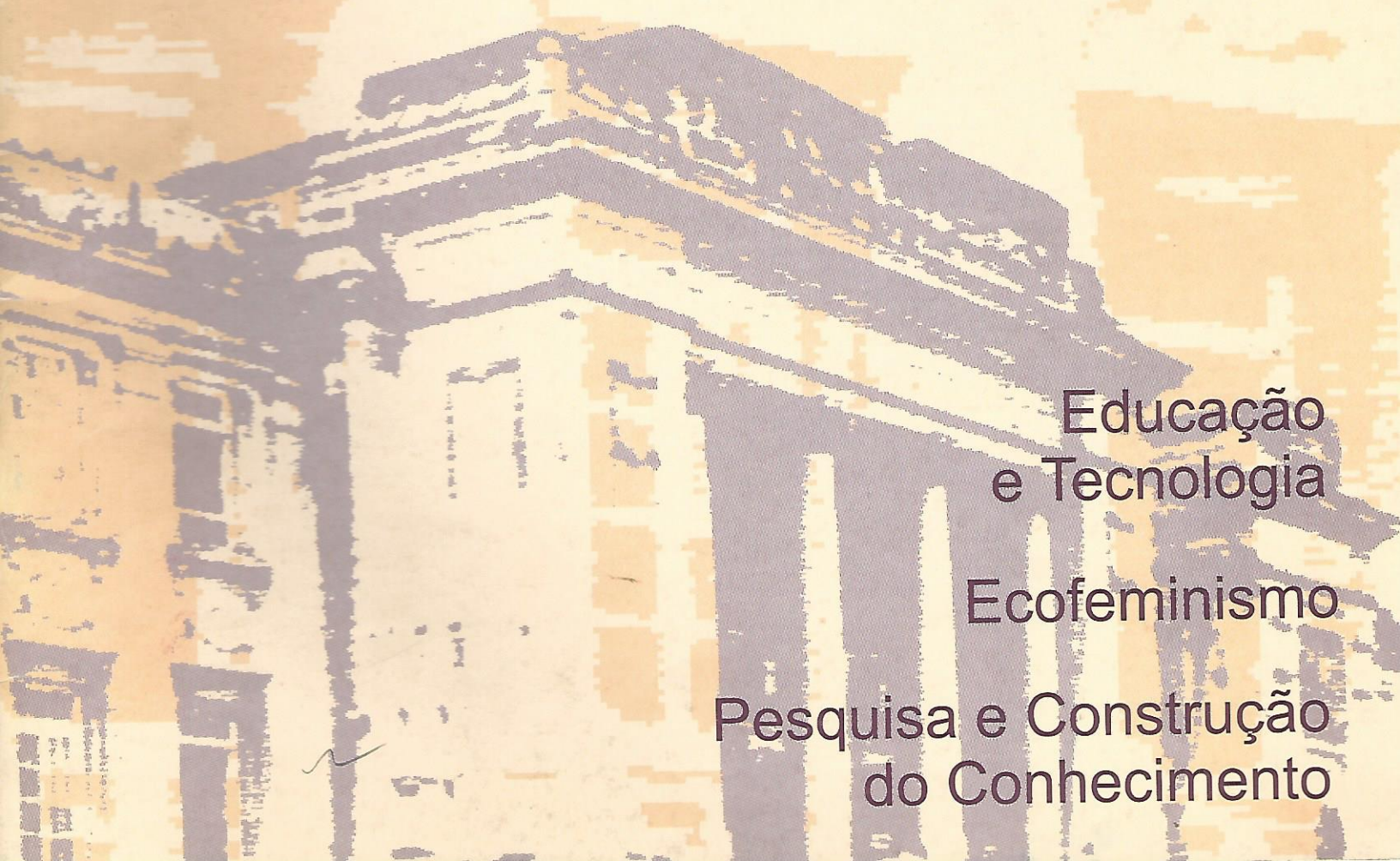
FAE-UEMG • CEPEMG

EDUCAÇÃO EM FOCO

ANO I / nº1 - julho 1997

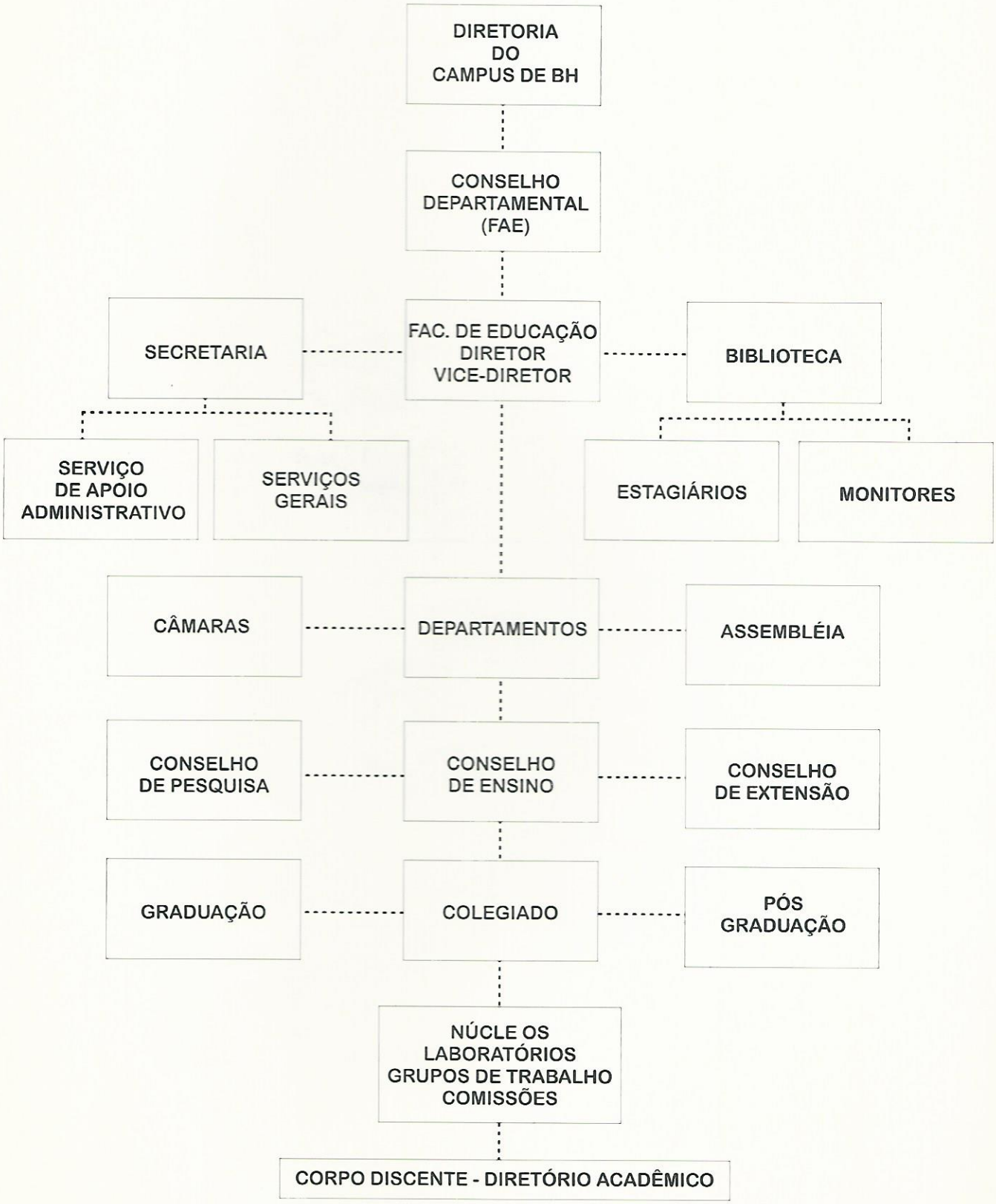


Educação e Tecnologia

Ecofeminismo

Pesquisa e Construção do Conhecimento

ORNOGRAMA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO 'CAMPUS' DE BELO HORIZONTE



FAE-UEMG • CEPEMG

EDUCAÇÃO EM FOCO

5

EDUCAÇÃO EM FOCO

EXPEDIENTE

A revista **EDUCAÇÃO EM FOCO** é editada anualmente pela **FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE -** da **UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG -** através de seu **CURSO DE PEDAGOGIA** e destina-se à divulgação de trabalhos relacionados a assuntos educacionais, sobretudo os ligados à escola pública.
Toda corresponência deve ser encaminhada ao seguinte endereço:

EDUCAÇÃO EM FOCO - Rua Pernambuco, 47
BELO HORIZONTE - MG - CEP 30.130-150

CONSELHO EDITORIAL

Belkiss Alves Nogueira da Fonseca
Jack Siqueira
Janete Gomes Barreto Paiva
Lucíola Maria de Araújo
Maria Helena Araújo Santos
Santuza Abras
Sônia Fiúza da Rocha Castilho
Tomaz de Andrade Nogueira

EDITOR/REVISOR

Tomaz de Andrade Nogueira

CAPA E PROGRAMAÇÃO VISUAL

ESCOLA DE DESIGN / UEMG
Centro de Extensão, Laboratório de Design Gráfico:
Cordenação Geral: Prof. Bernadete Teixeira
Cordenação de Projeto: Prof. Silvestre Curvo
Capa: Erica Ranieri e Ana Lúcia Faria
Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: Alessandro Filizzola / Jota
Ilustrações: Vitor Garcia - pg: 9, 11, 14, 15, 22/23, 24/25
Daniel Castanha - pg: 10, 18, 19, 26, 32, 40/41, 45
A. Filizzola / Jota - pg: 12/13, 17, 27, 36, 39, 46, 47

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG
REITORIA

Praça da Liberdade - CEP 35.692-00
BELO HORIZONTE - MG

REITOR
Aluísio Pimenta

VICE-REITOR
Antônio de Faria

CHEFE DE GABINETE DO REITOR
Ignez Maciel Vilela

PRÓ-REITORES de:
ENSINO
Gilson Soares

PESQUISA E EXTENSÃO
Eduardo Andrade Santa Cecília

ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
José Gama Dias

PLANEJAMENTO
José Osvaldo Lasmar

DIRETOR GERAL DO CAMPUS DE B.H.
José Antônio dos Reis

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE
Rua Pernambuco, 47 - CEP 30.130-150
BELO HORIZONTE - MG
Telefax (031) 274-4457

DIRETORA
Janete Gomes Barreto Paiva

VICE-DIRETORA
Marília Sidney de Souza Mendonça

SECRETÁRIA GERAL
Maria de Lourdes Matos Pena

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS - CEPEMG
Rua Pernambuco, 47 - CEP 30.130-150
BELO HORIZONTE - MG
Telefax: (031) 273-3904

PRESIDENTE
Maria Helena de Araújo Santos

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS

ENCAMINHAMENTO

Os manuscritos enviados para apreciação devem ser inéditos e endereçados à Direção da revista, em três vias completas (inclusive com ilustrações, fotografias, conforme o caso), acompanhadas de disquete.

APRESENTAÇÃO

1. Os trabalhos devem ser digitados numa única face e em espaço duplo;
2. a primeira página deve apresentar:
   . **título do trabalho**
   . **nome do autor/autores**
   . **nome da instituição**
   . **endereço completo para remessa de correpondência;**
3. a segunda página deve apresentar um sumário do artigo;
4. ao final do artigo, deve ser colocada a bibliografia pertinente (de acordo com a ABNT).

SELEÇÃO DE MATÉRIAS

O trabalho recebido é encaminhado ao julgamento de avaliadores, cujas áreas de competência estão relacionadas com o tema do texto. Serão selecionadas para publicação aquelas com real e significativa contribuição na área educacional e que estejam bem organizadas e redigidas.

Os originais apresentados não serão devolvidos aos autores.

SUMÁRIO

FAE-UEMG • CEPEMG
EDUCAÇÃO EM FOCO

06 Editorial
Janete Gomes Barreto Paiva

09. Faticidade e Validade -
A nova teoria discursiva do Direito e do Estado Democrático do Direito
Maria das Graças Pereira Costa

16. Reflexões metodológicas a propósito da Psicologia
Ana Edith Bellico da Costa

19. Do Colegiado-Conselho ao Colegiado-Ação
Lúcia Alves Faria Mattos

35. Ecofeminismo
Edna Cardozo Dias

37. Afinal, o que quer esta Escola Plural
Roselene Botelho Junqueira Ferreira

44. Educação e Tecnologia:
Algumas reflexões iniciais
Frederico Antônio de Araújo

48. Pesquisa:
Envolvendo os estudantes na construção do conhecimento
Maria Inês de Matos Coelho

52. Pesquisa em desenvolvimento:
Avaliação Institucional: um substrato para a melhoria contínua do CP/FAE-UEMG

53. Pesquisa concluída:
Escola Normal - Instituto de Educação: reconstrução da História da Educação Elementar

Editorial

TECNOLOGIA: INSTRUMENTO DE HUMANIZAÇÃO

O momento atual é marcado de complicações, mas também de possibilidades.

A participação do XXVIII SEMINÁRIO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL promovido pela Associação Brasileira de Tecnologia (ABT, Rio de Janeiro, 1996), cujo tema "Tecnologia Educacional como Tecnologia de Humanização: Formação do homem - cidadão - trabalhador para o século XXI " sugeriu-me a reflexão sobre a mediação pedagógica e a Tecnologia Educacional.

Pedagogicamente, a tecnologia deve propiciar, promover e alimentar a INTERLOCUÇÃO.

Neste sentido, mediação pedagógica é entendida como tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, possibilitando o ato educativo dentro de uma perspectiva de educação concebida como participação, criatividade, expressão e relacionamento.

Portanto, só a tecnologia que favoreça a expressão dos sujeitos promove processos educativos porque a expressão é essência da interlocução (Gutiérrez, 1996).

A educação inerente ao processo de humanização emerge do processo de aprendizagem que ocorre na vida cotidiana e se concretiza num processo imprevisível, gestor de iniciativas e de propostas. A participação dinâmica nasce da própria realidade vivenciada, o que imprime sentido ao processo.

O processo educativo em sua dinâmica inclui, segundo Gutiérrez, quatro aspectos fundamentais:

a) as relações subjetivas, necessárias para que se dê a interlocução no processo;
b) a utopia de uma sociedade melhor;
c) apropriação do sentido do projeto, que vai assegurar a sua meta relacionada ao alcance de melhores condições de vida;

d) sem produção não há processo, na produção se julga o sentido pedagógico do processo.

Estes quatro aspectos condicionaram o uso da tecnologia de modo que esteja mais em função do interlocutor que se expressa, que da transmissão do conhecimento.

Abordando o significado de educar para a sociedade atual, Gutiérrez (1996) sinaliza:

- Educar para interrogar de forma permanente a realidade de cada dia, portanto não ensinar nem inculcar respostas.
- Educar para localizar, reconhecer, processar e utilizar informação.
- Educar para resolver problemas.
- Educar para saber reconhecer as propostas mágicas da certeza para desmitificá-las e re-significá-las.
- Educar para criar, recriar e utilizar recursos tecnológicos de escala humana.
- Educar para gozar a vida.

É importante lembrar que gozamos a vida quando nos entusiasmamos, isto é, quando sentimos a alegria de ser e de viver.

A Tecnologia é parte da nossa Sociedade, queiramos ou não, oferecendo-nos alternativas para compreender o seu sentido, suas limitações e suas possibilidades. Entendemos Tecnologia no amplo sentido do termo, desde os inúmeros recursos disponíveis até os mais sofisticados sistemas de informatização.

Janete Gomes Barreto Paiva
Diretora da FAE/UEMG

Resenha

Faticidade e Validade - A nova teoria discursiva do direito e do Estado Democrático de Direito.

Maria das Graças Pereira Costa - Prof. de Legislação do Ensino (FAE/UEMG)

Introdução

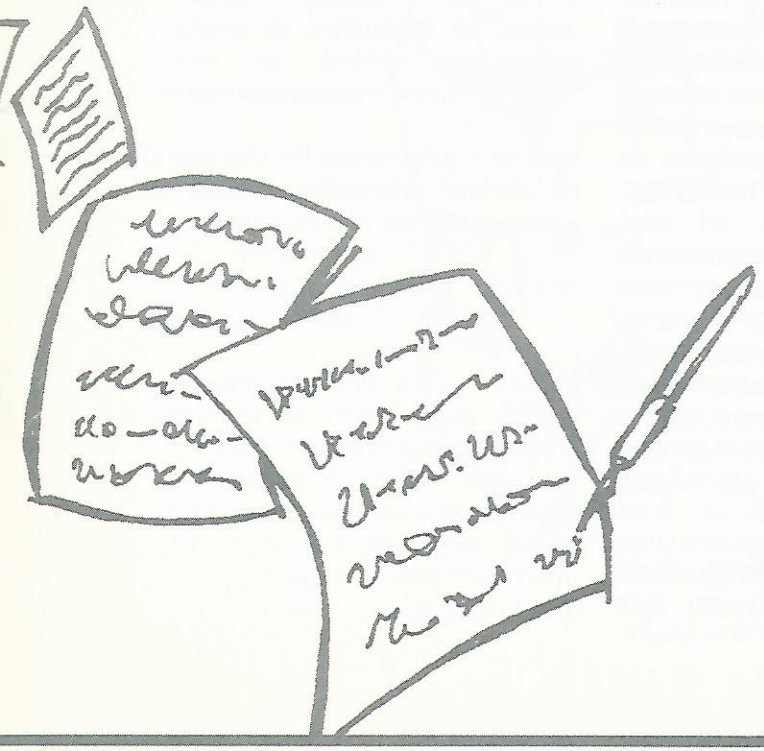
A lei é o controle, a ordem que os homens criam para regular a convivência. Expressa o poder na luta pela hegemonia nos cenários sociais.

A lei é a expressão da cultura, enquanto um conjunto de textos que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertençam (Geertz: 1991; p. 321). Dizer alguma coisa sobre algo e dizer isso a alguém é entrever a possibilidade de uma análise que atenda à sua substância, em vez de fórmulas redutivas que professam dar conta dela. As sociedades, como as vidas, contêm suas idiossincrasias.

A lei demanda uma hermenêutica, uma forma de leitura da norma, que deve orientar a ação. Nascem da participação da sociedade organizada, de ampla negociação entre as forças mais atuantes, de um grande número de entidades e instituições e de parlamentares de todos os partidos políticos.

A democracia contempla o passado e constrói o presente. A lei expõe as dificuldades da construção de uma nova hegemonia que supere a exclusão social.

Organizar a educação, o trabalho



como princípio educativo numa sociedade em contradição é tarefa de homens, sujeitos das relações sociais.

A Obra:

HABERMAS, Jürgen. Faktizität und Geltung Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechsstaats. 4 Auf. Frankfurt am. Main: Suhrkamp; 1994. 704 p. s. il. 20 cm x 12.5 cm DM 80

Credenciais De Autoria

Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo pós-moderno, vivo na Alemanha. É casado com Üte Habermas, tem três filhos e três netos. Mora em Stanberg, na Baviera, próximo a Munique.

Nasceu em Düsseldorf, NordRhein Westfallen, em 18 de junho de 1929; filho de pastor protestante, assim como Karl Gustav Jung. Estudou filosofia e psicologia nas Universidades de Göttingen, Zürich e Bonn, onde doutorou-se, defendendo a tese sobre o filósofo alemão Friedrich Vilhelm Schelling (1775-1854) intitulada "O Absoluto e a História: sobre a discrepância no pensamento de Schelling".

