geralmente, tais iniciativas, quando concedidas pelo Estado, terminam desgastadas pelos princípios privatistas de autofinanciamento do investimento social, de exclusão da participação social e política da população nos processos decisórios (Höfling, 2000). O mercado, apresentado como antídoto contra os excessos da regulação estatal, aproveita os insucessos do capitalismo e do socialismo real para se transformar numa nova ideologia, que os ventos da globalização ajudam espalhar rapidamente (Afonso, 2000, p. 129).

Embora a Constituição Federal brasileira tenha incorporado, pela primeira vez, em seu texto – *A gestão democrática do ensino público, na forma da lei (art. 206, inciso VI)* – devido às exigências dos educadores no processo constituinte de 1987, a nova LDB, que não foge da inspiração neoliberal, está envolta no pacto conciliatório com os agentes sociais. Todas as iniciativas de política educacional, apesar de sua aparente autonomia, têm um ponto em comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los e/ou dividi-los, com a iniciativa privada e organizações não governamentais. Em lugar do dever do Estado (como está inscrito em nossa Constituição), a solução das questões educacionais foi deixada ao encargo à *boa vontade* da população, ao invés da responsabilidade pública (Saviani, 1997, p. 200).

Estratégias ministeriais sem fronteiras. Face aos insucessos do sistema educativo, o Ministério da Educação de Portugal tem também encorajado *a autonomia e a participação “em equipes”* para consolidar uma comunidade educativa abrangente para dentro do sistema. Por meio de parcerias, papéis e perícias diferentes, criam a ilusão de que serão respeitados na difícil tarefa de articulação de saberes diferentes. Trata-se de responsabilizar os que foram tradicionalmente *excluídos*, perante a escola

e a educação em geral, para que não possam “mandar bocas” sobre um sistema que em nada lhes diz respeito. Assim, em sua função de regulação, o Estado saberá com quem pode contar. Trata-se também de dar uma dimensão nacional a uma tentativa que aparentemente parece recuperar centenas de anos de oportunidades perdidas (Magalhães & Stoer, 1998).

A entrada das famílias na atividade escolar é uma das medidas preconizadas pelas Reformas Educativas dos anos 90, que se denominaram reestruturadoras e estiveram apoiadas na equidade, qualidade, diversidade e eficiência. Sua característica essencial consiste em alterar as regras básicas do sistema educativo e escolar. Reestruturar, nesse contexto, significa recolocar a capacidade de decisão sobre as práticas de gestão em uma nova distribuição da legitimidade de intervenção para prover de direção o sistema escolar. O discurso *democrático* presente nas estratégias do Banco Mundial para conduzir políticas educacionais envolve não só a descentralização das instituições escolares, mas primordialmente o autofinanciamento das escolas, ou seja, a privatização gradual do ensino médio e superior (Sacristán, 1999, p. 255). Todos os elementos necessários à esta reestruturação política e econômica fundem-se e confundem-se com as crenças religiosas presentes na organização do tempo de trabalho nas instituições escolares.

Enquanto instituição externa à fábrica, a escola foi vital para inculcar a dolorosa noção de “economia de tempo” e formar “hábitos de trabalho” para obter a submissão passiva que o trabalho industrial exige do operário. Desde o século XVII, principalmente na Inglaterra, os evangélicos de parceria com os metodistas, atrelados à pregação religiosa, também tomaram conta do tema. Wesley publicou, em 1786, seu sermão *O dever e as vantagens de levantar cedo*, arrebatando todo momento fugaz das mãos de Satã, do pecado e da preguiça: “Ficando ‘de molho’ (...) tanto tempo entre os lençóis quentes, a carne é como que escaldada, torna-se macia e flácida. Os nervos, nesse meio tempo ficam bem debilitados”.

Hannah More, em *Acordar Cedo*, contribuiu com versos imortais:

Assassino calado, oh preguiça,
Pare de aprisionar minha mente;
E que eu não perca outra hora
Contigo, oh sono perverso

Para transportar a imagem do “lembra-te que tempo é dinheiro” (de Benjamin Franklin) para o mercado de trabalho, para internalizar a disciplina que preparou para o estudo sobre tempo e movimento de Taylor, quando a Revolução industrial avança, a retórica moral da ociosidade encontrada em todos os sermões e brochuras destinadas ao consumo da classe trabalhadora assume um tom mais forte. Exalta não tanto a morte, mas a brevidade da vida mortal e as recompensas palpáveis pelo consumo produtivo do tempo com novas atitudes proféticas, capazes de amenizar o dia do terrível “ajuste de contas” no Juízo Final. Não é por acaso que essa “provisão de orientações ideológicas” tivesse sido bem acolhida na Fundação Ford (Thompson, 1998, p. 296-298).

Apesar da contestação intensa dos trabalhadores, a mudança do senso do tempo sempre afetou a disciplina de trabalho e a vida emocional. Desde os fins do século XIX, administração do tempo nas classes escolares foi utilizado como solução preventiva mais barata que os cárceres, tanto para conter resistências coletivas, quanto para reconhecer a liderança do mundo empresarial. Suas vias de acesso foram: subdivisão e supervisão do trabalho, multas, relógios, incentivos em dinheiro, pregações religiosas, esportes e escolas. Nestas não faltaram cronômetros, relógios, sinos, campainhas, assinaturas em “livros de ponto”, cadernetas de classe (sempre conferidas pelos supervisores de ensino), sem falar da sonoridade dos cantos e do movimento das bandeirolas das crianças nas festas cívicas.

Hoje, com os computadores, as formas de programação flexível do trabalho e do tempo podem alterar o controle cara a cara pela submissão eletrônica (*e-mails*, celulares), considerada mais aberta à reinvenção decisiva da gestão e do trabalho pedagógico, que por sinal nunca dispensou as “tarefas de casa” para professores e alunos. Assim, as tarefas podem ser controladas de forma mais eficiente no espaço íntimo das pessoas, podem ser alteradas com mais rapidez, evitando a lentidão burocrática de consulta aos chefes do topo da pirâmide.³

Por mais enfadonhas e infrutíferas que sejam as mudanças aceleradas, a vivência do tempo sem passado, como instantâneo, é constitutivo da lógica política e industrial futuroológica, desintegradora do laço social, limitadora do longo prazo necessário ao amadurecimento da confiança informal, do compromisso mútuo, da solidariedade. Apesar do mal-estar gerado pela auto-proteção fictícia de demanda externa do uso do “nós”

grupar, que pode fortalecer o terrível anseio de (sub)grupos defensivos (do outro, do estrangeiro, de minorias), os educadores precisam acreditar ter mais tempo e liberdade de moldar suas vidas com menos riscos e menos ansiedades!

A demanda externa desta moderna ética do trabalho de grupo, que aparentemente aumenta o entendimento das pessoas sobre as consequências sociais dos seus atos, concentra-se na experiência superficial, pois é no sistema fragmentado que está a possibilidade de intervir. Um exemplo atual do modelo de grupo auto-organizado está no perfil da formação profissional do trabalhador para as empresas alemãs. Seus objetivos? Reagir com maior flexibilidade, rapidez e competência às diferentes demandas dos clientes, e maior rentabilidade do processo de produção. O porta-voz da equipe é responsável, principalmente, pela cooperação das diferentes áreas e conciliação dos conflitos surgidos no grupo. A necessidade de alta flexibilização da disposição de cada um, de cooperação e de comunicação dos trabalhadores, dentro do processo de trabalho, representaram o maior obstáculo encontrado pelos operários (e, sem dúvida, pelos professores). Por isso, a empresa começou pelo treinamento das capacidades em grupos participativos, para que definissem o local de trabalho como local de aprendizagem (Market, 1998).

Certamente, os métodos de formação profissional de empresas inovadoras (não de escolas) tornaram-se modelos para as reformas pedagógicas, gestões escolares, revisões de currículo, típicas das *ilhas de aprendizagem*.