No final da década de cinqüenta, foi assistente de Theodor W. Adorno; entre 1955 e 1959 foi pesquisador do "Institut für Sozialforschung" (Instituto de Pesquisas Sociais) em Frankfurt am Main, onde colaborou com Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse na pesquisa "Student und Politik" (1959), quando se entrelaçou à Teoria Crítica da "Escola de Frankfurt", como membro tardio, segunda geração.

Tornou-se livre-docente pela Universidade de Marburg, com uma tese histórico-sociológica sobre o "Espaço público: Mudança de Estrutura da Esfera Pública" (1961).

Foi professor extraordinário da Universidade de Heidelberg (1961-1964), quando conheceu, no Instituto Freud, os Mitcherlich, que o iniciaram na psicanálise.

Professor titular de filosofia e sociologia (1964-1971) da Universidade Johan Wolfgang von Goethe, em Frankfurt am Main, sucedeu Horkheimer em sua cátedra.

Dirigiu o Insituto Max Plank para a Investigação das Condições de Vida do Mundo Técnico Científico, em Stanberg. Em 1982, assumiu uma cátedra no Departamento de Filosofia da Universidade de Frankfurt. Em junho de 1994, aos 65 anos, despediu-se do magistério.

Habermas contrapôs a força do processo de compreensão comunicativa à colonização da vida através da ciência e da técnica. Enquanto lecionou, defendeu ideais da razão, da filosofia das luzes. Sempre se pronunciou sobre os temas de seu tempo.

Nos anos oitenta, polemizou contra Ernst Nolte e sua relatividade dos crimes de Auschwitz e Dachau, na chamada discussão histórica. Denunciou os conservadores que tentaram falar em "Auschwitzlüge" (mentira do holocausto), ao contrário de outros cientistas alemães que se abstêm de julgar ou condenar os conflitos na Alemanha e no mundo.

Pronunciou-se sobre o desmoronamento da União Soviética ("Passado como Futuro", 1991) e criticou a guerra do golfo, defendendo a posição dos alemães de não se envolverem nela sublinhando, contudo, o respeito e a solidariedade que eles deviam a Israel, uma das nações agredidas.

Em 1989, visitou o Brasil, como conferencista, estando em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre.

Atualmente, ocupa-se com questões de ordem internacional, multiculturalismo, direito de asilo, globalização e etnia.

A obra "Faktizität und Geltung" ainda não foi publicada em português; já circula na América do Norte com o titulo: "Between Facts and Norms".

Digesto

O corpo da obra tem nove capítulos com os signos e sentidos habermasianos, para explicar a sociedade contemporânea: faticidade e validade; realidade e normatividade; práticas sociais históricas e leis jurídicas implementadas pela ação política; mundo da vida (Lebenswelt) e sistema.

Nos capítulos I e II, o autor tem duplo objetivo:

a) explicar como a Teoria da Ação Comunicativa atribui uma importância central à categoria do direito; e

b) porque essa teoria constitui um contexto adequado para uma teoria discursiva do Direito.

Nos capítulos III e IV, procura demonstrar como a antiga forma de uma auto-organização social de cidadãos livres e iguais pode ser concebida de um modo novo, sob as condições das sociedades complexas. Elabora o conceito discursivo de direito e de Estado de Direito, no contexto das discussões contemporâneas.

O capítulo V trata de uma maneira geral do problema da racionalidade da decisão judicial, (Rechtsprechung) enquanto o capítulo VI lida com o problema da legitimação da decisão judicial de âmbito constitucional (Verfassungsrechtsprechung).

O capítulo VII desenvolve o modelo de política deliberativa através do exame das teorias científico-sociais da democracia, que se fundamentam em um conceito empirista do poder.

Nos capítulos VIII e IX, a teoria discursiva do direito e da política serve para introduzir um paradigma procedimental do direito, capaz de nos conduzir para além da oposição entre o modelo social do direito formal burguês e do estado de bem-estar social (Wohlstandsgesellchaft).

O autor discute os modelos liberal e republicano da tradição norte-americana e sugere a superação das limitações mediadas por seu modelo de direito discursivo, mais adequado aos tempos modernos.

O pensamento habermasiano pode ser reportado a outras fases: "**Conhecimento e Interesse**", "**Teoria da Ação Comunicativa**", "**Faticidade e Validade**". Em "**Conhecimento e Interesse**" ("Erkenntnis und Interesse"



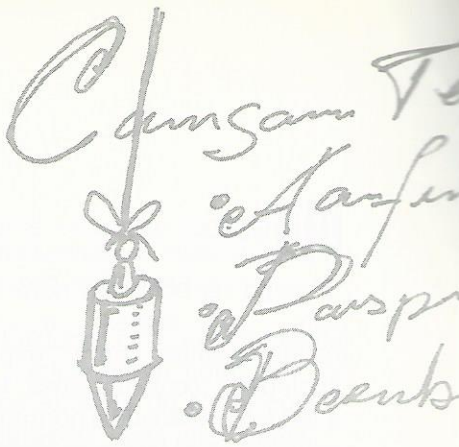
Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main: 1968) trabalha o eixo histórico-filosófico da teoria clássica, questões individuais, tentativa de entender Freud a partir da situação analítica, como uma conversa entre terapeuta e paciente. Não há ênfase na dimensão comunicativa. Dificilmente alguém conferiu de forma tão íntegra e conseqüente os interesses que estão por trás daquilo a que chamamos de conhecimento, saber, ciência e verdade. "Conhecimento e Interesse" não investe em Marx, mas em Freud, no esforço analítico de fazer da reflexão uma grandeza epistemológica; comprometer o interesse com o conhecimento que seja eficaz em seu propósito de desaquecer estruturas repressivas, dissolvendo-as no fluxo emancipatório do saber; um marco teórico dos currículos escolares.

Em "**Teoria da Ação Comunicativa**", (Theorie des Kommunikativen Handelns, Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main; 1981), continua plausível, sem revisão arquitetônica. Reconcilia os rudimentos positivos da democracia com as teorias sociais socialistas. Conceitos como os de consenso, situação ideal de fala, comunicação sistematicamente distorcida figuram entre os temas centrais da sociedade contemporânea.

"**Faticidade e Validade**" é a revisão da idéia de que se pode distinguir o direito instituição do direito meio. Discute enfaticamente a questão da sociedade civil. É a reconstrução de uma autocompreensão normativa da ordem política moderna e nesse sentido não é empírica, no sentido exato do termo. Supera as questões individuais por contextos comunicativos, de caráter intersubjetivo e por instituições que tenham esse caráter.

Além disso, aprofunda as engrenagens que estão diante de nossos olhos e convivem com o nosso cotidiano. Nós fazemos parte delas, nós as produzimos. A coletividade tem ou mais, ou menos responsabilidade na produção da violência, do desemprego, do êxodo rural que incha a cidade grande, do analfabetismo, da mortalidade infantil. O autor mostra que é preciso mudar os paradigmas através do Direito, fundamentado no discurso, para gerar normas e leis legítimas.

As tensões entre os fatos sociais e sua validade normativa se desenvolvem no campo do **direito** e do **poder** incluindo as formas de institucionalização na sociedade e no Estado de Direito, conforme os sentidos que se seguem:



FATICIDADE - os fatos, constituídos histórica e sociologicamente, são repensados e reconstruídos normativamente, com a prática das constituições, das leis e das sentenças dos tribunais, que intervêm no cotidiano, nos hábitos.

VALIDADE - Legítimo é o "ordenamento digno de ser obedecido". Não é a obediência, portanto, índice para explicar a legitimidade, mas a adequação do objeto normado à liberdade (mundo da vida, conduta compartilhada) e aos valores prevalentes no entendimento societário, em cada situação especial, no interior de cada formação social.

SISTEMA - Conjunto de atividades voltadas para a produção, distribuição e consumo dos bens materiais e culturais, através do qual a humanidade domina o mundo, garantindo sua sobrevivência e o desenvolvimento de seu poder, imensamente potencializado pela informatização. O sistema existe para produzir e gerenciar bens materiais em vista do consumo. É o sistema que maximiliza o lucro, ideologiza o mercado, apresenta as leis do mercado como naturais, entroniza a competividade e a lógica conseqüente da exclusão.

ESTRUTURAS DO MUNDO DA VIDA:

CULTURA: Arsenal de saber no qual os agentes comunicacionais, ao entenderem-se mutuamente sobre algo que está no mundo, se munem com interpretações consensuais.

SOCIEDADE: Ordens legítimas das quais os agentes comunicacionais, ao entrarem em relações interpessoais, retiram uma solidariedade fundada nos grupos.

PERSONALIDADE: Termo técnico para competências adquiridas que tornam um sujeito capaz de agir e de falar, colocando-o, assim, em situação de, em cada contexto dado, tomar parte de processos de compreensão mútua e afirmar a sua identidade em contextos de interações alteráveis.

A **reprodução cultural** assegura que as situações que aparecem de novo, na dimensão semântica, sejam associadas a situações vigentes do mundo: ela assegura a continuidade da transmissão cultural e uma coerência do saber suficiente para a necessidade de compreensão mútua da práxis cotidiana.

A **integração social** assegura que as situações novas, que aparecem na dimensão do espaço social, sejam associadas às situações vigentes no mundo; ela zela pela coordenação de ações exercidas sobre relações interpessoais reguladas de modo legítimo e consolida a identidade dos grupos.

A **socialização da cultura** assegura que as situações novas que aparecem na dimensão do tempo histórico sejam associadas a situações vigentes no mundo; ela garante às gerações seguintes a aquisição de capacidades de ações generalizadas e zela pela concatenação entre histórias individuais de vida (reflexidade biográfica) e as formas coletivas da vida. Daí nasce o consenso, o saber **válido**, relações interpessoais ordenadas legitimamente ou solidariedades. É o momento da ruptura; quebra com a concepção tradicional da práxis e do sujeito, de que as sociedades são constituídas por coletivos e estes por indivíduos. Indivíduos e grupos são, num sentido metafórico, membros de um mundo da vida.

LEGITIMIDADE E LEGALIDADE - A dialética complicada entre faticidade e validade subverteu a relação de legitimidade e legalidade de Max Weber. Para Weber , o título do poder pode receber justificação nas formas estudadas: tradicional (mediante apelo à tradição); legitimação carismática (mediante apelo às qualidades pessoais do governante e sua capacidade de conquistar a adesão dos dominados com essas qualidades); legitimação legal-racional (mediante apelo às virtualidades estabilizadoras, técnicas, precisas do aparato burocrático do Estado).

MUNDO DA VIDA (LEBENSWELT)

a) Mundo da experiência, do sentido, da comunicação, das convicções e evidências básicas. Rede de ações comunicativas, ramificadas através do espaço social e do tempo histórico; nutre-se das fontes das tradições culturais e legitima a ordem. É produzida na prática cotidiana da comunicação, na socialização da cultura.

b) Sociedade simbolicamente estruturada que se reproduz, mediante a ação comunicativa que é o limite, o horizonte, para as situações de linguagem quanto à fonte dos aprimoramentos interpretativos.

c) Ordem social emergida dos processos de formação de consenso que são ameaçados por uma tensão explosiva entre faticidade e validade.

Habermas avança Weber: a legalidade cria, em sociedades modernas, a legitimidade da ordem, desde que atendidos certos critérios democráticos e princípios discursivos. A legitimidade depende do direito discursivo e do poder democrático institucionalizado. Para se concretizar, a validade da ordem precisa legitimamente ter elaborado as suas leis (constituição), as normas de aplicação (administração pública) e o controle (judiciário) por meio da ação comunicativa, pelas vias do argumento que caracterizam os discursos teóricos e práticos. Aqui, os leitores de Habermas complicam-se com a não-transparência na inversão dos conceitos weberianos, já cristalizados, e sua substituição por faticidade e validade.

Barbara Freitag em "**Para ler Habermas**" (1995) exemplifica o exposto:

A faticidade nazista alemã, enquanto social, é ao mesmo tempo legitimidade, no sentido weberiano, ordem por adesão afetiva da maioria dos alemães ao regime e submissão ao "Führer". Faticidade é, neste caso, legalidade da ordem social, por causa da eleição de 1933, quando o N.P. - (Partido Nazista, Nazist Partei) - reformula a "Weimar Republik" baseando-se num governo democrático, eleito. A ordem nazista é factual; concomitantemente legal e legítima; mas não é válida (gültig). Validade (Geltung) é só a ordem social baseada em leis elaboradas democraticamente, envolvendo os atingidos e todos os interessados, considerados do ponto de vista moral e racional, justas e corretas para todos e por todos, elaboradas por vias argumentativas, baseadas na comunicação, no direito de participar na elaboração da lei. A validade só acontece numa ordem social quando a faticidade for respeitada.

As maneiras de explicar a ação, a teoria da ação ao tematizar o direito, seguem o percurso no processo próprio de legitimação:

- identifica a questão emergida do social.
- socializa a cultura através da circulação da palavra.
- convence os locutores, parceiros da veracidade da fala, da coerência com as ações.
- problematiza as normas, questiona, reflete, reavalia.
- respeitadas, as normas são aceitas pelo coletivo da situação dialógica.

Chega-se ao consenso. E essas normas são agora transformadas em leis por especialistas. E aplicadas.

A coletivização dos conflitos de que nos fala Habermas dificilmente encontra resposta no aparelho burocrático do Estado (poder) pensado e estruturado nos moldes individualistas do liberalismo.

> "Por debaixo das togas existem homens contextualizados, com interesses e formação cultural específicos. Deles pode-se esperar o reforço da dominação ou alternativas emancipatórias exigidos para constituir uma ordem normativa."

A formação de grupos organizados no interior da sociedade civil, com expressão cada vez maior (sindicatos, associações de bairros, grupos eclesiais de base), atuando na arena jurídica institucional provoca uma crise de legitimação do Estado. Nas democracias atuais há escassez de consenso, no sentido de que é cada vez menor o grau de adesão da comunidade às regras emanadas do aparelho estatal e cada vez mais expressiva a elaboração da normatividade legal. O espírito de solidariedade e a cidadania é a resposta às falhas do sistema. Redefinem-se as regras e as finalidades da economia e do viver associado. A solidariedade é vista como subcultura, atingindo a dimensão psicológica de cada um. (Tosolini, 1994: 16)

Normas e leis - Que seriam as normas? E as leis?

Nascem de um processo discursivo para ter validade; são produtos cultivados no chão do Mundo da Vida, nos hábitos, no cotidiano; são o resultado da razão monológica ou dialógica que emergiu da reflexão de especialistas em direito constitucional.

A decisão jurígena relativa à definição de novos direitos não se limita à atuação do legislador instituído. O estabelecimento de práticas intersubjetivas de comportamento é também tarefa de operadores jurídicos mais próximos das relações concretas da vida coletiva: o juiz, o administrador, os sindicatos dos empregados e empregadores nos acordos coletivos, a comunidade interagindo. O direito discursivo impõe-se como necessidade, única forma aceitável de gerar a validade dos fatos, enquanto práticas sociais históricas. A tensão é resolvida nos campos do

direito e do poder, pela aplicação da norma legítima.

A norma e a lei não se confundem com o direito. A lei é a positivação formal do projeto normativo, com eficácia regulativa. A interpretação dela tanto pode explorar as tensões, os paradoxos do sistema, no sentido emancipador como pode reforçar, em termos persuasivos, a dominação.



A ordem normativa é gerada e alimentada por historicidade e empiria porque nasce do Mundo da Vida (Lebenswelt) de onde extrai seus princípios. Por outro lado, nele interfere, remodelando-o à base jurígena.

Para Habermas, as sociedades ocidentais (européia e norteamericana) aproximam-se da norma ideal. A luta das minorias femininas, as mudanças no padrão de utilização do trabalho nas economias capitalistas avançadas nos últimos anos, a questão da sexualidade estão longe de ser realidades factuais (processo histórico e social espontâneo, cuja normatividade pode ser atribuída ao sentimento comunitarista e à tradição).

A institucionalização dos direitos humanos (sempre crescente), de leis igualitárias e mais justas para os diferentes, implementadas por força de validade, constituídas discursivamente, vêm mudando em todos os campos sociais. A saída tem de ser política, pela criação de uma consciência e visão de objetivos: paz, ecologia, tributação de máquinas que desempregam, serviços de lazer. A cultura da solidariedade produz uma faticidade nova, que corrige as distorções históricas, sociológicas e seculares que desprivilegiam as mulheres, as minorias silenciosas, ou quase silenciosas, comunidades alternativas (cap. IX).

Habermas reconhece que hoje não existe ainda ordem social efetiva, mundo da vida, com validade, ou seja, as sociedades contemporâneas democráticas ainda não atendem a todos os critérios dos princípios discursivos da validade.

IV Conclusões

A obra é mediada pela interdisciplinaridade: teorias sociológicas, teorias do direito, teorias de Estado, em particular do Estado de Direito, público e privado, opinião pública, soberania popular, hegemonia, minorias, sociedade civil atuante, o poder, a jurisdição, a jurisprudência.

O eixo transdisciplinar é o direito (Recht) que harmoniza o Mundo da Vida (Lebenswelt-micro) com o Sistema (Welte-macro), pela ação integradora, principalmente da economia (moeda) e da administração (poder), para impedir que haja a colonização. O direito, transdisciplinar, regulamenta os excessos da economia e do poder instrumentalizando-se, para ordenar o que os mecanismos de ação sistêmica integradora, funcionalista, paradigmas cartesianos, racionais, já não conseguem mais controlar: os desejos dos homens em contextos políticos, sociais e cotidianos, o universalismo tecnológico; o universalismo normativo versus a sobrevalorização da cultura e da nação; as questões étnicas e o fundamentalismo: (rigor literalista do texto, da lei, da norma, da regra, em atitude profundamente pré-moderna). Os interesses tornam-se cada vez mais irrenunciáveis e os desejos são infinitos. O alongar do espaço do desejo faz rarear os bens culturais para todos. O direito integra faticidade e validade: momento transdisciplinar, que avança, que amplia o até então posto.

Habermas trabalha os conceitos de justiça de vários pensadores, dentre os quais: T. Parsons, E. Dürkeim, Max Weber, Karl Marx, Cohen, Dworkin, Elster, Dahl. Faz uma distinção entre discurso estabelecido e institucionalização política deste discurso.

A polarização do nosso tempo deverá ser a tendência de convergir questões universalistas e

particularistas. Internas: casas, províncias, países e externas, globais.

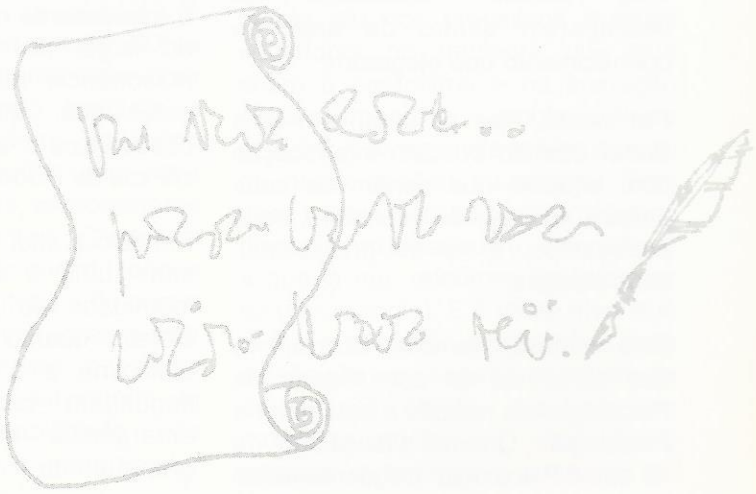
Em era de direitos fundamentais do homem, de atenção por parte dos organismos internacionais pelas necessidades básicas das pessoas, é preciso aprender a reivindicar das autoridades o reconhecimento de direitos relevantes definidos pela Constituição. Assim, o cidadão pode proteger-se e conviver mediante a prática de receber salários dignos condizentes com a especificidade profissional que exerce, com isonomia e eqüidade, a fim de suprir as necessidades vitais.

O espaço dos desprivilegiados é o **locus** da reflexão crítica, dos depoimentos; senão, também, espaço e tempo para formar a consciência de cidadania, enquanto construção social, fruto de um cotidiano concreto, compartilhado, de forma criativa, no meio das diferenças étnicas, sociais, religiosas ou sexuais.

O perfil sócio-econômico do brasileiro exclui considerável parte de pessoas do mercado de consumo; a educação pede socorro; a renda não cresce; o saneamento básico não permite a extinção de endemias; a recessão, criada pelas políticas governamentais, para inibir a demanda inflacionária, gera o desemprego.

A normatização continua embutindo em seus textos a realidade, não obstante práticas históricas do cotidiano e denunciam a ilegitimidade. O discernimento, um novo "Aufklärung", é necessário para manter a lucidez da relação "nós" e os "outros", dualismo do mundo conceitual e abstrato, maniqueísmos entre pessoas, movimentos e tendências.

Em Habermas, o discurso da teoria do direito e do Estado de Direito sai dos trilhos convencionais abrigando questionamentos entre faticidade e validade, em campos de tensão dos princípios normativos e da realidade social, eixos de advertência da direção disciplinar para diferentes posições metódicas.



REFLEXÕES METODOLÓGICAS A PROPÓSITO DA PSICOLOGIA

Resumo: O texto se propõe contribuir para a discussão sobre a constituição da Ciência Psicológica considerando o pólo epistemológico da metodologia científica. Para isto retoma elementos da história da Psicologia e procura suscitar a reflexão sobre o objeto desta ciência.

Ana Edith Bellico da Costa - Doutor em Psicologia Social - Professor Titular Departamento de Psicologia da UFMG

O estudante de Psicologia e mesmo o profissional desta área, por inúmeras vezes, se encontram aturdidos com a diversidade de objetos de estudo sobre os quais lhes parece necessário se debruçarem dentro da área de conhecimento que elegeram.

Por vezes, eles se vêem em uma Babel quando buscam interlocução com aqueles que seriam os seus pares - no caso do estudante, seus professores, e no do profissional, seus colegas.

Esta confusão também ocorre fora dos contornos da comunidade da Psicologia em relação a esta própria Psicologia. " Quem é o psicólogo" ou "O que é Psicologia" freqüentemente é confundido no imaginário social: " A psicologia é capaz de saber os íntimos pensamentos da pessoa, e se Fulano é Psicólogo ele, ao me olhar, vaza-me a aparência e atinge o meu núcleo mais secreto". "...Ah! a psicologia "sabe" como controlar as pessoas, como fazê-las "querer" o que "não queriam "...sei não ...psicólogo então, hipnotiza a gente..."

É interessante notar que estas falas do leigo, por vezes, encontram ressonância no próprio grupo de psicólogos, que freqüentemente desconhece o que é efetivamente a ciência da Psicologia.

Paralelo a isto, falta ao "grupo" que constituiria a comunidade Psy a identidade de grupo, pois a não clareza quanto ao objeto de sua disciplina e a ausência de uma linguagem comum impedem a emergência do "sentimento de grupo" ou de "coesão grupal", o que resulta em acirradas disputas pela hegemonia de uma posição teórica (melhor seria considerá-la ideológica, dados componentes valorativos e políticos).

Examinando este estado de coisas nos ocorre que uma reflexão voltada para questões metodológicas poderia contribuir para o seu entendimento .

A metodologia, em uma concepção mais ampla, compreende quatro eixos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico (De Bruyne et allii, 1977). Interessa-nos sobremaneira o eixo epistemológico, no qual se dá a ruptura entre o objeto científico e o do senso comum. A história de uma ciência é vista hoje como um dos recursos básicos para a reflexão epistemológica (Kuhn, 1962). Portanto, é na história da Psicologia que vamos encontrar os elementos de sua construção enquanto um objeto novo no contexto da Ciência.

A Psicologia surge como Ciência ao final do século XIX e, a partir de então, desvinculou-se da Filosofia. É interessante notar que o novo objeto surgiu da constatação de que as concepções da filosofia e da fisiologia eram insatisfatórias para "explicar" a percepção. Os vários experimentos sobre sensação e percepção, a partir dos quais surge a ciência da psyche, evidenciaram que



os relatos introspectivos dos sujeitos sobre o que "viam", "sentiam", "ouviam" sinalizavam um fenômeno novo que exigia procedimentos novos para seu estudo.

Alguns recomendavam, como recurso de acesso a esse fenômeno subjetivo, a introspecção, pois apenas ao próprio indivíduo seria dado o acesso ao seu interior; outros ainda insistiam em localizar nos órgãos sensoriais as modificações geradoras das percepções e sensações, e postulavam o recurso da extropecção. A questão que se colocava, e sobre a qual os ranços do dualismo dificultavam a resposta, era: "Qual o **locus** do fenômeno psy? Na psyche ou no corpo"? A resposta pendendo para um ou outro lado refletia visão de mundo diferente e recursos metodológicos diversos.

Neste conflito a nova ciência se debate procurando estabelecer seu paradigma incipiente. Entretanto, antes que tal se desse, de novo a Psicologia é "recriada" como objeto científico, desta vez no novo continente. Watson (1913, cit. in SAHAKIAN, 1980), influenciado pelos psicofisiologistas russos Pavlov e Bekhterev, rompe com a proposta de Wundt de se ter uma psicologia experimental fisiológica e uma psicologia étnica que estudaria processos mentais superiores internos e declara ser a Psicologia estudo do comportamento. Dispensa os conceitos de consciência, mente, estados mentais e similares. A psicologia que deseja construir considera como fato básico e observável aquele de que os organismos se ajustam ao ambiente tanto pela hereditariedade quanto pela aprendizagem.

Também no final do século XIX a ciência médica enfrenta sua crise paradigmática quando constata a não validade dos métodos tradicionais para tratar uma nova categoria de doentes, os portadores de pertubações mentais. Charcot e Ribot faziam sucesso com a hipnose como técnica de controle e de cura e Freud se industria para agregar-se a eles em Paris. Contudo, o estágio não se mostrou tão satisfatório na aquisição da habilidade de hipnotizador, mas o pesquisador Freud abriu seus horizontes hipotetizando relações entre as manifestações de seus pacientes e o contexto em que viviam.

Em seu plano geral para constituição de uma psicologia científica, Freud busca incluir a psicologia no quadro das ciências naturais e pretende representar os processos psíquicos como "estados quantitativamente determinados por partículas materiais distinguíveis, isto para torná-los evidentes e incontestáveis". (Freud, 1887/1902). Duas idéias centrais estão presentes no projeto freudiano: a) distinguir atividade de repouso e b) evidenciar dois sistemas de neurônios: **psi** (ψ) e **fi** (φ), responsáveis pela liberação da energia que explicaria o movimento reflexo (neurônios permeáveis) e a ação voluntária (neurônios impermeáveis, retentores da energia).

Este projeto inicial foi abandonado, porém foi mantida a idéia de que o processo psíquico era acessível pelas suas manifestações e que natureza e ambiente social são indissociáveis nestas manifestações.

Paradoxalmente, nas origens da psicologia, encontramos uma convergência: o fenômeno psíquico é acessível através de suas manifestações (percepções, comportamento, sintomas) e, também, uma divergência sobre o locus do fenômeno psíquico: na mente, ou nos processos mentais superiores, no ambiente, que atua sobre o organismo e na interação entre o organismo e ambiente físico e social. A divergência reflete a visão de mundo dualista ou monista. Com base nesta visão, são construídos os discursos explicativos (o eixo teórico a que já nos referimos ao falarmos da metodologia). E é neste nível que surge a confusão responsável pela indefinição no contorno do objeto de estudo. O objeto que em um momento podia ser visto como comum: o fenômeno psíquico, ao

qual se tem acesso através de suas manifestações perceptivas, comportamentais e sintomáticas - rotulações para a Conduta - repentinamente é ofuscado pelo modelo explicativo.

Assistimos, então, ao evento bem discutido por Kuhn em **Tensão Essencial** (1977), no qual uma ciência em processo de construção busca eleger a teoria que a instalará como ciência normal e paradigmática. É interessante, entretanto, assinalar que a partir dos anos 60, e mais intensamente na última década, algumas das divergências no tocante aos modelos explicativos sobre o objeto da Psicologia e sua rotulação estão sendo superadas. Observamos uma aproximação entre comportamentalistas e cognitivistas e parece próximo o momento de a Psicologia constituir-se disciplina com território próprio, o que lhe possibilitaria integrar-se de modo efetivo no debate interdisciplinar sem medo de se perder na identidade da outra disciplina. Fala-se hoje, por exemplo, em Ciência Cognitiva, Psicobiologia e "Behaviorcognitivismo", como locais de convergência para a busca de compreensão e de predição sobre a Conduta (humana e animal). Parece que começamos a aprender a fazer as perguntas ao "olharmos" o objeto, e isto tem conseqüências diretas na revisão dos modelos explicativos.

Por enquanto, a Psicologia está oscilante entre matrizes disciplinares: cientificistas, românticas e compreensivas. Figueiredo (1991) considera que este processo, longe de refletir a fragmentação da psicologia, o que induziria à busca da unificação, sugere uma possibilidade nova de convivência com a diversidade, que é a de sua superação e de sua conservação. Neste sentido, o conhecimento da psicologia seria não apenas o de seu objeto em processo de transformação, mas também das formas his-tóricas, que levam à criação e à recriação do objeto de qualquer Ciência.



BIBLIOGRAFIA

BUNGE, Mario. **Epistemologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

De BRUYNE, Paul, HERMAN, J. De SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FREUD, Sigmund. **La naissance de la Psychanalyse**. Paris: P.U.F. 1956. (Original alemão, 1887-1902)

FIGUEIREDO, Luiz Cláudio M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

KUHN, Tomas S. **La tension esencial**. México: Fondo de Cultura Economica, 1977.

_____ **Estrutura das revoluções científicas.** Sao Paulo: Perspectiva (Original em inglês, 1962)

SAHAKIAN, W. **Aprendizagem-sistemas, modelos, teorias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SKIN NER, B.F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1993. (original em inglês, 1974).

DO COLEGIADO-CONSELHO AO COLEGIADO-AÇÃO

A trajetória do Colegiado de Escola em Minas Gerais

Lúcia Alves Faria Mattos
(FAE/UEMG)(1)

Introdução

Gestão colegiada não é idéia nova, mas é uma estratégia que a política educacional de Minas Gerais e de vários Estados brasileiros vêm adotando para a administração da escola pública. Sua implantação responde a uma necessidade social, principalmente da comunidade escolar e a uma necessidade administrativa do Estado, sendo produto tanto do discurso pela democratização, iniciado na década de 60 com os movimentos sociais organizados, quanto da necessidade de recursos estratégicos para "governar o ingovernável". O Estado precisa de solução para as dificuldades administrativas, visivelmente crescentes, enfrentadas pelo sistema estadual de ensino, um verdadeiro "paquiderme" burocratizado, com uma estrutura gigantesca, extremamente centralizada no que concerne à tomada de decisões e aos mecanismos de operacionalização.

A história da gestão colegiada na escola pública de Minas Gerais por certo não se inicia no momento em que um instrumento legal - lei ou decreto - o determina. Sua gênese oficial, sim. No entanto, ao ato oficial sempre antecede uma idéia embrionária cujo desenvolvimento se dá através da sua divulgação pelo discurso de seus autores e adeptos, num longo processo de sensibilização.

O presente artigo busca explicitar os processos subjacentes à instituição legal do Colegiado de Escola em Minas Gerais. São aqui relatados resultados parciais da pesquisa "**Reconstrução Histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais**", um dos quatro subprojetos do programa "**Gestão Colegiada e Qualidade de Escola**".

O texto organiza-se expondo, inicialmente, o contexto da pesquisa da qual se origina e apresentando a seguir a "vida" de cada Colegiado oficialmente instituído: o primeiro nasce em 1979, o segundo em 1983 e o terceiro, em 1992. Articula-se, entre eles, o comum e o diverso, a continuidade ou a descontinuidade, suas peculiaridades e as relações com o contexto político de Minas Gerais. Concluindo, apresenta uma breve avaliação sobre as contribuições desses colegiados para a democratização da escola.

O Contexto da Pesquisa

Iniciada em 1994, a pesquisa busca compreender a evolução conceitual das idéias identificadas como estruturantes do atual Colegiado de Escola, instituído pelo Decreto nº 33.334/92, publicado em 16 de janeiro de 1992. Essas idéias são: democracia, participação comunitária, cidadania, autonomia e descentralização. Significam princípios de gestão democrática da escola.

Gestão colegiada e qualidade de escola constituem os elementos centrais para os quais convergem as diretrizes da política educacional de Minas Gerais[3], com o objetivo de cumprir os preceitos constitucionais para democratizar a educação.

Metodologicamente, a pesquisa histórica seguiu duas direções. Na primeira, fez um rastreamento de indicadores, ou mesmo de vestígios das idéias analisadas, em fontes documentais primárias - leis, decretos, resoluções e pareceres. Na segunda, estudou as formas colegiadas de administração educacional que foram identificadas como experiências vividas pelo sistema ou por escolas públicas estaduais.

Dessa segunda direção, este artigo faz um recorte e relata a história dos Colegiados de Escola instituídos oficialmente em Minas Gerais. O período demarcado, 1977 a 1992, toma a primeira e a última referência, em lei, à instituição do Colegiado de Escola, buscando compreender sua concepção e sua evolução nesse período.

A história pode ser rastreada pela análise documental. A história dos bastidores, aquela que resgata a gênese, faz parte da memória daqueles que gestaram a idéia. Sendo assim, cabe ouvi-los para reconstruir a história que os documentos não contam, recuperando o vivido conforme concebido por quem o viveu (Alberti, 1990).

Com esse objetivo foram ouvidas as pessoas que ocuparam, na Secretaria de Estado da Educação, cargos nos quais se tornaram autoridades responsáveis pelas diretrizes educacionais do governo e sua implementação. Este texto se baseia, principalmente, no relato da Secretária Adjunta de Estado da Educação em 1992, dos Diretores da Superintendência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais no período de 1979 a 1992 e de alguns de seus assessores, que acompanharam de perto o desenrolar do processo.

> Gestão colegiada e qualidade de escola constituem os elementos centrais para os quais convergem as diretrizes da política educacional de Minas Gerais...

Colegiado de Escola de 1979: o Colegiado Conselheiro

Quando pela primeira vez o Estado fala juridicamente de Colegiado de Escola, o faz de modo episódico, no bojo da Lei nº 7.109 de 31 de outubro de 1977 - o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais, no art. 139, parágrafo 1º, que trata das condições para o professor entrar em gozo do período sabático. Ao Colegiado de Escola, maior instância escolar, seria submetido, para aprovação, o Plano Sabático proposto pelos professores. De seu parecer, estes poderiam recorrer somente à Secretaria de Educação.

É interessante observar que o Estatuto do Magistério, ao atribuir função ao Colegiado, não diz "quem" ele é. No parágrafo 2º do referido art. 139, dispõe: "**O Colegiado a que se refere o parágrafo anterior terá sua composição estabelecida em resolução do Secretário**". Somente daí a um ano e sete meses, o Estado, através da Resolução nº 3.119 de 28 de maio de 1979, que "fixa normas para cumprimento do Módulo 2[4]", portanto, uma resolução também episódica irá definir sua composição: "diretor, professores e especialistas de educação em exercício na escola" (art. 3º) e lhe atribuirá uma outra função: "**Em cada escola estadual, o plano para cumprimento do Módulo 2 de trabalho ficará a cargo do colegiado da respectiva escola**"(art. 2º). Além disso, a Resolução estabelece que o presidente do Colegiado será o diretor da escola, com voto de qualidade, ou, no caso de escolas com menos de 240 alunos, o seu coordenador. Se a escola tiver turma única, seu professor deverá integrar "**o colegiado de uma das unidades de ensino da localidade**".

Cabe lembrar que o cumprimento do Módulo 2 era uma questão polêmica e difícil para a política e a administração de pessoal. Sendo um "ganho docente", em que o professor passava a ter incluído, em sua jornada de trabalho, tempo remunerado para as atividades complementares da docência, paralelamente se tornava alvo do "controle" administrativo típico da época. Muitas unidades entendiam que o professor deveria permanecer na escola e utilizavam esse tempo para reuniões administrativas e pedagógicas, outras propunham recuperação de aprendizagem nesse horário, deslocando, portanto,

o Módulo 2 do seu fim específico, situação a que muitos professores reagiram. Estrategicamente, o Sistema atribui ao Colegiado a função de resolver a questão e, só então, define a sua composição.

A próxima referência legal ao Colegiado de Escola será, como as outras, uma referência administrativa, também politicamente estratégica. Em virtude da longa greve de professores no ano de 1979, a Superintendência Educacional baixa a Portaria nº 230/79, que deixa a cargo dos colegiados de escola a recomposição do calendário escolar. Importante notar que essa mesma portaria convoca as famílias para participarem desse processo de reformulação tendo em vista atender suas conveniências (art. 5º).

Foi estratégica a decisão do Sistema em delegar ao Colegiado a tarefa de recompor o calendário escolar, uma vez que o magistério público vivia um momento de grande mobilização, com participação intensiva nos movimentos "paredistas". E a finalização da greve de 79, que durou 40 dias, foi permeada de choques e incidentes[5] entre governo e professores.

Ao que se sabe, efetivamente, o Colegiado de 79 foi precariamente instalado nas escolas, mesmo assim, seguindo uma legislação inespecífica para uma conceituação de sua natureza. Pela forma como aparece em documentos esporádicos e pelas funções a ele atribuídas nesses documentos, sua figura se assemelha à de um órgão consultivo e de apoio administrativo para resolução de situações polêmicas. Com essa finalidade o Sistema fez uso do Colegiado. Em reportagens da época, relacionadas à greve, autoridades oficiais e seus representantes faziam referência a ele como um órgão em pleno funcionamento nas escolas:

"A preparação do calendário para reposição de aulas (...) já teve início em algumas cidades do interior e escolas da Capital, através dos colegiados de professores, diretores, especialistas em educação e pais de alunos, conforme recomendação da Secretaria de Educação" (Jornal Estado de Minas, 28/06/79, cad. 1, p. 5).

Anteriormente, as autoridades educacionais já haviam feito referências ao Colegiado de Escola como se ele tivesse existência concreta na prática escolar. Em 27/06/79, portanto, um dia antes, o Secretário Adjunto da Educação havia afirmado ao Jornal Estado de Minas:

"a democracia no ensino é a fórmula que a Secretaria de Educação adotou para o tempo de paralisação: um colegiado formado pelos diretores, professores, especialistas em educação ficará encarregado de promover a reposição do calendário escolar." (Cad. 1, p. 5)

Em 22/06/79, o próprio Secretário de Educação, Paulino Cícero de Vasconcelos[6], havia feito, ao mesmo jornal, a seguinte declaração:

"criei um órgão novo que, por conseguinte, não existia na estrutura da Secretaria: o Colegiado das Escolas, ao qual serão atribuídas responsabilidades cada vez maiores na discussão e definição de problemas da nossa política educacional. Então, é este Colegiado que vai fixar o novo calendário..."