Para unir a educação aos requisitos dessa nova ordem do trabalho, para encurtar o caminho que leva do aprendizado ao mercado, as aulas estão sendo projetadas nas escolas atuais como “aprendizagem cooperativa”, desenvolvida por “comunidades de estudantes” para criar cidadãos em uma teledemocracia de imagens rápidas, representações e formas de vida. Para aumentar a eficácia do método de ensino do professor, há, na atualidade, exemplos extremos da permanência do princípio de imitar, servir e reconhecer a liderança empresarial, que superaram a invenção do alfabeto de economia, de 1915: *B* de Banco, *D* de Dólar, *J* de Juro... Os temas atuais “Jogo das Bolsas” e “Crianças aprendem com o capitalismo” fazem parte do dia-a-dia de muitas grades curriculares e cursos nas escolas primárias, não só norte-americanas. Seguindo o modelo das “Firmas Escolares” inglesas e holandesas, a Fundação Alemã para a

Criança e a Juventude lançou na cidade de Berlim, em 1997, uma campanha intitulada *Espírito empresarial – Um Ensino*. Aos alunos cabia fundar “autênticas” microempresas e aprender a pensar em função dos lucros. Afinal, nas escolas públicas estatais ensina-se à chamada “geração @”, desde a infância, como devem “prover” seu sustento, como salvação, destino e oportunidade. Introjetados os critérios empresariais, desenvolve-se um tipo de pobreza intelectual e emocional com a máscara do sucesso estampada no rosto, com o objetivo de tornar a criança e o futuro adulto *infantilizado* “empreendedores próprios”, transformando as relações sociais em relações de oferta e de demanda, tal como um “contato entre clientes” (McLaren, 2000; Kurz, 2001). Exacerbando a individualização das competências, alunos e professores devem responsabilizar-se, pessoalmente, pelo processo formativo e pelo desemprego.

Há ainda mais alguns traços de comportamento desejáveis. Embora ainda perdue nas escolas o comportamento rígido acionado pelos dispositivos dramáticos, que tinham valor legitimador na estrutura burocrática – talento dramático, culto da aparência e dos gestos ríspidos do diretor severo, do professor exigente, do supervisor rígido (Tragtenberg, 1978) –, hoje, parte dos educadores tendem a trabalhar juntos numa outra imagem. Com salários cada vez mais baixos, passam a ser apreciados como *criaturas flexíveis*, ou seja, aquelas que agüentam ano após ano, trabalham duro, sempre mantendo sua capacidade de mudar, de adaptar-se *em fluxo* às circunstâncias. No ato de sua comunicação é desejável o domínio da superficialidade dos questionamentos que vão se esgotando em si mesmos no jogo aparente da conversa aberta e *flexível*. Além de bons ouvintes cooperativos, devem ser capazes de despreendimento do passado, da pesquisa, correndo riscos (*No limite?*), deslocando-se para várias escolas devido aos *contratos de trabalho flexíveis* (de curto prazo, extinguindo a carreira docente). Tudo sem queixas, sem traições, sem mau-humor. Alimentam-se da ficção de que já não competem entre si, de que não existe mais antagonismo, confiam na fragmentação dos grupos e, acima de tudo, que o gestor administra o poder horizontalmente – *em grupo* –, como um líder que está ao seu lado. Tal como devem ser entendidos os seus governantes?

Importante recordar, só mais uma vez, a aparente semelhança entre

três apelos citados no início do texto, que envolvem também a prática de auto-gestão democrática. A lógica da auto-gestão, enquanto utopia dos educadores progressistas, tal como Freire, é outra. Sua matriz ideológica advém da tendência libertária do socialismo e implica uma modificação, mais ou menos ampla, de toda ordem econômica e política, como condição de sua realização. Ela tem seu momento de síntese ao nível das comunidades locais, onde a autoridade é socializada. Todas as decisões são tomadas pela coletividade que é concernida pelo objeto dessas decisões, nos limites exclusivos que lhes traçar sua coexistência com outras organizações coletivas e com suas representações (Bobbio et al., 1986, p. 76-77). As demandas participativas do Banco Mundial e da nova LDB estão mais atreladas à concepção tecnocrata, que define autonomia como auto-gestão na produção e como modelo de gestão descentralizada para vencer a crise da centralização burocrática, com o planejamento “democrático” da participação dos executantes (Chauí, 1989). Trata-se da prática de co-gestão com controle remoto, com autonomia administrativa/pedagógica outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional. Trata-se de uma alternativa moderna de despolitizar o sistema, inserindo a participação de professores, pais, alunos e comunidades locais no processo que se diz *neutro*. No entanto, é uma prática decorrente da nova estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos, operando em bases supranacionais para reinventar instituições, privatizá-las e ampliar o consumo em escala mundial.

A repressão direta praticada pelos regimes ditatoriais brasileiros (de 1937/45 e de 1964/85) foi substituída por essa nova estrutura de poder, que além de reduzir custos, reduz os atritos sociais. Quando, em 70/80, as lutas sociais tornaram-se mais autônomas e mais numerosas (inclusive a dos professores das redes públicas), quando o eixo de decisão ficou concentrado nas assembleias e comitês de greves, houve um duplo alerta aos capitalistas: que os conflitos poderiam inaugurar uma nova ordem social, quando conduzidos pelos próprios trabalhadores auto-organizados, e que existem na força de trabalho mais componentes a serem explorados: sua inteligência e capacidade de auto-organização para trabalhar cooperativa e coletivamente (Bruno, 1999). Por que não assimilar tal aprendizado para diluir conflitos e oposições?

Desde o século XIX, vem-se dando a destruição metódica das estruturas coletivas de trabalho, tal como medida preventiva/reguladora

dos movimentos das coletividades para a defesa de trabalhadores (sindicatos, associações, cooperativas), capazes de levantar obstáculos à mobilidade do capital. Nas últimas décadas, com a individualização das profissões e dos salários (com o *contrato* de trabalho flexível), o programa político de ação do neoliberalismo, paradoxalmente, estimula grupos participativos escola-comunidade e, efetivamente, nega direitos aos grupos sociais que vêm construindo, a duras penas, a democracia participativa combinada com representação política plena. Seus efeitos mais perversos estão presentes na redução do convívio e afrouxamento dos laços de solidariedade entre professores (trabalhadores); na produção de insegurança de desemprego (mal estar social); exército de reserva permanente; e traz de volta a tarefa confusa da “conciliação” capital-trabalho, combinada com a retórica democrática distante da realidade histórica.⁴

Contudo, as práticas sociais tendem a aparecer como *independentes*, cada qual buscando *seus* princípios e *sua* legitimidade. Assim, a sociedade separa-se da política, esta separa-se do jurídico que, por seu turno, separa-se do saber que, finalmente, separa-se em conhecimentos independentes. A nova formação social aparece como fragmentação de seu espaço e de seu tempo, sustentada por um processo real de generalização e de unificação, qual seja, o mercado ou o movimento posto pelo capital (Chauí, 1989, p. 274). As Reformas Educativas contemporâneas produzem regras de razão. No entanto, apelos ilusórios e emocionais mantêm suas antigas *ofertas político-religiosas*, contando histórias de *salvação da alma*⁵ e procurando garantir a eficácia ao processo de despolitização e evitar que a gestão (micro)político e pedagógica da escola possa cobrar relevância sobre a macropolítica.

Contudo, o Estado pode ir se retirando do protagonismo das Políticas Sociais, do sistema público de ensino, para ser árbitro de um jogo onde parece não tomar partido: garante a competência dos *atores*, reduzindo as distâncias entre consumidores (pais, alunos e comunidades locais) e produtores de serviços da educação (escolas e professores). Essa retirada não produz liberdade, mas desigualdade e descontrole em um mercado desregulado – a educação, onde seus referentes de poder passam a ter um exercício mais oculto e as mudanças escondem-se atrás de uma maior democratização. Trata-se de uma mudança na política educativa

e, de certa forma, do desaparecimento da política como projeto de transformação global. O modelo clássico das políticas educativas pensadas para um “todo”, em linha vertical descendente, e desenvolvidas por um aparato escolar regido por regras idênticas, não é mais coerente com o *modelo flexível* assinalado. Torna-se necessário um modelo menos linear, mais descentrado e flexível, capaz de adaptar-se a particularidades, onde os agentes sociais (não os burocratas) reordenem seus papéis e *tomem em suas mãos seu próprio destino*. Certamente, não com a intenção de repartir cotas de representação política nos órgãos formais para dar conteúdo à democracia escolar (Sacristán, 1999).