Mais adiante, a reportagem esclarece:

"O Colegiado em si, o Secretário explicou que 'se trata de uma semente de revolução na administração educacional do Estado. Muitas pessoas não perceberam o alcance do Colegiado em termos de política educacional, inclusive para o fortalecimento da classe dos professores(...) Na medida em que monto um órgão em cada escola e lhe dou personalidade, estou fazendo com que esta escola, com a sua grande experiência de base, atuando lá na ponta do sistema educacional, influa nas decisões que são tomadas aqui dentro da Secretaria. Assim, não haverá divórcio entre a administração escolar e a realidade da base" (Estado de Minas, 22/06/79, cad.1, p. 3).

Enquanto prática administrativa, no entanto, o primeiro esforço para instituir a forma colegiada de gestão nas escolas de Minas Gerais nasce de uma fala quase ao "pé do ouvido" dos diretores, em 1979, no início da abertura política. Era uma fala provinda da cúpula, da Superitendência Educacional, trazida pelo Professor Marcos Noronha[7] de sua experiência na Confederação dos Bispos do Brasil - CNBB - mais como uma postura filosófica de quem se considera um observador do humano e de suas necessidades, mas sem uma codificação prática, ou seja, sem aplicar diretamente o filosófico à realidade de cada dia. Desse modo, a idéia de colegiado se insinua mais como princípio de trabalho do que como uma instituição oficial.

A idéia de colegiado para Marcos Noronha (1995) é fruto de sua experiência de cinco anos como Bispo em Itabira, Minas Gerais. **"O Direito Canônico é muito colegiado, pelo menos teoricamente"**, diz ele. Tem instituído um colegiado chamado "cabido" que é o Conselho do Bispo:

"O Bispo é obrigado a governar uma Diocese com o colegiado, com

o Cabido. Sem o Cabido ele não pode. Se ele não tem o Cabido instituído oficialmente ele tem que criar uma comissão que substitua esse Cabido, esse colegiado. Se ele fizer algumas coisas sem ouvir o Cabido, elas são nulas. Por exemplo, se o Bispo quer nomear um padre para o Cabido, ele é obrigado a ouvir o Cabido, se ele não ouvir, a nomeação é nula. Mas se ele ouvir e todos forem contra a nomeação e ele nomear assim mesmo, a nomeação é válida porque ele agiu colegiadamente, ele fez a consulta, ele pediu o conselho" (Noronha, 1995).

O princípio que rege esse direito canônico é a prudência de não errar sozinho, explica Noronha. O importante é a consulta e não a decisão. Não constitui um princípio basicamente democrático, mas a prática da reta razão de agir, a prudência: quem se aconselha muito tem tendência a acertar muito. Assim, o colegiado, herdado das idéias do cabido da Igreja, traça o contorno do que se pode chamar de "colegiado conselheiro".

Noronha (1995) considera que a inserção da palavra colegiado na legislação de 1979 seria mais um apelo à filosofia da ação colegiada e a sua aplicação prática do que propriamente uma lei. Essa intencionalidade estava presente nas formas como alguns setores da Secretaria de Educação trabalhavam na época, aplicando princípios colegiados como postura filosoficamente assumida. Uma postura firmada mais no bojo da idéia do que na força do ato jurídico.

Para Noronha "**foi dificílimo qualquer tipo de implantação que supusesse a presença do colegiado, pois havia muito tradicionalismo e a figura maternal e plenipotenciária da diretora, influenciando muito nas decisões da escola, entrava em litígio com o colegiado**". Mesmo assim, era uma necessidade emergente, pois em algumas escolas localizadas em cidades do interior - Noronha cita a cidade de Caratinga - havia experiências que eram "traços" de trabalho colegiado.

O termo colegiado vem do latim "collegium" que é "colegere" - o prefixo "co" e a raiz "legere" de lei, de eleger, de escolher. O prefixo "co", significando reunir, permite interpretar o vocábulo como "reunir para eleger".

Assim, entende Noronha que a Secretaria trabalhava colegiadamente:

"havia muito, naquele tempo do colegiado, a idéia de não se fazer nada sozinho. Qualquer coisa se fazia em reunião, numa visão colegiada, num esforço consciente de todos, num processo de convergência de consciências".

Noronha considera um momento muito difuso o da criação do primeiro colegiado. Não se intitula o autor da idéia, mas alguém que a codificou e sistematizou com a contribuição da sua equipe, que formava o Colegiado da Superintendência Educacional. De fato, o colegiado nasce de várias vozes, vários gritos, dos quais Noronha foi um grito muito importante que fez eco principalmente numa boa parte de sua equipe de 42 assessoras. Dessas, ele estima que, sem muito otimismo, umas quinze permaneceram na Secretaria e continuaram aplicando princípios de colegiado.

Sendo ao mesmo tempo uma idéia difusa e uma necessidade emergente, a gênese desse colegiado pode ser interpretada como um momento histórico, reflexo

talvez de um contexto sócio-político em fase de transição do regime militar para a democracia. A atitude colegiada começa a se formar e *"o colegiado nasce aí, nessa brecha de cooperação colegiada, de assuntar todo mundo, de ninguém ser dono de ninguém, ninguém governar em verticalidade, mas governar em horizontalidade, nunca sozinho mas sempre acompanhado"* (Noronha, 1995).

Ao buscar as raízes primeiras desse Colegiado de Escola, Noronha se reporta ao ex-Secretário da Educação, Professor José Fernandes Filho[9], cuja forma de trabalho ele denomina de "muito colegiada".

Aliás, a idéia de uma prática participativa já havia sido registrada, como intencionalidade para o reordenamento administrativo do sistema estadual de ensino, no documento que apresenta os compromissos do governo, na gestão do Governador Aureliano Chaves[10], para com a educação. Chamado, pelo Professor José Fernandes, de Carta Compromisso e, pela imprensa, de Plano Mineiro de Educação, o documento traça linhas gerais para a política educacional buscando, principalmente, "tornar operativos os princípios da Lei 5692/71". Referindo-se às mazelas da educação, classifica o sistema como "**uma estrutura de edificações lacunar, atomizada e obsoleta**"... "**fortemente centralizado de decisão e execução**". Dentre as medidas para ajustar as dimensões da administração do processo educacional, o documento apresenta:

"descentralizar o processo de execução, confiando maiores e mais complexas responsabilidades a órgãos regionais e locais: instituir mecanismos aptos a gerar mais intensa e efetiva participação - não só dos agentes do Estado, mas de toda a sociedade civil." (Carta Compromisso, 1976, p. 30).

Está claro que participação, aqui, não significa administração colegiada da escola, nem tampouco significa democratização dos processos decisórios ou autonomia da gestão escolar. A parceria Estado/Sociedade Civil é convocada tendo em vista divulgar os problemas da escola, sensibilizando a sociedade em seu entorno para as questões que lhe são pertinentes. Intra-muros, o ordenamento político pretende criar novas estruturas sustentadas pelo *"princípio de que a responsabilidade só é plenamente exercida se estiver enraizada na participação"* (Carta Compromisso, 1976, p. 16).

Pensando numa reestruturação da organização escolar, incluindo redistribuição dos papéis de autoridade, o documento esboça conjeturas sobre formas colegiadas de decisão como espaço ideal de participação da comunidade escolar e de sensibilização para a responsabilidade. Considerando a educação como uma força, o documento concebe a escola como "Agência Multifuncional", com funções de efeito multiplicador, catalisadora dos investimentos sociais, devendo se abrir para todos os usuários diretos e indiretos, principalmente famílias.

Sem dúvida, na Carta Compromisso estão presentes intenções para uma gestão escolar com a participação da comunidade através de formas colegiadas de atuação. Essas intenções vão operacionalizar uma abertura da escola para seu exterior, mas a escola não vai consolidar-se como um **locus** da prática democrática, nem vai assumir-se com autonomia, mas essas idéias

irão repercutir na forma da escola e do sistema conduzir os projetos e propostas pedagógicas.

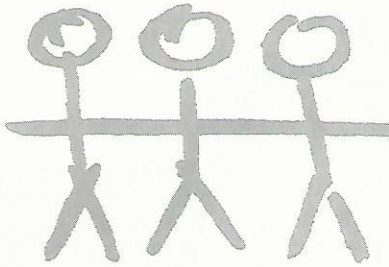
Nesse período, o sistema inicia uma prática de discutir colegiadamente os assuntos educacionais, com a participação "do povo, do professorado", em seminários e encontros realizados fora da Secretaria. Noronha cita como importantes os encontros em Divinópolis, em Valadares, em Caratinga, em Montes Claros e em Januária. Neles, as discussões buscavam envolver os participantes cujas expressões ficaram registradas em documentos-síntese, por regiões. No entanto, não se percebe, ao analisar esses registros, sinal de força democrática, nem de autonomia, no sentido deliberativo e, mesmo, reivindicatório. Em seu teor, esses documentos contêm sínteses de discussões sobre temáticas de natureza pedagógica e detalhamento de planos de ação a partir do proposto pelo órgão central.

Interessante observar, nesse processo de discussão participativa, que a organização interna do trabalho escolar projeta-se nos processos participativos extra-muros. Vale dizer, a prática pedagógica predominante no interior da escola compreendia uma forma segmentada de organização, em que o trabalho da Orientação Educacional, da Supervisão Pedagógica, da Administração Educacional consistia em áreas de especialização distinta, com a pretensão de limites funcionais precisos e numa certa hierarquia em relação aos docentes. Essa forma organizativa fragmentária se estendia aos encontros promovidos segundo a nucleação de escolas. Eram encontros por área: de orientadores, de supervisores, de diretores, de professores. Nessas ocasiões, discutiam-se os problemas das unidades escolares com o objetivo de "troca de experiências". Os participantes, de modo geral especialistas em educação, assumiam o papel de "agentes multiplicadores" no qual a tarefa principal consistia em repassar, para as escolas, o "novo", as normas, o proposto nos encontros. Na organização educacional dessa época, os especialistas tinham papel de destaque como liderança e como controle, tanto nos órgãos centrais do Sistema quanto nas escolas.

A comunidade maior costumava ser convocada a participar de atividades chamadas de integração escola-comunidade. O tom dessa participação tinha contornos nítidos de passividade: atender solicitações, colaborar em campanhas, presenciar solenidades, dentre outras. Não consistia no estabelecimento de vasos intercomunicantes, mas num veio de "mão única", da escola para a comunidade, quando isso era de seu interesse. A escola abria-se de alguma forma para a comunidade, mas não o fazia democraticamente. Ensaiava-se, também, alguma participação da comunidade escolar nos processos administrativos, por meio do Colegiado. A participação, sem poder deliberativo, significava "consulta", ainda não prevalecia a decisão. Não era, portanto, uma ruptura para com os modelos tradicionais de gestão escolar.

Colegiado de Escola de 1983: Colegiado Democrático

O Colegiado de Escola instituído em 1983 pela resolução nº 4.787/83, publicada em 28/10/1983, ao contrário do Colegiado de 1979, nasce no bojo de um processo democrático e em resposta a uma demanda concreta do povo. Nasce com enorme força política dada pelo caráter de legitimidade conferido pela participação e pelo voto da comunidade escolar, significando o momento de ruptura de uma tradição: a escola reivindicava liberdade e autonomia para se

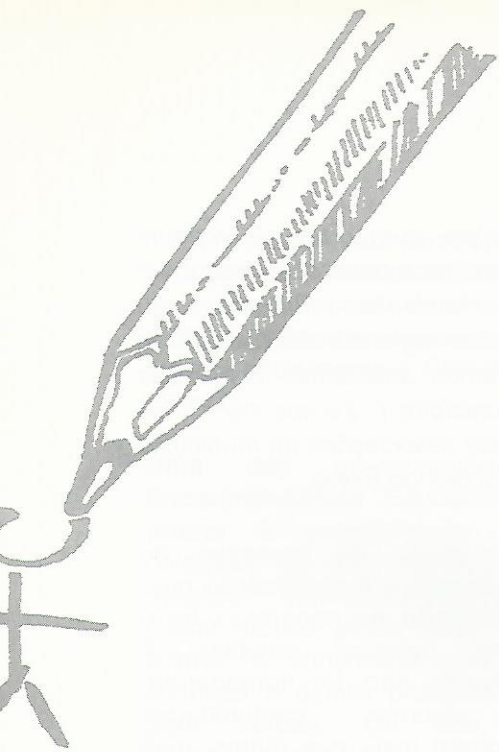


reunir, discutir-se a si mesma, discutir o modo de gestão que iria adotar, e o governo validou juridicamente essa vontade, criando, por legislação específica, o Colegiado de Escola:

> "Art. 1º - Fica instituído o Colegiado nas escolas estaduais de 1º e 2º graus e de Educação Pré-Escolar, como instrumento auxiliar da administração escolar.
>
> Art. 2º - O Colegiado será composto de representantes da comunidade escolar, eleitos periodicamente.
>
> Art. 3º - O Colegiado terá funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos da vida escolar, bem como nos que se referem ao relacionamento entre a escola e a comunidade" (Resolução 4.787/83).

Buscando as idéias embrionárias que antecederam a gênese desse Colegiado, a Professora Íris Barbosa Goulart[11] (1994) explica: *"a idéia de devolver a palavra aos educadores, ou até mesmo aos pais, a todos"*, princípio básico de gestão colegiada e democrática, *"foi uma idéia surgida quando o Doutor Tancredo ainda estava em campanha"*.

Já o Professor Neidson Rodrigues[12]



(1994) considera que a idéia de Colegiado de Escola[13], em 1983, não surge a princípio, no projeto de governo. Ela vai emergir do Congresso Mineiro de Educação, realizado no período de 3 a 10 de outubro desse ano, como uma reivindicação e como uma proposta da comunidade escolar. Os pressupostos do trabalho colegiado - a participação e o coletivo - é que estarão presentes na proposta de governo, desde o período eleitoral.

Na realidade, a década de 80 foi um período de efervescência de idéias democráticas, em que se iniciaram os movimentos sociais contra a ditadura e o país vivia o período de transição do governo militar para o governo civil.

A passagem do regime militar para a democracia ocorreu sem rupturas radicais, pois não foi a oposição que derrubou, pelo golpe, a ditadura. Ela mesma organizou estrategicamente sua retirada, criando um clima de distensão "política" e de democracia "relativa" no governo Figueiredo, clima em que o discurso da participação se transforma de uma demanda popular para uma proposta assumida pelo governo[14].

Nesse contexto, os partidos se organizavam para as primeiras eleições diretas[15] após um período de mais de vinte anos de regime autoritário e, naturalmente, viam-se diante do desafio de apresentar uma proposta política, incluindo um programa para a educação, que convergisse para os interesses do povo e ultrapassasse aquela democracia "relativa" já assumida pelo regime militar. A do PMDB se voltava para a democratização dos processos educacionais:

"Era necessário eliminar a prática de decisões administrativas autoritárias, centralizadas, fosse na SEE, fosse da diretoria da escola, para formas coletivas de participação (...). O projeto educativo da escola tinha que ser também um projeto coletivo em que todos os professores participassem de planejamentos conjuntos, de formas de avaliação conjuntas. Todos os segmentos da escola deveriam ser envolvidos neste processo de participação e de coletivização do trabalho escolar" (Rodrigues, 1994).

Tancredo Neves, governador eleito em Minas Gerais[16], incluiu, na sua plataforma de governo, o compromisso de um projeto para a área educacional no qual o povo participaria efetivamente na definição das prioridades educacionais a serem assumidas pelas diretrizes políticas do Estado.

Foi uma proposta partidária do PMDB construída com base em sua carta de princípios cuja tônica democratizante teve repercussões não apenas em Minas Gerais. Houve ressonância também em São Paulo, Paraná, e outros estados da Federação onde o partido foi vitorioso nas eleições. A proposta resultou do trabalho de uma equipe que analisou os problemas educacionais do Estado e forneceu subsídios para as diretrizes político-educacionais explicitadas no documento "Diretrizes para um plano de governo em Minas Gerais", projeto político de campanha do então candidato a governador, Tancredo Neves (Rodrigues, 1994).

Nesse projeto está explicitado o compromisso partidário para com a mudança: *"o compromisso fundamental do Governo Estadual do PMDB, (...) é com a MUDANÇA. MUDANÇA É A RESPOSTA À ESPERANÇA DO POVO"* (Neves, 1982, p. 10)[17]. Mudança significando a construção da democracia a partir de uma ação intencional proposta em três direções: *"MUDANÇA DO REGIME"*, *"MUDANÇA SÓCIO-ECONÔMICA"*, e *"MUDANÇA NOS CRITÉRIOS E MÉTODOS DE GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS"*, todas buscando a pluralidade democrática, a redução da desigualdade social e o reordenamento dos processos de trabalho - das atitudes individuais e autoritárias para *"a DEMOCRATIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE DECISÃO"*[18].

Neidson Rodrigues[19] relata que o documento original foi ampliado e discutido durante o período de transição e reelaborado com as contribuições da equipe da Secretaria de Educação, das entidades do magistério, dos políticos e de representantes da sociedade civil, resultando na proposta de "Educação para a Mudança". Mudança, aqui, conforme preconizado pelo PMDB e por Tancredo Neves, não significava fórmulas prontas, mas "mudança na prática política", na forma de conduzir o governo e, nesse sentido, a "des"verticalização dos processos decisórios.

Tratava-se de uma proposta a ser submetida a todos aqueles que se sentiam comprometidos com a educação tendo em vista traçar novos rumos a partir de um diagnóstico vivo e de alternativas concretas oriundas das bases educacionais. O primeiro momento

consistia na realização do I Congresso Mineiro de Educação, um congresso diferente, sem teses e conferências, mas uma promoção que permitisse aos participantes "**a discussão aberta dos problemas da educação, tais como são vividos e analisados por aqueles que realmente vivem a educação. Isto é, por todos os profissionais da educação no âmbito da escola**" (SEE/MG 1983, p. 50).

Foi justamente no processo de organização do I Congresso Mineiro de Educação que se formou, na SEE/MG, o primeiro colegiado, um grande colegiado. Foram convidadas a participar todas as entidades de classe relacionadas à educação: Associação dos Professores Públicos, União dos Trabalhadores de Ensino, Grupo do Mobral, da Universidade, do Instituto de Educação, Associação dos Supervisores, Associação dos Orientadores, Associação dos Diretores, depois o Sindicato das Escolas Particulares participou também. Competia a esse colegiado decidir os critérios e a forma de realização do Congresso. A responsabilidade maior era da Secretaria e a Superintendência Educacional incumbiu-se da coordenação. A filosofia de ação colegiada esteve presente em todos os momentos e em todos os níveis de discussão; as Delegacias Regionais de Ensino formaram colegiados semelhantes, isto é, comissões regionais, e essas organizaram os colegiados ou comissões dos municípios que iriam deslanchar o processo na primeira etapa - as escolas. Essa estratégia, associada à participação da mídia, conseguiu mobilização de muita gente em muito pouco tempo.

Rodrigues (1994) avalia:

"*Além de muitas entidades de um lado, de outro fomos criando comissões, quer dizer, de repente tínhamos uma comissão central em Belo Horizonte, tínhamos 30 comissões regionais nas Delegacias e tínhamos setecentas comissões nos municípios (...) e nos municípios tínhamos associações do município, associações de bairro...*"

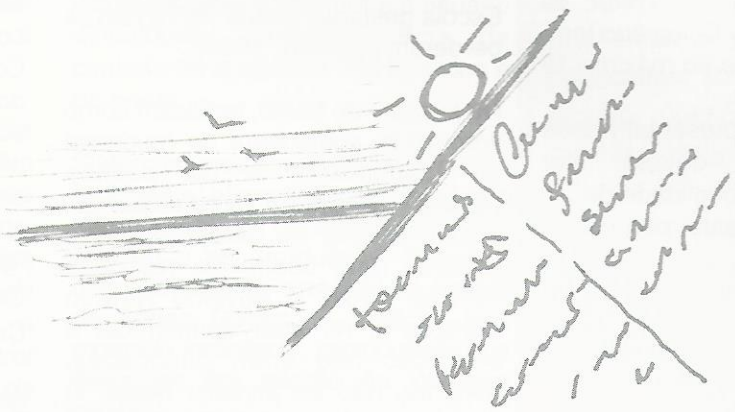
A concepção do processo de realização e a mobilização para a participação no congresso foi o primeiro trabalho coletivo. A mobilização não foi homogênea, pois algumas comunidades mobilizaram mais que outras, mas dela surgiu uma emulação coletiva que possibilitou realizar o Congresso no caminho inverso das comissões: das escolas para os municípios, dos municípios para as Delegacias Regionais e, dessas, para o Estado, fase final do Congresso em Belo Horizonte. Para enfatizar o grau de participação, Rodrigues aponta números: a Assembléia Geral teve a participação de 1200 delegados encarregados de defender as propostas daqueles que representavam e cujas decisões foram registradas num documento/síntese e transformadas em alguns princípios gerais para a educação em Minas Gerais. Nesse momento, ele observa: "**era muito forte naquelas decisões a democratização das relações da escola**". As decisões apontavam a necessidade de uma coordenação política da educação que abarcasse todo o Estado e se afastasse das interferências de interesses políticos clientelísticos bem como reduzisse a burocracia administrativa do sistema.

É no consolidado das decisões apresentadas na Assembléia Geral de encerramento do I Congresso Mineiro de Educação[20] que está registrada a idéia do Colegiado de Escola como uma proposta da comunidade tendo em vista acionar

o processo administrativo e pedagógico no interior das unidades escolares. Poucos dias após, a SEE/MG endossará essa proposta criando oficialmente o Colegiado de Escola.

Uma das preocupações da Superintendência Educacional se referia à possibilidade de o colegiado se ater meramente às questões administrativas, pois a escola pouco podia fazer em termos de administrar pessoal, contratar e demitir professores, gerir verbas. De fato, a possibilidade de um colegiado atuar sobre a questão administrativa era muito pequena. Naquele momento, a Secretaria percebia que o Colegiado poderia atuar muito mais sobre a questão pedagógica e lançou a idéia de ação colegiada, uma ação voltada para decisões de natureza pedagógica e de natureza administrativa, mas que a escola pudesse realizar efetivamente. (Rodrigues, 1994).

Se a concepção do Colegiado de 1983 significou uma ruptura com os processos tradicionais, sua prática, por outro lado, avançou pouco. A Secretaria decidiu não legislar sobre o funcionamento do Colegiado, considerando que ele deveria refletir a realidade de cada escola. Pelas grandes diferenças regionais de Minas Gerais, é lógico que colegiados de centros urbanos mais desenvolvidos seriam peculiarmente diferentes dos colegiados de escolas situadas em regiões afastadas e de menores recursos. Além disso, outros fatores tais como os graus de ensino, o tamanho da escola, a clientela atendida, dentre outros, poderiam espelhar condições para colegiados potencialmente diferentes. Por essas diferenças considerava-se pouco oportuno um "modelo de colegiado", devendo a escola, portanto, ter autonomia para criar o seu de acordo com as suas especificidades. Além disso, a Secretaria não queria "dar as normas" e nem mesmo as tinha. Quer dizer, o sistema não sabia "**qual era a figura, ou qual era a figuração de um Colegiado que pudesse ser válido, por exemplo, para o Instituto de Educação e para uma escola lá de Porteirinha**" (Rodrigues, 1994).



As escolas, de maneira geral, não assumiram essa autonomia. Acostumadas à imposição de regras pelo sistema, tornaram-se extremamente dependentes e, quando poderiam ter rompido com essa dependência, não estavam preparadas. Segundo Rodrigues (1994), em torno de 90% das escolas de Minas Gerais criaram colegiados. Alguns funcionaram muito bem; outros, não. O tipo de funcionamento, na maioria das escolas, ficou atrelado ao grau de mobilização, de conscientização e de participação da comunidade escolar, vale dizer, a sua história política. Muitos colegiados foram democráticos, outros, indicados pelo Diretor, serviam apenas para validar suas decisões, como um instrumento legitimador de posturas autoritárias, contradizendo os princípios democráticos que permearam a gênese desse colegiado.

Colegiado de 1992: o Colegiado Ação

O Colegiado de Escola de 1992 nasce como uma proposta oficial, gestada pela equipe de transição[21] com suporte na Proposta de Educação para o Governo Hélio Garcia[22], documento que registra um diagnóstico da situação educacional de Minas Gerais e firma compromisso em relação à melhoria dos resultados educacionais, dentro da "meta corajosa de investir na qualidade da escola" (Garcia, 1990, p.1).

Oficialmente, foi criado pelo Decreto nº 33.334 de 16 de janeiro de 1992, que dispõe:

> "Art. 1º - *Fica instituído, nas unidades estaduais de ensino de 1º e 2º Graus e de pré-escolar, integrado à sua direção, o Colegiado, como órgão representativo da comunidade escolar.*
>
> Parágrafo único - *O Colegiado terá funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira das unidades de ensino, respeitadas as normas legais.*"

A Resolução nº 6.907, publicada uma semana depois (23/1/92), estabelece normas complementares para instituição e funcionamento do Colegiado, definindo sua estrutura, funções e competências. Na definição da estrutura, observa-se nítida preocupação com os princípios democráticos:

"Art. 2º - O Colegiado será composto pelo Diretor da unidade de ensino, que o presidirá, e por representantes dos seguintes segmentos:

I - professores, especialistas de educação e demais servidores da unidade de ensino.

II - Alunos regularmente matriculados, com idade mínima de 16 (dezesseis) anos e pais ou responsáveis por alunos regularmente matriculados

1º - Além do diretor da unidade de ensino, o Colegiado terá, no mínimo, 6 (seis) e no máximo 12 (doze) componentes.

2º - Na representatividade dos segmentos, deverá ser garantida a proporcionalidade de:

50% (cinqüenta por cento) para os servidores

50% (cinqüenta por cento) para aqueles mencionados no inciso II deste artigo, considerados em conjunto.

Art. 3º - Os membros do Colegiado serão eleitos anualmente, no primeiro mês de aula de cada ano letivo" .

Analisando o Colegiado de 83 e o de 92, constata-se que o segundo se apóia no primeiro, com detalhamentos das funções consultivas e deliberativas. O que distingue basicamente um do outro é que o primeiro se constitui num "instrumento auxiliar da administração escolar" enquanto o segundo está integrado à sua direção (..) " como um órgão representativo da comunidade escolar". Além disso, o conceito de comunidade escolar é mais amplo no Colegiado de 83, pois inclui a representação de todo o pessoal em exercício na escola mais os grupos comunitários. O atual Colegiado limita esse conceito a pais, alunos e servidores. A autonomia, no Colegiado de 92, inclui o financeiro, não previsto em 83.

Essa análise é importante, pois os documentos legais sobre o Colegiado de 1992 não fazem referências aos anteriores, o que pode levar à interpretação errônea de que este Colegiado é uma criação original. O resgate histórico, ao contrário, evidencia que as primeiras idéias permaneceram como "germens" à espera do momento propício para retomar o desenvolvimento.

De fato, as idéias de colegialidade de decisões e de Colegiado de Escola gestadas desde 78/79 não se perderam (Goulart, 1994).

No período de 83/86, fertilizam como verdadeira sementeira de mudança de mentalidade e de postura (Tavares[23], 1995). Nos anos subseqüentes, o ciclo peculiar de descontinuidades políticas, que ocorre na realidade mineira, trouxe o governo Newton Cardoso[24], no qual democracia e educação não eram prioridades, portanto, não se investiu nelas. O discurso da participação foi intencionalmente ignorado pelo sistema que, desleixando-se e descuidando-se das questões educacionais, gerou um caos na educação. Observa-se, no período de quatro anos, uma rotatividade anual de Secretários de Educação[25] e, conseqüentemente, de pessoal - assessores e diretores, ocupantes de cargos de confiança. Diretorias estiveram acéfalas por longos períodos, e o espaço curto de permanência das pessoas nos cargos não lhes possibilitava definir e cumprir diretrizes políticas duradouras.

Comparando o clima atual da SEE/MG com esse período, Máximo[26] (1995) diz: "**o período foi de muitos desgastes para a educação, com uma política de arrasar, em que nós não tínhamos nada a fazer, nada a propor, porque não tínhamos a quem nos dirigir, não tínhamos nenhum interlocutor**".

Se o Governo interrompeu o movimento de democratização dos processos educacionais, a vontade política do trabalho colegiado, mesmo enfraquecida, permaneceu como postura de muitos diretores, assessores e funcionários da Secretaria de Educação, como filosofia de trabalho e como princípio no desenvolvimento de projetos[27] de algumas diretorias.

Quando chegam os anos finais da década de 80, Minas Gerais, assim como todo o país, em plena Constituinte, discute a democratização dos processos sociais e, entre eles, a educação. Intelectuais, administradores, professores, políticos e famílias debatem o tema e fazem propostas, culminando com a consagração da "gestão democrática da escola" na Constituição Federal[28] de 1988 e na Constituição Estadual[29] de 1989.

Ainda no grupo de transição, do governo Newton Cardoso para o governo Hélio Garcia, começou-se a pensar na questão colegiada como forma de democratizar a educação. Foi aí que, sob a coordenação de Ana Luíza Machado Pinheiro[30], traçaram-se as cinco prioridades para o ensino no Estado: autonomia, fortalecimento da direção da Escola, capacitação de recursos humanos, avaliação do ensino e integração Estado/Município.

Segundo Pinheiro (1994), o grande desafio para o sistema era o da qualidade do ensino ministrado pois, a não ser por questões muito pontuais, o problema de vagas nas escolas estava praticamente resolvido. Um dos fatores relacionados à baixa qualidade constatada no ensino público estadual situava-se no processo decisório centralizado, uma vez que tudo o que se referia às 6.500 escolas do sistema era decidido no órgão central. Importava, então, que

as escolas tivessem autonomia para cada qual escolher seu caminho em busca da qualidade, porque não se poderia tomar uma única decisão para Minas Gerais, um estado que, à semelhança do país, convive com bolsões de extrema pobreza ao norte e pólos de progresso avançado ao sul. Além disso, acompanhar "**o que está acontecendo em 6.500 escolas é um negócio completamente inumano**", justifica. Era preciso deslocar o eixo do poder da Secretaria e dos órgãos regionais, as Delegacias Regionais de Ensino, transferindo-o para a Escola.

Transferir o poder para a escola implicava em dar-lhe autonomia. No entanto, Pinheiro (1994) pondera que a escola, sozinha, *"não dá conta, ela não consegue nada, ela fica muito desprotegida ...Precisa da participação da comunidade... A educação é direito de todos, dever do Estado, da família e da sociedade, isto quer dizer que os problemas escolares não são de responsabilidade exclusiva do Estado. Este faz a sua parte. Compete à família e à comunidade assumirem a co-responsabilidade e uma das maneiras para se colocar a comunidade participando é o exercício de formas coletivas e democráticas de decidir".*

Nos diferentes documentos[31], publicados sobre a política educacional de Minas Gerais do governo que se instalou a partir de 1991, estão elencados os problemas e as prioridades definidas para enfrentá-los. Dentre os problemas que estão diretamente relacionados ao funcionamento do colegiado, destacam-se "o gigantismo do sistema estadual de ensino" e "as formas arcaicas de organização e de gestão da escola pública".

Em várias ocasiões, o Secretário da Educação[32] referiu-se ao "gigantismo do sistema", classificando-o como "inadministrável"[33] pelo seu tamanho, pelas diversidades regionais, pelo centralismo, pelo atraso e pela prática do clientelismo. Esses aspectos constituem dificuldades sérias para o sucesso da escola uma vez que são cerceadores de iniciativas locais para a solução dos problemas. Sistemas centralizados são extremamente hierarquizados, autoritários e antidemocráticos. Burocratizam-se facilmente e a impessoalidade cria uma grande distância entre o servidor e o usuário dificultando qualquer forma de controle da qualidade dos serviços e do poder.

Sistemas modernos são racionais, funcionais, eficientes, organizados e planejados, conseqüentemente tendem a ser produtivos. Não é o caso do sistema estadual de ensino de Minas Gerais. A tradição tem mostrado ineficiência, improdutividade e distorções em relação ao interesse público.

O Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais explicita a intenção do governo de criar um "patamar de modernização" para o Estado. Afirma que, no Brasil, a "**educação vem sendo reconvocada para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia**", associando "**crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e à consolidação dos valores democráticos**" (p. 9).

Buscando ultrapassar os problemas do sistema estadual de educação, o governo adota, como prioridade, uma política de administração centrada na escola e na comunidade escolar. Sobre ela, o Senhor Secretário declara:

"A transferência da gestão da escola pública do Estado para a comunidade, o cerne do Programa desta Administração, se afigura, pois, como uma ruptura com o passado, uma verdadeira revolução cultural que o governo Hélio Garcia está realizando. É chegado o momento de passarmos a respeitar a inteligência e a experiência dos pais, dos alunos e dos profissionais da educação, em especial dos diretores de escola, e motivá-los a assumir papéis de liderança neste movimento em favor do ensino público". (Mares Guia, 1993, p.9)

A partir do equacionamento dos problemas e estabelecimento de prioridades, Minas Gerais traça um projeto político-educacional com medidas descentralizadoras:

"Nosso projeto tem como primeira questão (...) a autonomia da escola. Autonomia financeira, pedagógica e administrativa. A segunda é a gestão democrática na escola, que a gente considera que é um complemento da autonomia (...) Como falar que uma escola é autônoma se ela não tem uma gestão democrática? Se ela não tem autonomia nem para decidir quem vai ser o seu diretor?" (Pinheiro, 1994)

O Colegiado de Escola vai ser, ao mesmo tempo, estratégia de descentralização do sistema e instrumento de gestão democrática, ambos visando a melhoria do ensino público.

Considerando que o ambiente escolar ainda não era propício à instalação de processos democráticos, a Secretaria de Educação cuidou de fortalecer a direção da escola, associando o sucesso do Colegiado com eleição democrática de diretores e realiza o segundo como processo preparatório. Vai ser justamente o primeiro diretor eleito

pelo voto direto o responsável pela implantação dos colegiados nas respectivas escolas, relata Pinheiro (1994), esclarecendo:

"fortalecimento da direção não é do diretor, senão estaria deslocando o eixo do poder decisório da Secretaria para uma pessoa, e não é. Nós queríamos deslocar esse eixo para toda a escola, então, para que a escola participasse teriam que ser ouvidas todas as pessoas que usam o serviço oferecido pela escola... Fortalecimento da direção da escola seria o diretor escolhido pela comunidade ... e os colegiados."

Foi instituído um processo para a escolha de diretores[34], em duas etapas, mesclando seleção por concurso público de provas e títulos e eleição democrática, através do voto da comunidade escolar, pondo fim ao tradicional sistema de apadrinhamento político. Essa inovação não aconteceu serenamente. As escolas se complicavam diante do processo e a Secretaria criou uma via direta de comunicação, o "disque eleição", com plantão de 24 horas, para ajudar a dirimir as dúvidas. Por outro lado, houve resistência da Associação dos Diretores sustando juridicamente o processo através de mandado de segurança e criando o impasse que, no caso, foi negociado politicamente entre o Secretário e o Governador, ou seja, respeitando o voto do povo, o governador nomeou os eleitos, fato que conquistou a confiança da comunidade pois, conforme a Subsecretária de Assuntos Educacionais:

*"O povo ganhou confiança, e o que era para se transformar em uma desdita, virou o maior sucesso porque o povo passou a acreditar: o negócio é sério! Então os colegiados brotaram de uma maneira assim, incrível. De repente, toda escola queria ter o seu Colegiado, de repente os colegiados vinham aqui. *A Secretaria nunca foi procurada pelos pais. Nós passamos a receber pais... e passamos a viver uma realidade muito diferente".* (Goulart, 1994)

O teor desse ato jurídico argüi a inconstitucionalidade da eleição dos diretores sob o argumento de ser, o do diretor, "cargo em comissão" cuja nomeação é direito do governador. De fato, a Associação dos Diretores não queria abrir mão do clientelismo político pois, juridicamente, o governador cedeu o direito de nomeação ao promulgar a Lei, regulamentando o processo de eleição de diretores. Além disso, a Constituição Mineira estabelece como princípio básico do ensino a seleção competitiva interna de diretores envolvendo apuração objetiva do mérito (...) e aptidão para a liderança[35].

> Um aspecto em que este Colegiado inova está na descentralização financeira. A Secretaria encaminha recursos para a escola que decide sobre sua aplicação...

A força política dos deputados na indicação dos diretores, principalmente no interior do Estado, é notória. A eleição dos diretores, fragilizando esse poder, provocou reação imediata na Assembléia Legislativa. Relatando esse processo, Máximo[36] diz: "**houve abaixo-assinado dos deputados pedindo ao governador que não houvesse mais eleições para diretores. Dos 71 deputados da Assembléia, 61 endossaram o documento**".

Das 6.500 escolas do sistema, 4.700 elegeram o diretor e o Colegiado, isso indica que a comunidade está assumindo a proposta do governo, "**não meramente como cumprimento da lei, mas como uma vontade do povo**" (Pinheiro, 1994), caso contrário, o processo não teria continuidade. E essa continuidade se observa nas consultas feitas à Secretaria para esclarecer sobre o funcionamento do Colegiado, suas competências e autonomia.

Entendendo que autonomia não significa abandono, esse Órgão criou estratégias de assessoria às escolas. Uma delas foi a criação da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão que, num primeiro momento, se empenhou em orientar e discutir a formação dos Colegiados. Atualmente, acompanha o seu funcionamento. Ao longo desses trabalhos, vem elaborando sugestões e esclarecimentos através de "folders" e pequenas publicações[37] sobre a gestão da escola, na forma de manuais, incluindo temas como: autonomia, assembléia geral, Colegiado de Escola, Caixa Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Pedagógico, insumos básicos. Essas publicações, explica Máximo, acompanham o teor das interrogações e dúvidas apresentadas nas consultas feitas pelas escolas. Numa avaliação, ela pondera que o tipo de questões evoluiu. No primeiro momento consistiam em desconhecimento do significado do Colegiado, seu papel, funções e diretrizes de funcionamento. Atualmente, são questões direcionadas para o aprofundamento e aperfeiçoamento do papel do Colegiado na administração escolar.