Assegurar *poder de decisão sobre o destino* tem também um forte efeito retórico popular-religioso que faz uma mistura competente de concepções de representação teológico-política medieval e liberal, muito presentes no imaginário cristão ocidental atual: todos sabemos que, em decorrência do pecado original, homem algum tem direito ao poder, quanto mais sobre seu destino (seu futuro), pois a queda separou o homem de Deus, o tornou perverso e despojado de direitos. *Todo poder vem do alto* (afirmaram São Paulo e São Pedro), não *de baixo*, e, se algum homem tiver poder, o terá porque nele foi investido por Deus por uma graça e um favor.⁶ No entanto, quando este poder de decisão, recentemente, foi *transferido* aos agentes sociais das escolas públicas, certamente não significa que a questão da construção democrática participativa foi esgotada. Mas significa que foi produzido mais um forte efeito moderador/regulador (já utilizado em outros tempos e espaços), calcado em novas e eficientes atitudes proféticas e recompensas palpáveis: *atribuir direitos e poderes* até então “proibidos”, capazes de juntar o presente ao futuro (tão temido quanto desejado) com o objetivo de amenizar (quicá *substituir*) necessidades e direitos sociais negados. Significa que foram mais uma vez fortalecidas e entrelaçadas as preciosas minas políticas, religiosas e econômicas, responsáveis pelo transporte de crenças e pelas novas configurações das práticas *originárias de todo poder*.

É um *deus-nos-acuda!* alertou-nos Paulo Freire. No entanto, devido ao caráter educativo da gestão político-pedagógica, há um campo aberto de intervenção aos educadores que consigo espia, apenas por algumas frestas:

1. Abrir espaços e tempos para seus movimentos de (re)interpretação de experiências, fortalecendo as instituições educacionais com a produção e com a crítica do conhecimento, sendo decisivo fazer uso do seu poder de reapreensão de conceitos próprios de grupos de autoridades (cujas práticas se pretendem invisíveis), que lutam pela universalização de uma determinada visão de mundo ditada pelo tempo do mercado.

2. O mercado depende, cada vez mais, da produção de potencialidades subjetivas, ou seja, do bom desempenho relacional da mercadoria-serviço (do professor) nas *equipes* (palavra preferida para estimular jogos e acirrar a competição), para que sejam *capazes* de se comunicar e decidir em meio às rápidas mudanças. Tais potencialidades podem gerar um movimento dialético entre interesses externos e internos, construindo as bases do procedimento político e pedagógico (já apontados anteriormente), oportuno, para professores avaliarem o peso da desmobilização subjetiva causado pela participação operacional, consolidando a participação decisória. Em oposição ao tempo do curto prazo das instituições modernas, que se concretiza na demanda externa do *trabalho de grupos/ equipes* (que muda de pessoas e de tarefas no caminho), é possível reatualizar o passado, a memória-história, impedindo que partes inteiras das tradições e dos saberes docentes acumulados nas escolas caiam no esquecimento, perdendo aspectos essenciais de seu aprendizado político pedagógico advindos de sua tradição profissional coletiva docente.

3. Torna-se vital aos mediadores de conflitos – professores e gestores – articularem interesses comuns e aceitarem o conflito de valores nas escolas, não como patológico, nem como antidemocrático, mas como pressuposto e como fundamento de nossa cultura. Seu poder pode ser construído, não como servidores dos pais no “Estado das famílias”, reduzindo a democracia a ajustes para obtenção do consenso, mas por uma racionalidade que algumas vezes será ilustradora para os que não sabem, às vezes será de colaboração, outras será de crítica e outras tantas de oposição (Sacristán, 1999). A sociabilidade, a solidariedade são sentimentos que (re)constróem

laços sociais, potencializam o alívio das tensões nos grupos participativos e favorecem o entendimento recíproco das diferenças individuais. Senão, como fazer frente à apatia e à destrutividade emocional reinantes?

4. Outras dicotomias tradicionais perdem seu caráter explicativo, nomeadamente as que se assentam na oposição entre o campo do Estado e o campo do mercado, quando não conseguem propor uma articulação original que dê conta do caráter híbrido dessas novas relações que, atualmente, são estruturadas por esses elementos. No entanto, ainda há um longo e complexo caminho a percorrer para que maiores exigências beneficiem todos os professores e alunos de forma articulada com a politização e democratização do espaço escolar público, que só faz sentido como parte e dever do Estado (primordialmente) e da comunidade. Esta escola tem que ser credível, o que passa também pela sua capacidade de realizar e consolidar projetos com qualidade democrática e científico-pedagógica (Afonso, 2000).

5. Apesar das experiências ditatoriais prolongadas; do jogo político permanente dos reformadores e legisladores do ensino (ora usurpando, ora assimilando, ora extinguindo interesses educacionais de projetos conflitantes); apesar do fundamentalismo conservador presente nas mudanças de direção e de controle da educação (dando autonomia financeira aos agentes para que possam dispor de recursos correntes e captar outros), não há um sistema que não tenha regras políticas e morais conflitantes, que não tenha bandas frágeis. Na realidade social fugidia das escolas públicas, pulsa um aprendizado perceptível, audível (nem sempre registrado), de (re)interpretação e de (re)criação de propostas curriculares, de projetos pedagógicos, de planejamentos e orçamentos participativos articulados em processo pelas práticas de gestão descentralizadoras e democráticas.

Há inúmeros educadores capazes de germinar idéias com astúcia em meio da regulação invisível e silenciosa dos poderes. Suas conquistas têm sido mais efetivas quando: articuladas às comunidades científicas, às representações partidárias, movimentos sindicais e sociais mais amplos,

e quando prolongam conquistas eleitorais de partidos de esquerda; e, acima de tudo, quando as Políticas Públicas, com ação competente dos poderes, se opõem à hegemonia neoliberal, dirigem suas ações públicas à maioria da população, demonstrando que traduzem as Políticas Sociais. Alguns exemplos de gestões progressistas desenvolvidos por Secretarias Municipais de Educação: “Projeto Inajá” I e II – cidade de Santa Terezi- nha no Mato Grosso; “Escola Cidadã”, cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul; Cidade de Diadema, Região do Grande ABC/São Paulo (Camargo, 1997; Azevedo, 1999; Arelaro, 1999).

Portanto, a prática de gestão político-pedagógica, devido ao seu caráter educativo e socialmente mobilizador, pode abrir espaços parareestruturar o poder de decisão junto das comunidades educacionais envolvidas (nos Conselhos de Escola, nas Associações de Pais e Mestres, nas Comunidades de bairro), potencializando e refinando procedimentos decisórios democráticos constituintes das práticas sociais capazes de influenciar na definição de políticas de interesses públicos e de realização humana.

* Professora Doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (Dase) da Faculdade de Educação da Unicamp. *E-mail:* derossi@mpc.com.br

Notas

1. Parte dessa argumentação é fruto da fusão de dois textos apresentados em dois Congressos: “Gestão do Currículo no tempo flexível, publicado nas Actas *Caminhos da flexibilização e flexibilização: Políticas Curriculares*, Universidade do Minho, Porto Editora, 2000; e “Práticas docentes coletivas envoltas nas novas artimanhas do poder”, VI CLAB, Porto, Portugal, Setembro de 2000.
2. Elias, em *A sociedade dos indivíduos*, explica este traço básico da estrutura de personalidade social das pessoas da era moderna: não existe identidade-eu sem identidade-nós, tudo o que varia é a ponderação dos termos na balança eu-nós, o padrão da relação eu-nós. Obviamente a experiência subjacente à idéia do eu desprovido de nós é o conflito entre a necessidade humana natural de afirmação afetiva da pessoa por parte dos outros e dos outros por parte dela, e de outro lado, o medo de satisfação dessa necessidade e uma resistência à ela. Nos estágios mais primitivos, a balança *nós-eu* se inclinava para o *nós* e, mais recentemente, tem pendido intensamente para o *eu* (1994, p. 152/165).

3. A palavra “desburocratização” é enganadora. O sistema de poder das modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção contínua de instituições; especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização. Modernas organizações que praticam concentração sem centralização (opostas ao fordismo) têm estrutura mais complexa sem a clareza de uma pirâmide. A operação de comando permanece forte e fica em aberto apenas o como fazer (Sennett, R. *A corrosão do caráter*, 1999, p. 54).

4. O texto de Evaldo Vieira (*Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização*) possibilita compreender que “as ‘conciliações’, ou as ‘transações’, como se queira, têm composto a base do continuísmo e da inércia de cada momento da vida política e social do Brasil, encobertos pela voragem das ‘reformas necessárias das modernizações obrigatórias’, que à custa de enorme sacrifício da maioria da população mudam substancialmente muito pouco ou quase nada, conforme se pode verificar no período compreendido entre 1964 e a redemocratização brasileira de 1987” (2000, p. 215).

5. A maior parte da literatura educativa aceita as histórias inerentes de salvação sem questioná-las como práticas de governo que produzem sistemas de exclusão, ao abrir espaços sociais. Ver Popkewitz, *Reforma, conhecimento pedagógico e administração da individualidade: A educação escolar como efeito de poder*, 2000.

6. A representação, para liberais como Burke, resume-se na capacidade de uma elite captar “sentimentos populares” como indícios de *interesses objetivos* determináveis, com atendimento dos encarregados da administração, a partir da obtenção do consenso dos representantes nos parlamentos. A teoria da representação foi oferecida como paliativo e remédio contra o perigo dos conflitos e discórdias que têm por objetivo impedir a democracia política. Ver Chauí, *Representação ou participação*, 1989, p. 289/294.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARELARO, Lisete R.G. A ousadia de fazer acontecer o direito à educação. In: OLIVEIRA & DUARTE (orgs.), *Política e trabalho na escola*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- AZEVEDO, José C. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA & DUARTE (orgs.), *Política e trabalho na escola*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora da UnB, 1986



- BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA & DUARTE (orgs.), *Política e trabalho na escola*, Belo Horizonte:Autêntica, 1999.
- CAMARGO, Dulce M.P. *Mundos entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas: Alínea, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- HOBSBAWM, Eric. *O novo século*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- HÖFLING, Eloíza de Mattos. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, São Paulo, abr. 2000.
- KURZ, Robert. A comercialização da alma. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 11 fev. 2001.
- LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radial*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- MAGALHÃES, A.M. & STOER, S.R. *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto, Portugal: Profedições, 1998.
- MARKET, W. Trabalho em grupo nas empresas alemãs: Um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional. *Educação & Sociedade* nº 64, Campinas:Cedes, 1998.
- MCLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: Repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN (org.), *A educação no século XXI*, Artmed, 2000.
- PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.
- POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração da individualidade: A educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN (org.), *A educação no século XXI*, Artmed, 2000.



SACRISTÁN, Jose Gimeno. Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile, 1992.

_____. *Poderes inestables en Educación*. Madri: Morata, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei de Educação: Trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: *Educação brasileira contemporânea*, São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

VIEIRA, Evaldo. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTTA, C. Guilherme, *Viagem incompleta: a experiência brasileira*, São Paulo: Senac, 2000.



Anísio Teixeira e a Luta pela Escola Pública

Florestan Fernandes

Anísio Teixeira foi um dos homens mais ilustres da história do pensamento brasileiro. A Fundação e o ato que estamos vivendo são muito pequenos em comparação à grandeza de Anísio Teixeira e à dimensão da sua obra.

Conheci Anísio Teixeira no fim da década de 50 e sempre tive um convívio com ele muito agradável e ao mesmo tempo estimulante. Era um homem generoso e compreensivo, um homem sempre pronto a dar, o protótipo do educador. O educador prevalecia em todas as suas ações e chega a ser inacreditável que as mãos da ditadura militar tenham se erguido contra esse homem ao qual nós todos devemos, e que ele tenha sofrido incompreensão, incerteza e amargura, em vez de receber honras, compensação e carinho. Por isso este ato é importante. Nós damos à sua família, todos nós, aquilo que ele não recebeu. Mas tenho certeza de que todos aqui compreenderão que essa é uma doação a Anísio Teixeira que não nos redime, que não nos justifica, mas mostra que a grandeza humana é imorredoura.

Compete-me tratar do aspecto mais palpitante da sua atividade. Falar da relação de Anísio Teixeira com a defesa da escola pública é falar de todo o Anísio Teixeira. Por isso eu teria de lembrar em primeiro lugar sua trajetória como educador.

Os sociólogos gostam de usar um conceito, empregado por Wright Mills, o sociólogo norte-americano, rebelde, que se chama a imaginação sociológica. Com relação a Anísio Teixeira teríamos de compreender a imaginação pedagógica. A imaginação pedagógica é uma imaginação que não tem fronteiras, nem na Ciência, nem na Arte, nem na Filosofia. Mas, se é para ir ao fundo do que é a Pedagogia, ela é uma imaginação filosófica.

O que havia de fundamental na personalidade de Anísio era o fato de ele ser um filósofo da Educação nascido num país sem nenhuma tradição cultural, para que florescesse uma personalidade com essa envergadura e com tal vocação. Foi o nosso primeiro e último filósofo da Educação. E, devemos assinalar em primeiro lugar que, como pedagogo, ele reunia um saber teórico muito amplo, que pode ser aferido por uma biblioteca toda que selecionou para ser publicada pela Companhia Editora Nacional. Todas as grandes obras do pensamento, da investigação, da análise comparada e da História da Educação ou da Administração Escolar estão nessa coleção de Atualidades Pedagógicas. Por ali podemos medir a grandeza do pensamento de Anísio Teixeira, os autores com os quais ele conviveu e aos quais ele deve a sua formação. Apesar de sua experiência religiosa, não sobrou em sua mente espaço que estrangulasse a curiosidade agnóstica e profunda do filósofo que nega a Metafísica para afirmar a Ciência e para fazer da Pedagogia a rainha de todas as ciências.

Em dado momento de sua vida, o pedagogo que teve maior importância para ele era também um filósofo, era também um homem de grande envergadura, John Dewey, educador norte-americano que se tornou um mestre do pragmatismo. O fato é que John Dewey impregnou a Filosofia da Educação e a prática da educação nos Estados Unidos de um sentido construtivo que fez com que seus discípulos fossem os rebeldes da educação. Num país com dois partidos, questão partidos da ordem, ele conseguiu fazer da reflexão pedagógica uma linha mestra do pensamento inventivo pelo qual muitos dos seus discípulos realizaram grandes revoluções, revoluções autênticas nas comunidades em que trabalhavam. Comunidades em crise, comunidades que haviam esgotado sua capacidade de crescimento econômico, encontraram na educação a espinha dorsal de sua recuperação econômica, social e cultural. Isso mostra uma tese que os sociólogos sempre defenderam: a da interação dialética que existe entre educação e mudança social. A educação não é só produto da mudança, ela gera mudança. Ela não é só produto da revolução social, ela gera a revolução social. E Anísio sentia atração pela filosofia de Dewey provavelmente porque sabia que no Brasil era através da educação que nós deveríamos realizar a nossa revolução nacional.

Por aí podemos completar o outro aspecto desse pensamento abstrato, que não diz respeito à teoria pedagógica, mas diz respeito à compreensão da história do Brasil. Com aquele seu ar alheio, de debatedor permanente aberto para o diálogo, Anísio Teixeira era uma pessoa profundamente identificada com a história do Brasil. E via em nossos problemas educacionais todos os dramas da nossa formação racial, econômica, cultural e política. Sob certos aspectos ele foi o que melhor aproveitou as reflexões de Nestor Duarte, seu amigo; sob outros aspectos complementou o pensamento de Nestor Duarte. Ele via o quanto o nosso passado colonial sempre esteve presente no avançamento da renovação educacional. Via claramente como o patrimonialismo, o mandonismo e o clientelismo vigentes no antigo sistema colonial, posteriormente nos dois Impérios, com a escravidão, como tudo isso impregnava o brasileiro, especialmente o brasileiro rico e poderoso, brasileiro dos estamentos senhoriais, de desprezo pela educação. A educação tinha importância para as elites, só para as elites. Ele traçou pensadamente em *Educação não é Privilégio*, de uma maneira rápida, mas suficientemente profunda, esta trajetória dramática da educação na sociedade brasileira. E mostrou como a República trouxe consigo uma promessa, como os grandes ideólogos da revolução republicana, com muitos educadores paulistas à frente, ergueram bandeiras educacionais que têm valor permanente, e como tudo isso não serviu para nada, porque realmente nós fomos incapazes de criar numa República aquilo que um desses educadores chamava a educação do povo, como contraposta à educação do príncipe. “*Sob o Império, sob a Monarquia, é preciso educar o príncipe, sob a democracia é preciso educar o povo.*” Essa frase ele tirou de Caetano de Campos. Ele cita longamente vários desses autores que lograram introduzir inovações, mas não lograram converter o ensino público em valor social primordial no Brasil. Portanto, não era ele um sonhador, alguém que pretendesse, no plano da pedagogia, ignorar as realidades mais duras do solo histórico em que estava trabalhando, se ele tomava em consideração os grandes sistemas educacionais de nossa época, se se incorporara a uma corrente altamente inovadora de educadores que foram chamados de defensores da escola nova, o que levou a que fossem chamados de *Os Pioneiros da Educação Nova*.