A Secretaria também buscou

uma forma colegiada de trabalhar. Segundo um membro da mesma equipe (Goulart, 1994), "**o Walfrido sempre teve a preocupação de que nenhuma idéia fosse exclusivamente dele**" assim como deixou que seus colaboradores formassem suas equipes. Nesse caso, ele valorizou os técnicos da Secretaria como os "melhores especialistas" e investiu na contratação de alguns consultores[38] e no convite a alguns professores, que participaram esporadicamente[39], mas a preocupação básica era a dinâmica da ação/execução durante o tempo todo, sem muito academicismo.

Um cuidado especial foi tomado, com sucesso[40], para que a equipe trabalhasse em sintonia, assumisse um discurso coeso e se mantivesse unida durante todo o período da administração de Mares Guia (1991 a 1994). Assim, na própria equipe praticava-se a gestão participativa.

O modelo do Colegiado de Escola resultou, então, da prática pedagógica das pessoas que vivenciaram esse processo. A equipe traça o contorno do Colegiado nos artigos do Decreto nº 33.334/92 e da Resolução nº 6.907/92, já mencionados. As funções desse Colegiado foram definidas com base no que "**a escola já decidia de forma autoritária e coisas que antes eram decididas pelo órgão central ou pelos órgãos regionais mas que queríamos passar para a escola decidir**", explica Pinheiro (1994) afirmando: "**a concepção desse colegiado é autóctone - apesar de conhecer a experiência americana, a experiência da Inglaterra, o nosso modelo é muito nosso**".

Cabe ao Colegiado desempenhar funções que permitam, à escola, autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Como um órgão da administração escolar, o Colegiado é instância deliberativa e consultiva.

O Colegiado avalia e delibera sobre: participação do pessoal da escola em atividades artísticas, literárias, culturais e desportivas; designação de professores, disciplina escolar; programas de capacitação e aperfeiçoamento; calendário escolar; critérios de distribuição de aulas; aplicação de penalidades ao servidor; fornecimento de material escolar aos alunos; merenda escolar; atendimento médico escolar; projeto pedagógico da escola; representações e recursos interpostos pelos servidores e alunos e sobre a gestão dos recursos financeiros da escola.

O funcionamento do Colegiado esbarra a toda hora com leis que impedem sua autonomia plena e com a questão da dependência entre Secretarias de Estado.

O Colegiado emite parecer sobre: movimentação e afastamento de pessoal; providências sobre utilização do prédio escolar, móveis e equipamentos, recursos humanos e materiais didáticos; termos firmados em convênios de saúde, estágios, transporte; alterações curriculares; desempenho dos profissionais; propostas de ampliação do tempo e do atendimento escolar; processo de avaliação da escola e problemas dos alunos.

O funcionamento do Colegiado esbarra a toda hora com leis que impedem sua autonomia plena e com a questão da dependência entre Secretarias de Estado. A Secretaria conseguiu descentralizar somente o que estava em nível da educação.

"O restante do governo, como um todo, não acredita muito na descentralização. Não porque achem que ela seja má ou perniciosa. Assim é que eles não confiam que as pessoas tenham condição de fazer as coisas, querem que sejam reconferidas (...) A Secretaria da Fazenda tem estrutura muito antiga (...) Na verdade, a Secretaria da Educação queria interligar as informações de computador para computador, através de rede direta escola/Secretarias, mas esse trabalho é vagaroso, e qualquer coisa errada vai implicar num erro grande de pagamento das pessoas". (Pinheiro, 1994)

Um aspecto em que este Colegiado inova está na descentralização financeira. A Secretaria encaminha recursos para a escola que decide sobre sua aplicação, com aprovação do Colegiado. São recursos destinados à Caixa Escolar e podem ser aplicados em pequenos reparos, conservação, material, merenda, treinamentos etc. "A experiência já tem mostrado que a escola consegue 'milagres' quando faz as compras necessárias no comércio local". Já em relação à autonomia pedagógica e administrativa, alguns colegiados tem exorbitado: "eles cismam, 'se nós temos autonomia, nós não temos de prestar contas a ninguém'. Então alteram calendário, currículo e, nesse caso, há necessidade de interferência da Secretaria" (Goulart, 1994).

Segundo pessoas envolvidas no projeto, ainda é cedo para avaliar os resultados mas, se houve mudanças, a principal diz respeito à "mudança de mentalidades", avalia Goulart (1994). A comunidade

começa a acreditar que a escola é dela, e não do governo. Começa a reclamar e reivindicar qualidade tanto nos aspectos físicos quanto nos pedagógicos. Ela vai ao órgão central discutir, denunciar, cobrar. Às vezes cobra até melhoria salarial para o professor. Aliás, esta "**foi a única coisa do Governo Hélio Garcia da proposta de educação que não pôde ser implementada**", afirma a Secretária Adjunta Ana Luíza Machado Pinheiro (1994). Apesar disso e das poucas condições de trabalho, diz ela, "a escola está de melhor qualidade".

Avaliando: considerações finais

Uma pergunta se coloca a partir da análise dessa breve trajetória do Colegiado de Escola enquanto uma instituição jurídica, oficialmente posta na realidade do ensino público de Minas Gerais: que contribuições ele vem trazendo em termos de democratizar a educação e tornar a escola um **locus** de socialização e de desenvolvimento da cidadania?

Cada momento teve o seu significado e, enquanto experiência, todas trouxeram um potencial de progresso, principalmente pela possibilidade de a escola descobrir o espaço da participação a assumi-lo como veio de sua autonomia. Nem todas as escolas, ou melhor, nem todos os profissionais da escola conseguem ter essa percepção, o que é comum na tradição cultural de um povo politicamente pouco desenvolvido.

O Colegiado de 83, pela forma como foi gestado, no bojo de uma ação intencional para a democratização dos processos escolares e pelo contexto de onde emergiu, significa uma ruptura com os modelos tradicionais de administração da educação. Ao contrário, o Colegiado de 79 teve uma pseudo- existência, ou seja, foi concreto na lei e quase abstrato na realidade escolar. Politicamente "figurou" como mecanismo de democratização quando nem a política nem a escola eram democráticas e se orientavam pelos princípios do controle e da racionalidade administrativa.

O atual Colegiado, ainda em processo, sugere avanços e preocupações, ao analisarmos o contexto da sociedade civil contemporânea. Não há dúvidas sobre a presença democrática, se concebermos a democracia segundo o princípio do sufrágio universal. Porém, repetindo Bobbio (1986), o importante é também a amplitude do onde votar. Esse é o espaço da autonomia, o espaço da cidadania.

Um aspecto extremamente positivo, em relação às perspectivas de desenvolvimento desse Colegiado, está na continuidade política que ocorreu no governo do estado. Além disso, na visão da Secretaria da Educação, a grande preocupação em 1992, ao pretender a autonomia e a democracia nas escolas instituindo o Colegiado através de um decreto, era criar uma situação irreversível. Vale dizer que, se a comunidade se inserisse na realidade educacional como um cliente exigente, ao mesmo tempo colaborador e controlador, ela não mais abandonaria esse espaço juridicamente seu e o assumiria administrando seus problemas e buscando sua qualidade. Cumpriria, assim, os objetivos de descentralização e aliviaria o peso burocrático do sistema, as grandes metas subjacentes ao discurso político dessa época.

A prática política do passado, no entanto, demonstrou que as escolas tradicionalmente ou desconhecem ou são resistentes às idéias emanadas da Secretaria. Esse pensamento corrobora análise de Noronha (1995) quando ele se refere ao divórcio entre este órgão e as escolas, dizendo:

"É quase impossível que uma experiência qualquer dê certo quando emanada da Secretaria, por causa da tradição que a Casa tem, e por ser um pouco endógena, virada para dentro; em vez de a Secretaria estar a serviço da escola e do aluno, às vezes acontece muito do aluno e da escola estarem a serviço do sistema operacional da educação (...) às vezes a escola não pode fazer a mínima experiência, como aconteceu no Colegiado[41] porque a Secretaria não dá a ela as ferramentas, a metodologia e a licença integral..."

Comparando as décadas anteriores com a situação política atual, verifica-se que a realidade é outra. A comunidade escolar, mais sensibilizada, vem participando dos processos educacionais de forma mais consciente. Além disso, a própria Secretaria tem buscado reduzir sua ingerência sobre a administração da escola estimulando uma gestão participativa e autônoma.



1 - Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

2 - O Projeto, sob minha coordenação, é financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Desenvolvido pela Universidade do Estado de Minas Gerais, tem o apoio da Secretaria de Estado da Educação.

3 - Proposta político-educacional para o quatriênio 91/94 (Governo Hélio Garcia) com continuidade na gestão 95/98 (Governo Eduardo Azeredo). A Secretária da Educação da época, Ana Luíza Machado Pinheiro, foi a Secretária Adjunta na gestão anterior.

4 - Tempo dedicado às atividades complementares à regência de aulas, regulamentado pelo Estatuto do Magistério

5 - O mais notório desses incidentes, amplamente divulgado pela imprensa, ficou conhecido como "banho de água dado nas professoras pelo Governador Francelino Pereira". De fato, no embate grevistas/governo, as manifestações dos primeiros foram contidas por jatos de água e gás lacrimogêneo (Estado de Minas, 30/5/79).

6 - Secretário da Educação no período de 1979 a 1981

7 - O Professor Marcos Noronha foi Diretor da Superintendência Educacional no Período de 1979 a 1980.

9 - Secretário da Educação no período de 1975 a 1978. Apesar de o prof. Marcos Noronha ter sido Diretor da Superintendência na gestão do Secretário Paulino Cícero de Vasconcelos, ele se refere constantemente à pessoa do Secretário José Fernandes Filho.

10 - Período de 1975 a 1979

11 - Diretora da Superintendência Educacional transformada posteriormente em Subsecretaria de Assuntos Educacionais da SEE/MG, no período de 1991/94

12 - Diretor da Superintendência Educacional da SEE/MG no período de 1982 a 1985.

13 - Vários estudos e publicações do próprio prof. Neidson Rodrigues e de outros autores relatam a prática política desse período e, nela, a experiência do Colegiado em 1983.

14 - Um exemplo de planejamento participativo, realizado nessa época, é o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (1980/85) com o resultado de consultas regionais, na gestão do Ministro Eduardo Portela.

15 - As eleições seriam realizadas em 1982 e foram precedidas pelo Movimento "Diretas-Já".

16 - Eleito para gestão 1983/87

17 - Esses compromissos são repetidos no documento "Educação para a Mudança", que apresenta a proposta político educacional da SEE/MG na gestão do Secretário Otávio Elísio Alves de Brito (1983/1986).

18 - Todos os grifos são do texto original

19 - Integrou, em 1982, a equipe que analisou as diretrizes educacionais para Plano de Governo

20 - Outubro de 1983

21 - Equipe de transição do governo Newton Cardoso para o governo Hélio Garcia

22 - Gestão 1991 a 1994

23 - Alice Olinda T. Tavares é assessora da Superintendência Educacional desde 1983. Participou da redação da minuta da Resolução 6.907/92 que define as funções do Colegiado de Escola.

24 - Gestão 1988/91.

25 - Foram Secretários: Luiz Leal, Hugo Gontijo, Aloísio Garcia e Gamaliel Herval; foram Diretores da Superintendência Educacional: Ana Maria Carneiro, Zélia Andrade e o Prof. José Leão M. F. Filho

26 - Elacir Azalini Máximo, Diretora de Desenvolvimento da Gestão na SEE/MG

27 - Particularmente participei de dois projetos desenvolvidos pela Superintendência Educacional nesse período: um, da Diretoria de Ensino de 1º Grau, sobre o Ciclo Básico de Alfabetização (1991) e, o outro, da Diretoria de Ensino de 2o. Grau, tendo em vista a Elaboração de Propostas Curriculares para o 2º Grau (1991/92). Em ambos, a metodologia priorizou a participação ativa das bases escolares, colegiadamente, com discussões em níveis escalonados das escolas para os municípios, destes para as 42 Delegacias Regionais de Ensino e, posteriormente, para os seis Pólos Regionais em que se concentram. Na fase conclusiva, em nível estadual, cada localidade se fazia presente através de delegados eleitos para representá-la nos seus desejos, expectativas, posições e decisões.

28 - Art. 206, Inc. VI

29 - Art. 196, Inc. VII

30 - Ana Luíza Machado Pinheiro foi posteriormente Secretária Adjunta de Estado da Educação permanecendo durante o período de 1991/94. No governo subseqüente, nomeada Secretária da Educação dá continuidade à política anterior.

31 - Plano Decenal, Programa de Educação para o Governo Hélio Garcia, Educação para Todos: Minas aponta o caminho, A Realidade da Educação em Minas Gerais, dentre outros.

32 - Professor Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto foi Secretário de Estado da Educação no período de 1991/94, governo Hélio Garcia.

33 - Por exemplo, ver a conferência proferida no Seminário "Educação: A Hora da Chamada", promovido pela Assembléia Legislativa de Minas Gerais, em 23 de outubro de 1991.

34 - Lei nº 10.486, de 24/7/91

35 - Art. 196, Inc. VIII

36 - Diretora da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão, Diretoria da SEE/MG, responsável, desde 1992, pela seleção dos diretores das unidades de ensino

37 - Por exemplo, já foram publicadas cartilhas sobre Gestão da Escola e sobre Colegiado de Escola.

38 - João Batista Araújo Oliveira, Cláudio Moura Castro, Guiomar Namo de Mello

39 - Carlos Roberto Jamil Cury, Moacir Gadotti e outros

40 - Praticamente toda a equipe permaneceu durante a gestão do Secretário Walfrido S. Dos Mares Guia Neto.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Constituição de 1988. Juarez de Oliveira (Org. de textos, notas e índices). São Paulo: Saraiva, 1988.

ESTADO DE MINAS, Belo Horizonte, 22 jun. 1979, 1º cad., p.3.

ESTADO DE MINAS, Belo Horizonte, 27 jun. 1979, 1º cad., p. 5.

ESTADO DE MINAS, Belo Horizonte, 28 jun. 1979, 1º cad., p. 5.

GARCIA, Hélio. Programa de Educação para o Governo Hélio Garcia.1991 - 1994 (mimeo)

GOULART, Íris Barbosa. Entrevista para pesquisa "Reconstrução Histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais". Belo Horizonte: UEMG/FAPEMIG, 27/9/1994.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Plano Mineiro de Educação. Carta Compromisso. Belo Horizonte, 1975/1976.

MARES GUIA NETO, Walfrido S. dos. Em busca do sucesso escolar. In: Educação para Todos. Minas aponta o caminho. Brasília: Unicef, 1993. p.9.

MÁXIMO, Elacir Azalini. Entrevista para a pesquisa "Reconstituição histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais. Belo Horizonte: UEMG/FAPEMIG, 4/10/1995.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 230 de 25/6/1979

MINAS GERAIS. Decreto nº 33.334 de 16/1/1992. Publicado no Minas Gerais de 17/1/1992.

MINAS GERAIS. Discurso do Secretário Octávio Alves de Brito, na solenidade de transmissão do cargo, em 13/3/1983. Informativo MAE, nº 87, maio, 1983.

MINAS GERAIS. Lei nº 7.109 de 13/10/1977. Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Congresso Mineiro de Educação, Publicado no Minas Gerais, mar. 1983.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Congresso Mineiro de Educação. Relatório Preliminar. Informativo MAI, nº 93, set., 1983, 73-80

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 3.119 de 8/5/1979. Publicado no Minas Gerais de 29/5/1979.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4.787 de 29/10/1983. Publicado no Minas Gerais de 29/10/1983.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 6.907 de 23/1/1992.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Congresso Mineiro de Educação. Documento Básico de Proposta de Trabalho.
Visão Preliminar. Informativo MAI, nº 89, maio, 1983, 50-67

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais. S.d.

NEVES, Tancredo. Governar é... Diretrizes para um Plano de Governo em Minas Gerais. Belo Horizonte, 1982. (Mimeo)

NORONHA, Antônio Marcos. Entrevista para a pesquisa "Reconstrução Histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais". Belo Horizonte: UEMG/FAPEMIG, 30/6/1995.

PINHEIRO, Ana Luíza Machado. Entrevista para a pesquisa "Reconstrução Histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais". Belo Horizonte: UEMG/FAPEMIG, 28/11/1994.

RODRIGUES, Neidson. Entrevista para a pesquisa "Reconstrução histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais". Belo Horizonte, UEMG/FAPEMIG, 7/12/1994.

TAVARES. Alice Olinda Teattini. Entrevista para a pesquisa "Reconstrução Histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais'. Belo Horizonte: UEMG/FAPEMIG, 28/9/1995.

ECOFEMINISMO

Resumo: A Terra mãe - O machismo - O mundo da autoridade e da hierarquia - A caça às bruxas - A exploração da natureza - O papel feminino como força de transformação social - Uma visão do universo.

Edna Cardozo Dias*

As religiões ancestrais visualizavam o universo como uma grande mãe. As grandes deusas representavam a Terra Mãe ou o principio gerador da vida. A capacidade de conceber uma nova vida humana, dar à luz, produzir leite e sangrar com as fases da lua, inspirava temor e reverência. Só ela tinha poder de produzir e nutrir a vida. Sem ela a nova vida extinguir-se-ia (BRIL, 1984:74). Para o Taoísmo se chamava Tao, para os egípcios Nuit, para os gregos Gaia. O culto à Grande Mãe era a religião mais difundida nas sociedades primitivas.

A passagem do matriarcado para o patriarcado se deu em várias esferas. De um lado o aumento da população levou o ser humano a "domesticar" a terra, de outro o nomadismo trouxe vantagem ao homem. Com a descoberta da ligação entre o ato sexual e a fecundação, iniciou-se um verdadeiro culto ao falo e acelerou-se a transição para o patriarcado. Com o advento do monoteísmo, o patriarcado se estabeleceu definitivamente. Do ponto de vista religioso, o Velho Testamento e depois a Igreja Cristã forneceram um arsenal de justificativas metafísicas para a tese da inferioridade da mulher.

Segundo o mito judaico-cristão, Lilith, a primeira mulher de Adão, experimentava igualdade com ele, mas ao recusar-se a se submeter a ele, foi expulsa do Paraíso e fundou uma dinastia de demônios. Como mulheres, passaram a ser identificadas com o pecado e consideradas instrumentos do diabo. Dessa paranóia masculina nasceu a imagem feia das bruxas, herdeiras da antiga tradição libertária dos tempos matriarcais. Uma onda terrível de perseguição às bruxas se seguiu, e os Tribunais da Inquisição queimaram cerca de 60 mil mulheres.

A opressão da mulher pelo homem é a primeira, historicamente, de todas as opressões, antecedendo mesmo a opressão de classes, nascida com a escravidão, e a opressão das raças, oriunda dos imperialismos. Engels, em "**A origem da família, da propriedade privada e do Estado**", observou, por volta de 1881, como Marx já o fizera em "**A ideologia alemã**", de 1846, que "a primeira divisão do trabalho ocorre entre o homem e a mulher".

O mundo masculino da propriedade é, em verdade, o mundo da autoridade e da hierarquia. A institucionalização da concorrência e a rivalidade são sinônimos de violência, que tem como expressão o racismo e o especicismo. Uma visão feminina do universo significa a liberação do ser humano em geral, uma mutação de qualquer tipo de isolacionismo, e a transmutação da competição em cooperação. Onde há cooperação não há dominação. Cada um coloca suas habilidades e talentos a serviço de um objetivo de homens e mulheres.

Roger Geraudy, em "**Liberação da mulher, liberação humana**", diz que sempre se surpreendeu ao ler no Evangelho que Jesus de Nazaré não tivesse sido mulher, já que os valores revelados por ele concediam ao homem sua plenitude, uma vez que desenvolviam suas dimensões femininas, defendendo o amor ao próximo e despojamento do eu.

Carolyn Merchant, em "**The Death of nature**" onde trata do papel de Francis Bacon na mudança do objetivo da ciência, da sabedoria para a manipulação, afirma que ele personificou uma importantíssima ligação entre as duas principais correntes do velho paradigma: a concepção mecanicista da realidade e a obsessão masculina com a dominação, e o controle da cultura patriarcal. Merchant compara, ao

estudar Bacon, a filosofia da exploração da natureza à tortura generalizada que sofreram as mulheres durante a caça às bruxas. O propósito de controlar a natureza levou, tanto a ciência como a tecnologia, a serem usadas para fins nocivos e profundamente antiecológicos.

Charlene Spretnak, em "**The politic of women's spirituality**", mostra o papel feminino como uma das grandes forças de transformação cultural e movimento das mulheres como um catalisador na coalescência de vários movimentos sociais. A espiritualidade das mulheres, conforme descrita por Spretnak, está solidamente fundamentada na experiência de sua ligação com os processos essenciais da vida. É, portanto, profundamente ecológica, pois é a percepção intuitiva da unicidade de toda vida.

A nossa Constituição Federal, em seu art. 5o., I, diz que *"homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações"*. Na prática, a mulher apenas adquiriu as mesmas obrigações dos homens. Nem de longe os mesmos direitos, sequer o respeito as suas diferenças. Longe vemos o dia em que a queda da dominação venha libertar a natureza humana e o planeta com todas as suas criaturas.

*Edna Cardozo Dias, advogada, membro da Comissão de Meio Ambiente da OAB/MG, presidente da Liga de Prevenção da Crueldade contra o Animal, prof. de Direito Ambiental na Academia de Policia Civil de Minas Gerais, assessora jurídica da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, diretora-secretária de Meio Ambiente em Jornal.



Referência bibliográfica

ADRIENNE, Rich. **Of human born.** New York: Norton, 1977.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FRIEDRICH, Engels. **Les origines de la famille, de la proprieté privée et de l'Etat.** Paris: Sociales.

FRIETJOP, Capra. **Sabedoria incomum.** São Paulo: Cultrix, 1988.

GREER, Germaine. **La femme eunuque.** Paris: Laffont, 1971.

KARL, Marx. **O capital.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

ROGER, Garaudy. **Liberação da mulher, liberação humana.** São Paulo: Zahar, 1982.

Afinal, o que quer esta Escola Plural?

Roselene Botelho Junqueira Ferreira - Integrante da Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Milton Sales.

Diante da nova proposta de renovação pedagógica sugerida pela Escola Plural precisamos, com urgência, desenvolver a compreensão do seu verdadeiro significado.

Em uma perspectiva mais ampla, a proposta é bastante complexa e estrutura-se a partir de seus eixos norteadores considerando amplos aspectos: filosóficos, políticos, psicológicos e sociais.

Na simplicidade da prática do nosso dia-a-dia na escola e frente aos nossos alunos, todas estas questões se agigantam, tornam-se mais complexas, causando-nos uma sensação estranha e até agora desconhecida, de quem, de repente, já não sabe, realmente, o que fazer.

O que pretendemos com a leitura deste texto, que em seu encaminhamento pretende ser didático, é considerar, de forma bem simples e prática, algumas questões, embora necessariamente complexas, que alicerçam o novo programa.

Sem a pretensão de ser simplista, reduzindo uma questão tão ampla como a estruturação da Escola Plural a uma questão eminentemente pedagógica, o presente texto vai propor esta questão, por entender que, por mais complexa que seja a proposta em si, ela realmente se efetiva na simplicidade da relação pedagógica professor-aluno.

Voltando à nossa questão básica do que realmente quer a Escola Plural, vemo-nos frente a frente com relação aos resultados que a escola tem alcançado.

As velhas questões retornam: que meu aluno aprendeu? Por que o que aprendeu, algum tempo depois já esqueceu? Este ou aquele aluno merece ser promovido? Dei conta de trabalhar os conteúdos? Quais os conteúdos mais necessários a este tipo de aluno?

Esta e outras questões têm constituído aspectos importantes na organização de nosso trabalho.

O que a Escola Plural realmente quer é que a Escola, representada por nós, professores, tenha um novo olhar sobre todas estas questões.

- Como?

- A partir de uma questão aparentemente simples, mas fundamental e básica de que o processo ensino-aprendizagem, realmente, só se efetiva quando o aprendiz é capaz de atribuir um significado ao que constitui o seu objeto de estudo. Daqui origina-se a organização dos ciclos por idade de formação.

Idades diferentes, interesses diferentes e, conseqüentemente, **uma diferente atribuição de significados.**

Devemos partir do princípio de que o processo ensino-aprendizagem deve constituir-se como um processo de construção de significados.

- O que isto significa?

- Significa, repito, que o aluno melhor aprende um conteúdo qualquer quando é capaz de atribuir-lhe um significado, ou seja, quando é capaz de estabelecer relações reais, substantivas, entre o que está aprendendo e o que já conhece.

No estabelecimento dessas relações o aluno passa a integrar o novo conteúdo aos esquemas que já possui de compreensão da realidade na qual está inserido. Uma vez

estabelecidas estas relações, o processo ensino-aprendizagem vai se efetivando à medida que o aluno vai construindo seu conhecimento, atribuindo sentido e significados reais aos conteúdos trabalhados.

Esta é a aprendizagem significativa ou processo ensino-aprendizagem como construção de significados.

Este é o eixo central, vertebrador, o sustentáculo de toda proposta de renovação pedagógica apontada pela Escola Plural.

Então, o que é ensinar?

Garantida a compreensão desse princípio básico, vem a grande questão.

- O que ensinar? Como ensinar? Quais as minhas referências? Como devo proceder na organização do meu trabalho?

Penso que neste momento devemos retroceder ao grande eixo norteador da nossa prática pedagógica na escola tradicional. Qual era este eixo? Era a transmissão dos conteúdos das disciplinas curriculares direcionadas pelos programas, planejamentos pedagógicos, livros didáticos e outros. A transmissão desse conhecimento dava-se de forma fragmentada, cada disciplina com seu conteúdo isolado e sem a preocupação de vincular estes conteúdos à realidade na qual o aluno estava inserido e ao conhecimento e concepções que o aluno tinha dessa realidade.

Analisemos, portanto: qual era a natureza dos significados atribuídos aos conteúdos trabalhados na escola?

Podemos notar com clareza que era um significado arbitrário, tirado dos próprios conteúdos em si ou da lógica que lhes atribuía o professor.

Então, se não vamos mais seguir planejamentos pré-estabelecidos, programas de ensino, livros didáticos, o que vamos fazer?

Temos que aprender a reorganizar a dinâmica de nosso trabalho a partir de outro referencial. Qual? A partir de temas ou situações que sejam significativas para nossos alunos, considerando o conhecimento que eles já possuem a respeito para que, a partir desse conhecimento, outros sejam construídos.

- E os conteúdos das disciplinas curriculares? Como serão tratados estes conteúdos?

A partir de temas ou situações que sejam significativas para nossos alunos, considerando o conhecimento que eles já possuem a respeito para que, a partir desse conhecimento, outros sejam construídos.

É essencial que o professor tenha clareza neste aspecto, pois ele constitui um nó de grandes dificuldades na prática do dia-a-dia.

Vejamos. O bloco de disciplinas para alunos do primeiro e segundo ciclos (pré à quinta-série da escola tradicional) não mudou, seus conteúdos também não. Tanto disciplinas quanto conteúdos continuam sendo os mesmos. Portanto, o bloco das disciplinas de primeiro e segundo ciclos é formado por: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física. Estas são as disciplinas que, necessariamente, devem ser trabalhadas, o que não impede, na totalidade do trabalho, que outras disciplinas sejam abordadas.

O que mudou, substancialmente, foi a forma de enfocar os conteúdos dessas disciplinas. Elas deixaram de ser tratadas como conhecimentos estanques, isolados, com fim em si mesmas.

Importa-nos aprofundarmos na compreensão de que as disciplinas constituem o saber já construído pelo homem, mas que só podem ser úteis se deixarem de ser um fim em si mesmas e servirem de instrumentos que permitam a solução de problemas que a realidade e a atuação sobre elas impõem.

O domínio sobre a compreensão de outras questões deve ser aqui somado, para que o professor tenha segurança neste novo enfoque dado aos conteúdos das disciplinas curriculares.

As questões a que me refiro são: Metodologias de Trabalho, Níveis de Abrangência, Temas Transversais e Globalização. Estas questões serão tratadas mais adiante, em momento mais favorável à compreensão do leitor.

Tudo é uma questão de concepção

Não nos será possível mudar a nossa prática se não mudarmos também a concepção que temos de educação.

Observemos que nenhuma prática pedagógica se estabelece de forma solta, isolada, desvinculada. Mesmo que de forma inconsistente, toda nossa prática está calcada em uma concepção prévia que temos de aprendizagem e do processo educativo.

Se acreditarmos que o aluno nada tem a oferecer, que a sua aprendizagem começa e termina dentro da escola, que o conhecimento escolar se justifica como um fim em si mesmo, vamos ter uma prática pedagógica puramente transmissiva. Eu ensino, ele aprende. Eu atribuo os significados, ele procura apreendê-los.

No entanto, se acreditarmos no potencial prévio de conhecimento do aluno, nas relações que ele estabelece com a sua realidade, na sua capacidade de construir conhecimento a partir de hipóteses que levanta, já não nos será possível manter uma prática pedagógica puramente transmissiva.

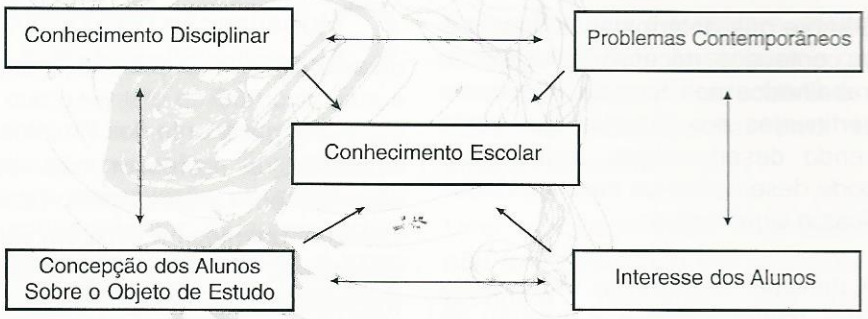
Constitui dificuldade para todos nós, no momento, pela experiência de Escola que temos tido como alunos e como professores, assimilarmos esta nova concepção de aprendizagem. Mas se nós nos propusermos viabilizar a proposta de renovação pedagógica apontada pela Escola Plural, esta é a primeira coisa que temos a fazer.

Necessidade de uma nova metodologia

Partindo do princípio de que já não temos mais a mesma concepção de aprendizagem, já não acreditamos ser a forma puramente transmissiva, como sempre ensinamos, a melhor para que o aluno aprenda o que fazer, como vamos pensar e planejar as nossas aulas?

Aqui percebemos, com clareza, que a Escola Plural aponta uma nova metodologia. Qual? Uma metodologia que não trate os conteúdos escolares de forma fragmentada, desvinculados da realidade na qual o aluno está inserido, desconsiderando as experiências vividas pelo aluno e sua natural capacidade em construir conhecimento.

Uma metodologia que não trate os conteúdos escolares de forma fragmentada, desvinculados da realidade na qual o aluno está inserido...



Uma metodologia que busca fazer com que o espaço escolar seja um espaço significativo de aprendizagem, objetivando a formação plena da cidadania, como podemos observar no esquema acima:

Esta nova metodologia? A Escola Plural indica qual seria?

Sim, a Escola Plural faz uma indicação metodológica quando cita a Pedagogia de Projetos e as Atividades Significativas.

Quando o professor for organizar o seu projeto de trabalho, necessariamente deve partir de um diagnóstico dos interesses da turma. Alguma coisa deve acontecer naturalmente ou deve ser provocada pelo professor para que determinado tema se constitua como tema de estudo. Este é o primeiro momento, o ponto de partida do trabalho. É o momento da Problematização.

Na problematização os alunos manifestam suas crenças, conhecimentos e expectativas de estudo e aprendizagem para com o tema em questão.
É a partir das questões levantadas nesta etapa que o projeto é organizado pelo grupo: professor e alunos.

Pronta a problematização, vem o desenvolvimento e, com ele, grandes conflitos para o professor que se vê frente a frente com as expectativas dos alunos, as quais não cabem dentro de uma proposta curricular rígida, seqüenciada, etapista e fragmentada.

Então, a primeira questão é esta: "E os conteúdos curriculares desapareceram? O que faço com eles? O que o professor tem a fazer é redimensioná-los sob um novo ângulo, uma nova visão.

Esta nova visão pressupõe conhecimento e segurança de três outros aspectos da proposta, igualmente importantes: **Globalização, Níveis de**

Abrangência e Temas Transversais.

Por sua complexidade e detalhamento, os conceitos e metodologia específicos para a organização e desenvolvimento dos Projetos de Trabalho não constituem tema para estudo, no momento. Mas todo professor necessita empreender esforços neste sentido.

As Atividades Significativas também são uma indicação metodológica da Escola Plural.

Sempre que determinados aspectos ou conteúdos, necessários de serem trabalhados nas turmas, não forem pertinentes aos Projetos que estão sendo desenvolvidos, o professor pode desenvolvê-los com atividades ricas e significativas.

A principal divergência entre estas duas metodologias é a questão da Globalização. No desenvolvimento dos Projetos, o trabalho passa todas ou mais disciplinas na realização de seus objetivos. Nas Atividades Significativas necessariamente isto não acontece.

É comum os professores questionarem se Escola Plural e Projetos de Trabalho constituem uma só proposta, ou seja, são a mesma coisa.

Não, os objetivos perseguidos pela Escola Plural são mais amplos, ricos e complexos. Objetivam a formação da cidadania, considerando o indivíduo em todas as suas dimensões. Os Projetos de Trabalho ou Pedagogia de Projetos são apenas uma indicação metodológica feita pela Escola Plural por considerá-la adequada à realização e obtenção de seus objetivos.

Outra questão que os professores colocam é se a Pedagogia de Projetos é a única metodologia compatível com a Escola Plural.

Penso que não. O professor é o grande articulador do processo ensino-aprendizagem. É autônomo e criativo e pode ser capaz de criar outras formas de desenvolver o seu trabalho. O importante é que ele atente para todas as questões propostas pela Escola Plural, em sua complexidade, pois só assim será capaz de traduzir em ações concretas a profunda mudança de concepção que ela aponta.

Globalização ou interdisciplinaridade?

No desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, o professor não deve entender por Globalização o fato de trabalhar um mesmo tema em várias disciplinas, se isto for feito de forma fragmentada. Nesta visão, a globalização acontece pelo acúmulo de matérias e não pela interação entre elas. O tema tem apenas a função de motivação, mesmo que o aluno tenha participado de sua escolha. Geralmente, este é o primeiro entendimento que o professor iniciante tem de globalização.

No decorrer do desenvolvimento dos projetos, o professor, ou professores responsáveis pelos mesmos, tende a evoluir nesta concepção inicial. Ele percebe que necessita enfocar o tema trabalhado a partir de vários pontos de vista, nos quais, necessariamente, usará os conteúdos específicos das várias disciplinas.

É como se os conteúdos disciplinares estivessem a serviço da compreensão e significação do tema em questão, em seus vários momentos, ângulos e objetivos.

Existe uma interação entre os conteúdos curriculares a serviço da compreensão do entendimento de um tema. Esta é a interdisciplinaridade.

É importante que o professor não perca de vista o referencial dos conteúdos disciplinares do desenho curricular básico dos ciclos, mas também é importante que ele perceba que outros conteúdos podem ser usados, pois no momento se fazem necessários e são significativos ao desenvolvimento do projeto.

A questão da seriação de conteúdos atrelados às etapas e pré-requisitos, aspectos pedagógicos importantes para a nossa prática tradicional, conflita os professores neste momento. É necessário, para solução do conflito, que eles já tenham compreensão de outra questão básica a que poderemos chamar de Níveis de Abrangência.



Quando o professor ou professores trabalham com interdisciplinaridade, já foi dado um grande passo. No entanto, esta ainda não é a meta proposta pela Escola Plural. Por quê? Porque não há garantia de que o aluno consiga construir as relações apresentadas entre as disciplinas na compreensão do tema.

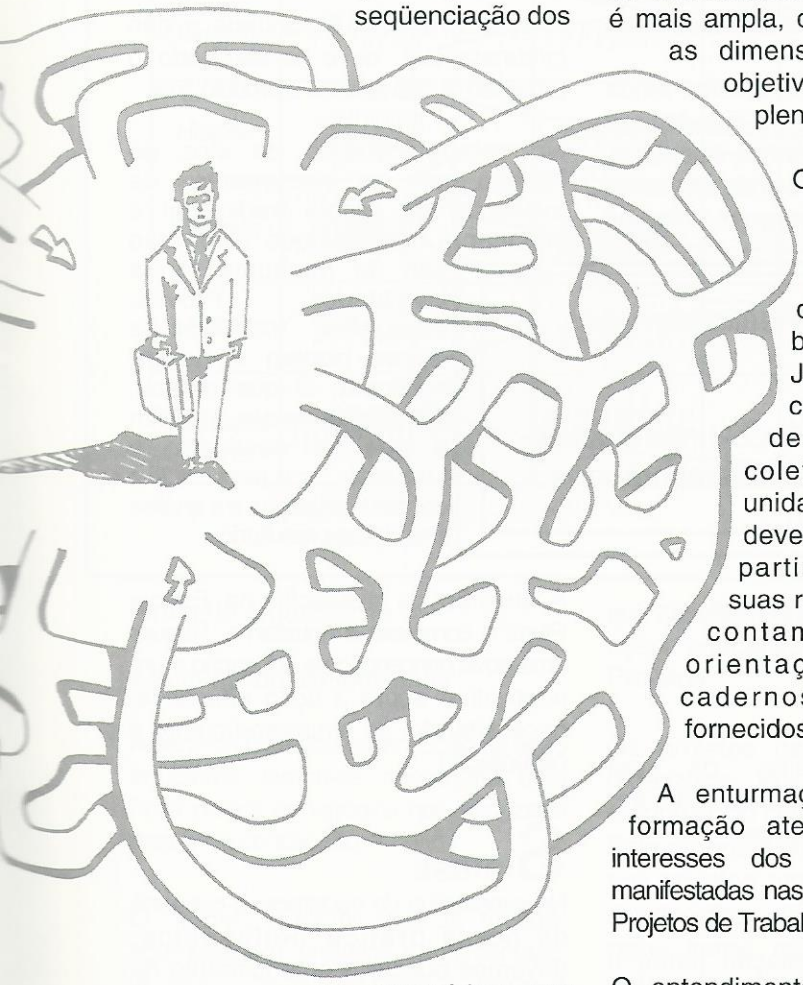
Para os alunos, as informações podem ter sido vistas de forma isolada e fragmentada, pois aprender a estabelecer relações exige um nível de compreensão que precisa ser construído. Isto é, a visão globalizada tem que ser **construída** pelos alunos e não **oferecida** pelos professores.