Mas esses pioneiros não encontraram aqui nenhum campo para que suas atividades tivessem continuidade. Eles foram alçados muitas vezes ao Poder Público. Eles realizaram obras de grande alcance, mas o que acontecia com essa obra é patente no que se pode ver hoje na Escola-Parque: a inovação de um dia não é o valor do dia seguinte. A inovação de um dia é o lixo do dia seguinte, porque no dia seguinte, ao sair um governante lúcido e empreendedor, tudo



o que foi feito é postode lado e volta-se à estaca zero. Por este destino passaram Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros. Agora importa salientar que Anísio tinha a compreensão teórica e prática dos problemas educacionais brasileiros, projetando esses problemas dentro de nossa realidade. Isso é muito importante até por um pequeno artigo que saiu na revista do Inep, de defesa da Lei de Diretrizes e Bases de ataque aos adversários das posições assumidas pelos *Pioneiros da Educação Nova*. Nesse artigo modelar, que é antológico, ele recapitula praticamente a nossa história, faz uma síntese dela, para compreender onosso presente. Portanto, ele era incapaz de usar a imaginação pedagógica sem ligar essa imaginação às duas vertentes, a teórica e a histórica, para que a prática resultante fosse uma prática imbricada no avanço necessário e nas possibilidades concretas.

Há um segundo ponto que precisa ser enfatizado: quando se fala em Anísio Teixeira e em sua luta pela escola pública, quase sempre se lembra da sua campanha, com outros companheiros, alguns da mesmageração, outros de gerações mais novas. Eu estive envolvido nesse processo. Mas sempre se pensa nas pugnas que ele travou, na primeira linha de batalha, para impedir que o Brasil permanecesse um país atrasado. A primeira coisa que se evidencia na obra de Anísio Teixeira, como educador, não é essa pugna teórica, são as realizações que ele fez. Realizações precoces do jovem de 24, 25 anos e que vão quase que até o fim da vida dele, nos vários cargos públicos que ocupou e o que conseguiu realizar em cada uma das atribuições que teve de assumir na administração pública do ensino, quer como diretor, quer como secretário de Educação, quer como uma pessoa que abriu novos campos para a pesquisa educacional dentro do Ministério da Educação. Cada etapa da sua vida, desde 1924, 1925 está vinculada a realizações, não a um embate estéril, mas à tentativa de introduzir mudanças através da educação. Este é um elemento fundamental.

Ele era um homem tímido, retraído, mas era um batalhador incansável e, se tivesse oportunidade de ousar, ousava. Ele fez isso em todos os cargos que ocupou como e enquanto educador. Esse aspecto tem sido pouco lembrado. É o educador militante. É o educador que compreende claramente que a mudança na esfera da educação não é mera retórica, ela é ação, ela é transformação social. E isso ele tentou fazer de uma maneira magnífica, de maneira exemplar, sem paralelo. Apenas o país foi incapaz de reter as inovações que ele introduziu e que poderiam ter se multiplicado se realmente nós vivêssemos em uma sociedade democrática.

Na sua análise sobre a formação histórica do Brasil serviu-se do mesmo conceito de Caio Prado Júnior a respeito de revolução brasileira, na controvérsia a respeito do conceito mais adequado para designar as grandes transformações que iriam se dar em torno da década de 30 e de 30 para cá. E ele compreendeu que a revolução brasileira tinha de resgatar a educação. Tinha de ser, principalmente, uma revolução da educação. Portanto, é na esfera prática, na ação cotidiana do educador que nós encontramos a encarnação mais viva e mais alta do defensor da escola pública. Defender a escola pública não consiste em fazer discurso, consiste em abrir novos caminhos para atingir outros fins. E ele palmilhou todos esses caminhos, na medida de seu alcance, e deixou atrás de si, apesar de todas as limitações das descontinuidades da sociedade brasileira, um legado rico, que até hoje está vivo, e eu tive a oportunidade de dizer, no Ministério da Educação, no auditório em que se prestou uma homenagem a Anísio Teixeira, através do Inep, que o Inep encarnava uma das realizações que ele já tomou constituída, mas não pronta e acabada, não aperfeiçoada, não polida, não colocada dentro de uma perspectiva que era aquela exigida pela complexidade da situação histórica brasileira.

Por fim, existe o terceiro ponto: nessa revolução brasileira, na qual Anísio Teixeira e os seus companheiros de geração votaram tanta confiança, depositaram tantas esperanças, nessa revolução os educadores avançavam tanto quanto podiam, tentando exercer influência sobre o conteúdo da Constituição de 1934. O que ela tem de inovador na área de educação vem desses homens. Posteriormente, na Constituição de 1946, a mesma coisa se repete. E mais tarde, na elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, que partiu do Ministro Clemente Mariani, a mão desses educadores estava, senão, indelével e exclusiva, mas era a principal fonte de todas as proposições novas que se abriam para praticar aquilo que, na sua geração, foi uma preocupação essencial. Vejamos bem, na fundação da Escola-Parque, Anísio Teixeira pensava em defender a qualidade do ensino concretamente. No que mais ele pensava? Em ampliar as oportunidades educacionais, isto é, tornar a educação democrática. No que mais? Em impedir que os menores abandonados ficassem entregues à miséria e ao relento. E sonhava com uma Escola-Parque que fosse um semi-internato, ou até um internato, coisa que não conseguiu fazer. Aí estão preocupações centrais, que outros colegas de geração descobriram pela mesma via da experiência concreta, em reformas educacionais que foram feitas em diferentes regiões do país, principalmente no Rio de Janeiro, na Bahia e em São Paulo. A grande preocupação de todos eles era a descentralização do ensino. Impedir que o Estado se perdesse nas tarefas burocráticas e estabelecesse normas inflexíveis para o ensino de 1º grau e de 2º grau. Permitir que a escola tivesse autonomia de funcionamento e pudesse crescer como uma instituição viva, incluindo valores como a liberdade, a liberdade de ensino concebida como a liberdade de ensinar e não como a liberdade de escolher a escola para colocar os filhos, com recursos públicos, em escolas particulares; e a grande tríade que consistia na defesa da escola pública ou do ensino público gratuito, laico e universal. Preocupação, além disso, de abrir o ensino para o talento, de modo que os jovens de origem pobre pudessem ter acesso ao ensino de 2º grau e ao ensino superior.

Travaram-se muitas batalhas em torno dessas diretrizes. Só havia uma preocupação de Anísio Teixeira que não mais diz respeito aos sentimentos e aos valores que podem corresponder à situação presente, era a obsessão pelo exame de estado. Afora isso, tudo que ele defendeu continua atual, válido e ao mesmo tempo imperativo. Nós não podemos ir além, porque são os limites estabelecidos pela mente humana, quando se pensa em democratizar o ensino, em criar oportunidades educacionais gratuitas, em eliminar as barreiras que tornam a educação um privilégio. Anísio Teixeira foi o campeão na luta contra a educação como privilégio. Ele sempre quis banir esse mal do solo brasileiro, para que a educação fosse um valor universal, acessível a todos, capaz de criar no Brasil uma revolução brasileira que fosse realmente democrática em todos os seus aspectos.

Hoje há uma controvérsia a respeito da posição desses educadores, que são acusados de educadores vinculados ao pensamento pedagógico burguês. De fato, estiveram vinculados ao pensamento pedagógico burguês, embora Anísio Teixeira tenha sido acusado de marxista, tendo sido defendido pela Associação Brasileira de Educação dessa acusação, que naquele momento era terrível e representava o ostracismo. Mas essa pedagogia burguesa era uma pedagogia avançada, e nós, até agora, por tinturas socialistas ou marxistas autênticas, não fomos muito além, a não ser na reflexão de caráter abstrato.

Por isso devemos a Anísio Teixeira esta homenagem. Ele foi um homem de seu tempo. Mas, dentro de seu tempo, o seu pensamento não defendia meia revolução, defendia toda a revolução. E, por essa razão, ele merece de nós esse preito de carinho, de respeito e de homenagem fraternal, pela qual todos nós expurgamos de uma miséria da qual fomos contaminados, independentemente de nossa vontade.



Notas sobre Anísio Teixeira

Darci Ribeiro

Anísio Teixeira foi o educador mais brilhante do Brasil. Foi também o homem mais inteligente e mais cintilante que eu conheci. Conheci muita gente inteligente e cintilante, mas Anísio foi o mais. Conhecia educação com muita profundidade e foi um homem que refez o seu próprio pensamento várias vezes na vida.

Havia uma diferença básica entre mim e o Anísio: ele confiava muito na educação comunitária; eu dizia: Anísio, isso é loucura, a educação nos Estados Unidos é comunitária porque é educação luterana. O luterano decidiu que a melhor forma de rezar era ler a Bíblia. Então a educação era comunitária por haver uma comunidade religiosa que queria manter a sua escola e aqui não há isso. Essa canalha não quer educar ninguém. Eu era federalista e o Anísio era municipalista e comunitarista como educador.

Discutíamos muito isso e ele tinha muitas razões. É claro que é preciso aproximar o município, mas antes, precisamos despertar o município. O município, principalmente o de ontem, era dominado por fazendeiros, uma gente mais atrasada, uma gente que gostava de caboclo ignorante, quanto mais ignorante melhor.

EDUCAÇÃO PELA DEMOCRACIA

O Anísio era um homem que lutava pela intervenção do Estado na educação, pelo fortalecimento da escola pública estatal. Então não significa nada de privatismo, o privatismo é uma atitude desonesta. O Brasil tem algumas escolas particulares ótimas. Uma escola particular ótima custa tanto hoje, que a classe média não mais pode pagar; a classe média deve começar a brigar por uma escola pública boa, para ela poder ter uma escola pública boa, porque a boa escola particular é inatingível, mesmo para a classe média, pelos preços que ela passou a alcançar.

Então, nesse sentido, o Anísio era um homem que estava muito fixado no paralelismo entre educação e democracia nos Estados Unidos. Os Estados Unidos se constituem numa grande democracia através do sistema educacional. Esse é o pensamento básico de Dewey, contrário ao dos políticos nossos, que nunca deram importância à educação. O Anísio também tinha a percepção de que a educação é que permitiria ao Brasil dar um grande salto e de que enquanto o Brasil não conseguisse dar uma boa escola de 1º grau a toda a sua população, estaria com uma bola de chumbo amarrada no pé.

As teses que o Anísio defendia há 30, 40, 50 anos atrás, de que a educação não é privilégio, educação pela democracia, são teses ainda atuais. Retomando os textos de Anísio é

que podemos nos inspirar para saber... É uma coisa que sempre cogito, que sempre estoume perguntando, como é que o Brasil conseguiu ser tão ruim em educação e continua sendo tão ruim em educação? A única explicação que tenho é que é um defeito da nossa classe dominante. A nossa sociedade é uma sociedade enferma de desigualdades, suponho que a causa básica está em que somos descendentes dos senhores de escravos, fomos o último país do mundo, nós e Cuba, a acabar com a escravidão e a escravidão cria um tipo de senhorialidade que se autodignifica, que se acha branca, bonita, civilizada, come bem, é requintada, mas que tem ódio do povo, trata o povo como carvão para queimar. Então, na realidade, é uma classe dominante de filhos de senhores de escravos que

vê o povo como a coisa mais reles, não tem interesse em educar o povo e também não tem interesse em que o povo coma.

A ESCOLA-PARQUE DE SALVADOR E OS CIEPs

O Anísio pensava que a única instituição que a democracia capitalista é capaz de dar a todo o povo é a educação, e que a escola é a cara da pátria. Em todos os países adiantados, os prédios mais importantes são construídos para a escola pública, que é a coisa mais importante. Há duas vertentes na educação: a vertente luterana, em que se ia à igreja para rezar e ela também podia ser uma escola; e a corrente napoleônica, a escola do Estado para criar o cidadão, uma escola que deve ter a cara da pátria, uma dignidade.

O Anísio sempre fez escolas assim. A série de escolas que ele fez no Rio, de 1931 a 1935, quando foi secretário da Educação de Pedro Ernesto, tinha edifícios mais caros que os CIEPs, que foram prédios muito caros; cada CIEP custou um milhão de dólares. Na realidade, o que o Anísio achava, e o que acho também, é o seguinte: ninguém consultou o povo sobre se é mais justo abrir mais avenidas, viadutos para os 7% que têm carro, ou abrir escolas para todas as crianças. O povo acharia, primeiro dar escola a todas as crianças e depois, fazer tanto viaduto. Ninguém nunca questionou essa rodoviarização das cidades brasileiras, com investimentos tremendos e infra-estrutura para isso, sem tratar da infra-estrutura cultural, moral, espiritual e psicológica, que é a escola. Então Anísio nunca teve dúvidas de que nossa obrigação é dar ao povo escolas as melhores possíveis e não teve dúvida de que a escola é cara. Escola barata é escola de quem não quer educar.

A Escola-Parque de Salvador, inaugurada em 1950 pelo Anísio, parte integrante do conjunto denominado Centro de Educação Carneiro Ribeiro, é, realmente, uma escola de tempo integral, porque o menino passa de 4 a 5 horas na escola, antes ou depois das aulas. No Rio, recentemente, no momento de fazer a escola-parque verifiquei que não dava porque as escolas-classe eram muito ruins. Porque havia tal desprezo pela população pobre na Baixada Fluminense e em São Gonçalo, Nova Iguaçu, que elas não caberiam neste sistema. Então os CIEPs correspondem a uma espécie de junção, num mesmo prédio, da escola-parque com as escolas-classe, utilizando-se as mesmas idéias de Anísio.

O INEP E O INCENTIVO À PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Minha aproximação com Anísio se deu através do antropólogo norte-americano Charles Wagley, que realizou um bom número de pesquisas aqui no Brasil desde o final da década de 40.



A partir daí Anísio me convidou para ajudar a organizar o setor de pesquisas antropológicas e sociológicas no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Depois trabalhamos, fazendo uma das coisas mais importantes do Brasil que foi a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, vinculados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão que Anísio dirigiu de 1952 a 1962.

Esses Centros, quase todos, tiveram sedes e edifícios feitos pelo Anísio e a idéia era chamar a inteligência brasileira para incorporar a problemática da educação. Nunca a inteligência brasileira se voltou para a educação e Anísio queria inverter isso. Então Anísio, por isso, usou de todos os meios para criar núcleos de estudos da realidade brasileira: estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos. Uma das brutalidades da ditadura foi acabar com esses Centros. Todos eles foram apagados, inclusive o do Rio de Janeiro.

No Rio nós tivemos o cuidado, o zelo, com Anísio, de fazer uma Biblioteca de Educação que chegou a ter cento e vinte mil volumes, uma biblioteca brasileira admirável! Uma das coisas bonitas que o Anísio quis “organizar era uma coleção de livros didáticos de todos os tempos, para se conhecer a evolução do livro didático brasileiro”.

O Centro Brasileiro em si era muito importante e eu lá dirigia um programa que foi o mais amplo programa de pesquisas sociais já feito no Brasil. Envolveria uns quinze estudos de reconstituição histórica sobre vários aspectos da realidade brasileira. A face realista disso está publicada na *Revista de Ciências Sociais* do CBPE, que foi por muito tempo publicada pelo INEP.

Além disso, fizemos uma série de pesquisas sociológicas de observação direta: sobre urbanização – a urbanização do Brasil como favelização, a expansão caótica da cidade; sobre a industrialização e seu efeito sobre educação, os reclamos que a industrialização fazia sobre a educação; e estudos sobre a formação de professores do 1º e do 2º grau de como o Estado estava presente no ensino do 1º e do 2º graus.