A globalização, que constitui a grande meta proposta pela escola Plural, é aquela que é vista tanto do ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado como do aluno que irá aprendê-lo.

Esta concepção de globalização parte do princípio de que aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos e, sim, de uma re-estruturação desses esquemas a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defronta.

Níveis de Abrangência

A questão dos pré-requisitos e seqüenciação dos conteúdos nas séries sempre constituiu um grande eixo organizador do trabalho pedagógico dentro da Escola Tradicional. Considerando que o atendimento às expectativas dos alunos, levantadas na problematização dos Projetos de Trabalho, não cabem dentro deste tipo de organização, o professor perde o seu referencial mais importante. Então, o que fazer? Ele necessita construir, com urgência, um outro referencial a partir do entendimento de questões básicas necessárias a esta construção.



A primeira delas é o entendimento de que o sentido de Currículo para a Escola Plural já não está mais atrelado apenas ao cognitivo, ou seja, à transmissão ou construção de conhecimentos. Sua perspectiva é mais ampla, direciona-se a todas as dimensões do indivíduo, objetivando a formação plena da cidadania.

Outra questão igualmente importante é a necessidade de um desenho curricular básico para os ciclos. Já vimos que a construção desse desenho é tarefa coletiva que as unidades escolares devem empreender a partir da leitura de suas realidades. Para isto, contamos com as orientações dos cadernos sobre currículo fornecidos pelo CAPE.

A enturmação por ciclos de formação atende às faixas de interesses dos alunos que serão manifestadas nas problematizações dos Projetos de Trabalho.

O entendimento dessas questões leva o professor à construção de um outro referencial organizador do seu trabalho, divergente da rigidez imposta pela seriação e seqüenciação dos conteúdos.

Ele passa a considerar também os Níveis de Abrangência, pois o seu campo de atuação se estendeu por completo.

O professor é o moderador do processo ensino-aprendizagem e, como tal, deve ser autônomo na construção de sua prática.

Esta autonomia lhe confere direitos e deveres. Direito de ser aquele que conduz o processo educativo e o dever de se capacitar para tal empreendimento.

Uma vez capacitado, o professor não terá dificuldade em lidar com a proposta curricular em sua totalidade e com os Níveis de Abrangência quando se fizerem necessários.

Níveis de Abrangência aqui entendidos como o equacionamento das questões propostas de acordo com a exigência do momento, tanto do ponto de vista do conteúdo trabalhado, como do aluno com o qual se trabalha.

Assim, o professor torna-se o senhor de sua prática - o educador - desaparecendo a figura do professor que apenas dá aulas.

Temas transversais

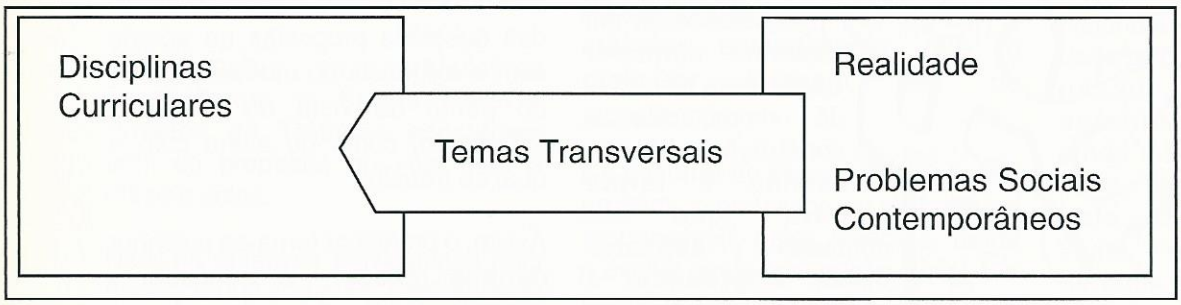
Para uma compreensão mais significativa do que sejam os Temas Transversais, devemos partir do princípio de que constitui eixo central na renovação pedagógica da Escola Plural a formação integral do aluno, em todas as suas dimensões, dentro de uma realidade plural.

Para que isto ocorra, a Escola precisa passar a considerar as questões e problemas sociais contemporâneos vividos pelo homem, como objeto de conhecimento.

Assumir o aprendizado e a vivência de questões tais como: a diversidade de raças e classes, as relações do homem com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e da sexualidade, o respeito à diversidade cultural e outras questões contemporâneas passam a ser temas que não podem mais ser desconsiderados pela escola. São os Temas Transversais propostos pela Escola Plural, como objeto de conhecimento.

Então os Temas Transversais são novas disciplinas?

Não. Os Temas Transversais não se constituem como disciplinas. Cada disciplina possui uma lógica em sua organização e, como tal, se mantém.



O que a Escola Plural sugere é que haja uma incorporação dos temas contemporâneos, chamados Temas Transversais, na organização dos conteúdos escolares.

- De que forma, então, isto aconteceria?

- Através das disciplinas curriculares como sugere o esquema acima:

Dessa forma vemos que, ao incorporar os Temas Transversais como objeto do conhecimento, a nova proposta pedagógica traz questões e problemas sociais contemporâneos para dentro da Escola levando a um repensar dos conteúdos escolares.

Repensar os conteúdos escolares não significa abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a ela os temas atuais mas, sim, resignificá-los.

Podemos dizer que os Temas Transversais atravessam as Disciplinas Curriculares, ou seja, determinado Tema Transversal como Ecologia, por exemplo, tanto pode ser trabalhado em Português, como em Ciências ou em História e de forma contextualizada ao momento da aprendizagem vivido pela turma.

A inserção dos Temas Transversais nos conteúdos escolares possibilitará que as disciplinas passem a se relacionar com a realidade contemporânea, dotando-as de valor social.

É importante ressaltar ainda que a educação para a cidadania é Tema Transversal central, nuclear e, como tal, deve ser inserido em todas as disciplinas e impregnar todos os demais Temas Transversais.

Avaliação

A avaliação deixa de ser classificatória e passa a ser Diagnóstica e Processual.

- O que isto significa?

Significa que a avaliação perde o seu caráter de classificação. Já não cabe mais avaliar para excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar.
A avaliação tem um caráter global. Avalia-se tanto o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, quanto as intervenções do professor, o projeto curricular da Escola e todos os outros aspectos inseridos no processo educativo. O aluno e o cognitivo deixam de ser os únicos avaliados.

A construção do conhecimento é avaliada muito mais em função da forma individual como se processa, do que em função dos resultados alcançados.

Nesta perspectiva, avalia-se para identificar os problemas e avanços e redimensionar a ação educativa e não para classificar.

A ação avaliativa é contínua e não circunstancial, deve revelar todo o processo e não apenas o produto final.

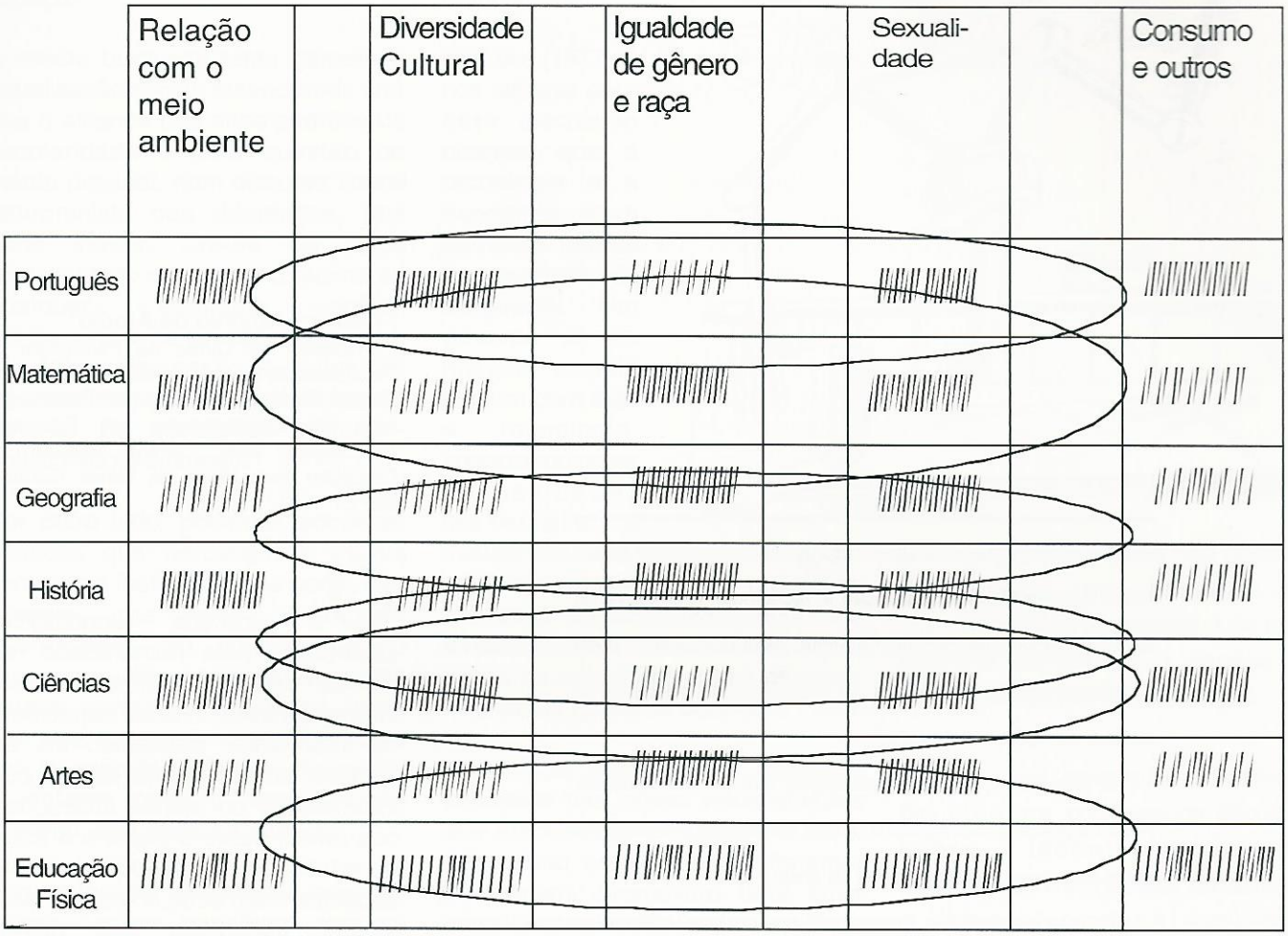
No estabelecimento de elos de ligação com os instrumentos de avaliação da escola tradicional é importante ressaltar que estes não são de nenhuma forma invalidados. Provas, exercícios, trabalhos e outros podem e devem continuar. O que mudou, substancialmente, foi o fim a que se destinam, a forma como são contextualizados e a análise final desses resultados.

A questão da avaliação na Escola Plural é complexa e riquíssima. Requer uma nova concepção de educação e um novo olhar sobre a ação educativa, necessitando de empreendimento e capacitação.

Síntese

Na expectativa de esclarecer o cotidiano de nossa prática pedagógica, devemos buscar o entendimento da totalidade da proposta de renovação pedagógica da Escola Plural e a sua

TEMAS TRANSVERSAIS



forma de organização.

Assim sendo, sintetizamos:

A partir de uma nova concepção da ação educativa, tornou-se necessária uma nova prática pedagógica que traduzisse esta nova concepção.

O modelo transmissivo de ensino-aprendizagem, unilateral e fragmentado, já não é mais possível e surge a indicação de uma nova metodologia que viabilize o caráter de globalização da ação educativa: a Pedagogia de Projetos.

Os projetos de trabalho, em sua organização, têm em vista a proposta curricular do ciclo.
Esta proposta curricular é viabilizada nos projetos através dos conteúdos das disciplinas curriculares, atravessadas pelos temas transversais, de forma globalizante, assegurando a construção de significados e a interdisciplinaridade, num processo constante de construção de conhecimentos pelo aluno.

No todo do processo, os Temas Transversais asseguram o estabelecimento de relações entre o conhecimento do aluno, as disciplinas curriculares e os problemas sócio-culturais, garantindo, dessa forma, o processo educativo como um processo de formação plena de cidadania.

O quadro acima ilustra a síntese.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Frederico Antônio de Araújo*

* Professor do Curso de Pedagogia da Fac.Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Mestrando em Tecnologia: Área de Concentração em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET - MG.

RESUMO

O propósito deste artigo é suscitar discussões e reflexões sobre dois fenômenos: Educação e Tecnologia. A tentativa de rastear, mesmo que introdutoriamente, essa discussão pode possibilitar-nos levantamentos de problemas de pesquisa ou mesmo de hipóteses de estudo.

É inegável a evolução tecnológica das últimas décadas. Pouco a pouco a informática e os outros avanços tecnológicos estão adentrando as instituições de ensino.

O que pensam os educadores sobre isso? São eles favoráveis a esses avanços? Como percebem a educação nesse contexto?

Essas e outras questões estão contidas no presente artigo, não sendo, evidentemente, nossa intenção esgotar o assunto ou mesmo colocar um ponto final.

Os avanços tecnológicos alcançados pela humanidade nas últimas décadas têm-nos deixado impressionados. A atual capacidade da informática, colocando-nos em contato extremamente rápido com informações do mundo inteiro, faz-nos refletir sobre o papel e o futuro da educação, revisando-a em seus aspectos e em seus objetivos, quais sejam: instituição que deverá transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas, implicitamente, resguardando os interesses hegemônicos do capital. Esse tem sido o seu compromisso.

A educação não poderá ficar à margem dos avanços tecnológicos inclusive da informática. Se assim for, estará perpetuando as diferenças sociais, garantindo a manutenção da sociedade tal como se encontra: dividida em classes distintas, cujos interesses também são distintos.

Não que a escola seja o motor da

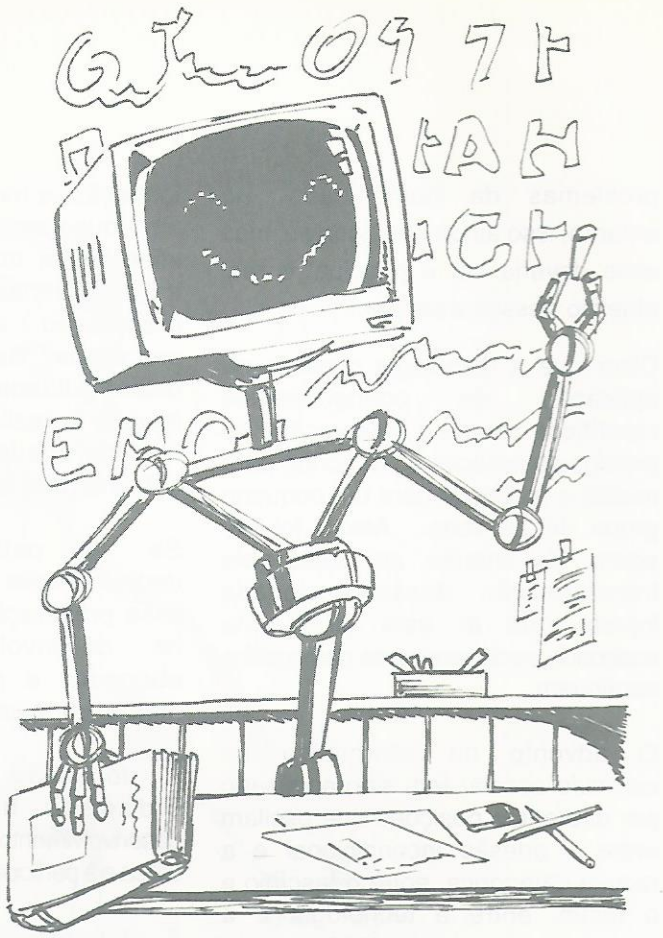
transformação da sociedade, antes pelo contrário, ela tem estado a serviço do capital, a serviço das classes privilegiadas. Sendo assim, as contradições e a luta de classes dão-se evidentemente nesse espaço.

A escola burguesa tenta garantir a equalização social, fazendo-nos crer que o alcance dos altos padrões de escolaridade é uma questão de mérito pessoal, num discurso liberal determinista das diferenças, dos dons inatos. Crê-se na força inabalável do ser humano, acima de qualquer estrutura social, independente da situação de classe, de raça, de sexo: o valor da personalidade é considerado anterior às condições histórico-político-sócio-culturais.

Por outro lado, podemos encontrar pessoas que percebem a escola como uma instituição que poda, que silencia, que exclui, que está interessada em interromper o processo de escolaridade dos alunos menos aquinhoados, para que eles assumam ingenuamente a sua incapacidade de ficar na escola e entrem para o mercado de trabalho, seu único consolo.

Enquanto uns trabalham com as mãos, outros trabalham com as idéias, produzindo conhecimentos que deveriam liberar o homem de esforços físicos para atividades mais prazerosas. Essa deveria ser a finalidade do avanço tecnológico. No entanto, as sociedades capitalistas privilegiam a separação trabalho manual e trabalho intelectual, conseqüentemente o fazer do pensar, a teoria da prática. (Candau & Lélis, 1988)

A informática vem assumindo também esse papel: é mais um modo de realização do poder da burguesia para maior controle, em menor tempo, com maior lucro, sobretudo quando poucos têm acesso aos avanços da tecnologia, de suas máquinas e equipamentos.



Marcuse (1977) já nos alertava para essa discussão dizendo que a tecnologia e a economia eram as novas formas de controle da burguesia. Um governo só se mantém quando explora com êxito a tecnologia, implantando novas necessidades materiais e intelectuais nos sujeitos. O poder político firma-se sobre o progresso mecânico e técnico, conduzindo-nos a necessidades não pessoais, isto é, falsas necessidades sobre as quais não temos qualquer controle.

O controle social está bastante ancorado nas novas necessidades que a sociedade industrial produziu. Além disso, os produtos doutrinam e manipulam, promovem uma falsa consciência, tornam-se um estilo de vida.

Mister encarar as relações sociais como processo histórico em condições determinadas onde se criam meios e formas de existência social, reproduzindo ou transformando essa existência no plano político, econômico, social, institucional.

Agora os computadores vêm cada vez mais tomando o lugar do homem no mundo do trabalho. Aliados à sociedade tecnizada estão o desemprego, a miséria, o subemprego.

A educação e a escola não poderão ficar alheias. Uma educação que fique aquém da tecnologia e de seus avanços continuará a serviço do poder, mantendo as diferenças.

Excluir, por exemplo, os alunos das classes populares da discussão sobre a tecnologia moderna, negando-lhes o direito de conhecimento e uso é referendar a exclusão e a marginalidade que advirão.

Na educação deverá haver um espaço para discussões sobre a tecnologia, para a tecnologia e pela tecnologia. Segundo Almeida (1987), "O educador profissional tem que se posicionar contra ou a favor do seu uso e apontar seus limites sempre com competência."

Os avanços e condições tecnológicas que temos hoje poderiam equacionar os mais graves

problemas da humanidade, no entanto, isso ainda não ocorreu, mas esse deveria ser o principal e real objetivo desses avanços.

Dizer que a tecnologia consiste na aplicação de conhecimentos científicos para a resolução de problemas práticos é um sonho para muitos e realidade para um pequeno grupo de