Fizemos ainda uma série de estudos de comunidades. Escolhemos vinte e quatro, que depois se reduziram para quatorze comunidades representativas de áreas diferentes do Brasil. Em cada uma dessas comunidades estudamos a cidade e o campo, para definir o que é cultura brasileira. Esse foi um trabalho muito profundo sobre o qual a *Revista de Ciências Sociais* do CBPE dá uma notícia circunstanciada.

A RENOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE: DA UDF À UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

O Anísio estruturou a primeira universidade do Brasil, que é a Universidade do Distrito Federal, instalada em 1935, no Rio de Janeiro, a primeira universidade digna desse nome. Nominalmente a primeira foi de 1930, pelo regimento de Francisco Campos. Essa era uma federação que reunia as grandes escolas, de Direito, Medicina e Engenharia, que passaram a ter um reitor capaz de presidir uma cerimônia de formatura para entregar diplomas. Não havia substância, na verdade a substância era as Escolas. A primeira universidade, digna desse nome, com professores de tempo integral voltados para obter o saber e não para as rotinas profissionais, que não queriam fazer somente médicos, engenheiros, mas sábios artistas... a primeira foi a imaginada e construída no Distrito Federal por Anísio Teixeira, em 1935.

Quando surgiu Brasília, surgiu a oportunidade de fazer uma outra universidade, a universidade que ia fazer o transplante cultural da cultura brasileira para o sertão goiano. Essa era uma luta nossa, havia muita gente que se opunha a isso e, afinal, levou muito tempo, o Juscelino só enviando a mensagem no fim do governo dele. A última mensagem do Juscelino foi a que criou a universidade. Esse e vários episódios foram contados em um artigo meu, longo, sobre o Anísio, que publiquei no livro chamado *Sobre o Óbvio*.

Anísio estava muito maduro para pensar na Universidade de Brasília, mas aí havia alguma coisa que não havia em 1935, época da criação da UDF. Havia a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, porque era grande a comunidade científica brasileira, já mais ou menos forte, e foi com base em uma centena de pessoas, entre filósofos, historiadores e outros membros da SBPC, que organizei a Universidade de Brasília.

Houve, a propósito, na ocasião da organização da Universidade de Brasília, um debate em torno de um depoimento de Anísio feito no Senado, em que ele valorizava muito o quarto nível: mestrado e doutorado. Anísio chegou a ter a idéia, insistentemente, de que a Universidade de Brasília deveria ser só de quarto nível, deveria ser só mestrado e doutorado. Aí eu lhe dizia: “É loucura, Anísio, não é possível que o pessoal aceite não ter o curso para seus filhos. Os deputados, os militares, os ministros vão querer ter, é uma questão básica, vão querer educação básica além da pós-graduação.” Terminamos por construir a Universidade de Brasília com cursos de graduação também mas, graças a Anísio, isso é uma idéia de Anísio, ela nasceu fazendo graduação e pós-graduação simultaneamente; ela teve curso de mestrado no primeiro dia em que funcionou. Mestrado no alto padrão, porque levamos para Brasília duzentos e tantos professores dos mais iluminados que pudemos obter em várias partes do mundo, gente toda que saiu na época em que houve a crise da Universidade, em 1965.

A Universidade de Brasília nasceu como uma fundação. Assim nasceu riquíssima, latifundiária, com seis mil hectares de terras em Brasília, dona de superquadras inteiras e proprietária de todos os lucros das ações da Companhia Siderúrgica Nacional. Mas, o melhor mesmo é que era, de fato, uma universidade autônoma, livre do Conselho Federal de Educação e dos burocratas do Ministério. Então era uma fundação de verdade; se o governo não quisesse dar dinheiro ela teria dinheiro próprio para se manter. Assim é que foi feita a Universidade de Brasília, cuja missão era dominar o saber humano, para que o Brasil alcançasse o nível de civilização que só se consegue através do domínio do saber, que é a verdadeira linguagem, no nível mais alto, em todos os campos.

Nós esperávamos que isso tivesse três efeitos: o efeito interfuncional – se temos química junto com física e biologia junto de antropologia, há um efeito interfuncional de criar uma comunidade de sábios; a preocupação de criar, além do grupo de sábios, pessoas altamente competentes, independentes do governo e capazes de diagnosticar as causas do atraso do Brasil; e a capacidade de abrir linhas e de esclarecer as linhas de ruptura com o subdesenvolvimento. Essa é a idéia da Universidade, como um ente autônomo onde um dos princípios basilares é que nela ninguém poderia ser punido nem premiado por suas idéias políticas ou religiosas. Cada um valeria por sua competência acadêmica, pelos graus pelas diretrizes estabelecendo uma relação estreita entre os graus acadêmicos, de mestre e de doutor, e os cargos de carreira acadêmica.

Há muitas idéias sobre a Universidade de Brasília, que estão todas publicadas, tudo isso feito a quatro mãos com o Anísio. Muito herdamos das idéias da Universidade do Distrito Federal, de 1935.



ANÍSIO: CAPACIDADE E OUSADIA ADMINISTRATIVA

Não há coisa pior no Brasil do que um liberal, esses liberõesque vocês gostam tanto, como o Otávio Mangabeira, Rui Barbosa... São uns monstros. Quando a gente fala em fazer uma reforma agrária é contra a estrutura agrária que eles criaram. Toda a configuração do Estado brasileiro é uma configuração para que uns poucos vivam muito bem, indiferentes à vida do povo, então é realmente uma classe de faz-de-conta.

O Anísio nunca foi disso. Ele tinha muita noção de que o investimento, com a educação de dia completo e com uma professora bem formada, é o nervo da educação, que tem que ser ajudada, estimulada... Isso Anísio sempre fez com todo vigor.

Por que as escolas públicas belas, que até hoje são as melhores do Rio de Janeiro, aquelas escolas com nomes dos países americanos, Argentina, Estados Unidos, Guatemala, dentre as dezenas que ele fez no tempo de Pedro Ernesto, na década de 30, causaram tanta raiva? – É porque a classe dominante não gosta do povo brasileiro.

Temos que fazer escolas boas, com boas professoras, para criarmos a própria população a exigência disso. O povo brasileiro não sabe pedir uma escola honesta – uma escola como a do Japão, como a do Uruguai, uma escola de dia completo – porque nunca viu, nem sabe o que é isso. É um povo que é ignorante, que vem de uma sociedade que tinha uma cultura própria, mas que era transmitida oralmente. Quando ele vem para a cidade onde a cultura se transmite pela escola, ela fecha a porta para ele, fechando, portanto, o acesso à própria civilização. Então o Anísio nunca teve dúvidas, e nem disse que a educação era barata. A educação é cara, mas é aquele investimento essencial que tem de ser feito.

Anísio tinha duas características muito peculiares: uma grande capacidade administrativa e uma grande ousadia administrativa. O Anísio não tinha qualquer dificuldade em empregar dinheiro que era para uma finalidade em outra, porque ele administrava as coisas públicas com coragem de fazer o melhor possível.

Sobre a ousadia administrativa de Anísio há um fato muito curioso: Quando eu estava na Universidade de Brasília o Anísio me disse: “Olha, contrata a Price Waterhouse.” A Price é uma grande empresa de auditoria mundial, que impede que os gerentes das multinacionais roubem. Eu contratei a Price quando nós estávamos fazendo Brasília; nós usamos averbação com grande liberdade e a Price estava vigiando cada balancete mensal. Quando quiseram nos acusar de roubo na Universidade de Brasília, em 1964, foi o próprio homem da Price que apareceu, procurando depor a respeito!

Eu fiz a mesma coisa no Rio, agora no governo passado de Brizola, quando eu estava fazendo os CIEPs, quando gastei mais de quinhentos milhões de dólares. Quando me quiseram acusar de roubo, após minha gestão, eu disse aos jornais que tinha a Price. Muito curioso que houve uma reunião com os diretores da Price, dos gerentes das multinacionais com eles, quando um diretor foi apertado porque estava dando cobertura a mim. Ele se defendeu dizendo que estava autorizado pela Inglaterra a nos dar auditoria; segundo, que eu pagava como eles pagavam; terceiro, que sobre mim a Price tinha mil pontos de controle e sobre eles só tinha quinhentos pontos. Portanto, a Price tinha a obrigação de dizer que não havia roubo. Isso eu não aprendi por acaso, isso é Anísio, é a clareza de Anísio! O homem público não tem só que ser honesto, tem que provar que é honesto em qualquer momento, lição do Mestre!



ANÍSIO EM MOVIMENTO

A vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil

BIBLIOTECA BÁSICA BRASILEIRA

O Conselho Editorial do Senado Federal, criado pela Mesa Diretora em 31 de janeiro de 1997, buscará editar, sempre, obras de valor histórico e cultural e de importância relevante para a compreensão da história política, econômica e social do Brasil e reflexão sobre os destinos do país.

COLEÇÃO BIBLIOTECA BÁSICA BRASILEIRA

Projeto Gráfico: Achilles Milan Neto

Senado Federal, 2002

Congresso Nacional

Praça dos Três Poderes s/nº – CEP 70168-970 – Brasília – DF CEDIT@cegraf.senado.gov.br –

<http://www.senado.gov.br/web/conselho/conselho.htm>

.....

Anísio em movimento / João Augusto de Lima Rocha, organizador. - - Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.
306 p. – (Coleção biblioteca básica brasileira)

1. Educador, Brasil. 2. Educação, Brasil. 3. Teixeira, Anísio Spínola, 1900-1971. I. Rocha, João Augusto de Lima. II. Título. III. Série.

CDD 923.7

.....

JORNADA PEDAGÓGICA 2024

sinapse



*A educação
de Jequié
começa aqui!*

**FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA** | *Formulários
Pedagógicos 2024*



UNIDADE ESCOLAR:

ETAPA/ MODALIDADE/ ANO:

TURMA/ TURNO:

COMPONENTE CURRICULAR:

PROFESSOR (A):

PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CONTEUDOS PROGRAMÁTICOS (SABERES E OBJETOS DE CONHECIMENTOS) A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO

OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR

Objetivo Geral:

Objetivos Específicos (por Unidades Letivas):

A) I Unidade:

B) II Unidade:

C) III Unidade:



HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO

A) I Unidade:

B) II Unidade:

C) III Unidade:

DISTRIBUIÇÃO DOS SABERES E OBJETOS DE CONHECIMENTOS POR UNIDADE

A) I Unidade

Eixo Temático Inspirador:

Conteúdo Programático (Saberes e Objetos de conhecimentos):

B) II Unidade

Eixo Temático Inspirador:

Conteúdo Programático (Saberes e Objetos de conhecimentos):

C) III Unidade

Eixo Temático Inspirador:

Conteúdo Programático (Saberes e Objetos de conhecimentos):

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

PRINCÍPIOS AVALIATIVOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



UNIDADE ESCOLAR:	
ETAPA/ MODALIDADE/ ANO:	TURMA/ TURNO:
COMPONENTE CURRICULAR:	PROFESSOR (A):

PLANO DE AULA

UNIDADE LETIVA:	EIXO TEMÁTICO INSPIRADOR - SME:
-----------------	---------------------------------

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (SABERES E OBJETOS DE CONHECIMENTOS):

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM TRABALHADAS:

OBJETIVO(S) DA APRENDIZAGEM

(Neste campo devem ser apresentados os objetivos geral e/ou específico(s))

DESCRIÇÃO DA AULA / SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

(Neste campo devem ser apresentados os conteúdos, procedimentos e sequência das atividades relacionadas às habilidades desejadas)



RECURSOS NECESSÁRIOS

(Neste campo devem ser apresentados os recursos a serem utilizados para o desenvolvimento da aula e/ou atividade)

AVALIAÇÃO

(Neste campo deve ser descrito a forma e os critérios de avaliação, destacando os aspectos significativos da aprendizagem)

ANOTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS OBSERVADAS E/OU NECESSÁRIAS

UNIDADE ESCOLAR:	
ETAPA/ MODALIDADE/ ANO:	TURMA/ TURNO:
COMPONENTE (S) CURRICULAR (ES):	PROFESSOR/A (AS/ ES):

PLANO DE AULA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM¹

UNIDADE LETIVA:	EIXO TEMÁTICO INSPIRADOR - SME:
-----------------	---------------------------------

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (SABERES E OBJETOS DE CONHECIMENTOS):

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM TRABALHADAS:

OBJETIVO(S) DA APRENDIZAGEM E/OU INTENSIONALIDADES PEDAGÓGICAS

(Neste campo devem ser apresentados os objetivos geral e/ou específico(s))

DESCRIÇÃO DA AULA DE CAMPO / SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

(Neste campo devem ser apresentados os conteúdos, procedimentos e sequência das atividades relacionadas às habilidades desejadas)

¹ **AULA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM** é compreendida como uma forma de levar os estudantes a estudarem em outros espaços educativos, objetivando perceber e conhecer outras experiências educativas por meio dos diversos recursos pedagógicos existentes no território enquanto oportunidades educativas culturais, ou seja, levá-los a outros ambientes para estimular os sentidos e as aprendizagens em todas as suas dimensões de forma lúdica e interativa.



Secretaria Municipal de Educação

RECURSOS NECESSÁRIOS

(Neste campo devem ser apresentados os recursos a serem utilizados para o desenvolvimento da aula e/ou atividade)

AVALIAÇÃO

(Neste campo deve ser descrito a forma e os critérios de avaliação, destacando os aspectos significativos da aprendizagem)

TRAJETÓRIA E/OU DESCOLAMENTO

(Neste campo deve ser descrito o roteiro de traslado com data, horário de saída, horário de retorno, quantidade de estudantes, quantidade de professores, o professor(es) responsável (éis) pela AÇÃO.)

REQUERIMENTO DE TRANSPORTE ESCOLAR PARA A REALIZAÇÃO DA AULA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZAGEM

Dada a importância da AULA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE APRENDIZEM para as aprendizagens dos estudantes em todas as suas dimensões, nós solicitamos ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação análise, parecer, conseqüentemente, os devidos encaminhamentos à Coordenação de Transporte, a fim de disponibilizar um veículo e um motorista para a realização dessa atividade didático-pedagógica.

Jequié-BA, _____ de _____ de 2024.

Gestor (a) escolar

Professor (a) responsável



UNIDADE ESCOLAR:	
ETAPA/ MODALIDADE/ ANO:	TURMA/ TURNO:
CARÁTER DISCIPLINAR: [] Disciplinar; [] Interdisciplinar; [] Multidisciplinar;	COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS:
PROFESSOR (A) RESPONSÁVEL:	PROFESSOR (S) ENVOLVIDO (S):
UNIDADE LETIVA:	UNIDADE TEMÁTICA:
DATA E/ OU PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO:	NÚMERO DE ESTUDANTES ENVOLVIDOS:

PROJETOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES (Sábados Letivos)

PROBLEMA E/OU DIFICULDADE EDUCATIVA QUE PRETENDEMOS INTERVIR

SABERES E OBJETOS DE CONHECIMENTOS A SEREM TRABALHADOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E/OU INTENSIONALIDADES PEDAGÓGICAS



HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM TRABALHADAS

METODOLOGIA

AÇÕES PREVISTAS

CRONOGRAMA



USO DE OUTROS ESPAÇOS, EDUCADORES CONVIDADOS

RECURSOS NECESSÁRIOS

PRINCÍPIOS AVALIATIVOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Secretaria Municipal de Educação

UNIDADE ESCOLAR:	
ETAPA/ MODALIDADE/ ANO:	TURMA/ TURNO:
CARÁTER DISCIPLINAR: [] Disciplinar; [] Interdisciplinar; [] Multidisciplinar.	COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS:
PROFESSOR (A) RESPONSÁVEL:	PROFESSOR/A (ES/AS) ENVOLVIDO/A (0/AS):
UNIDADE LETIVA:	EIXO TEMÁTICO INSPIRADOR - SME:
DATA E/ OU PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO:	NÚMERO DE ESTUDANTES ENVOLVIDOS:

PROJETO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

PROBLEMA E/OU DIFICULDADE EDUCATIVA QUE PRETENDEMOS INTERVIR:

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (SABERES E OBJETOS DE CONHECIMENTOS) A SEREM TRABALHADOS:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E/OU INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS:



HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM TRABALHADAS

METODOLOGIA

AÇÕES PREVISTAS

CRONOGRAMA



USO DE OUTROS ESPAÇOS, EDUCADORES CONVIDADOS

RECURSOS NECESSÁRIOS

PRINCÍPIOS AVALIATIVOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM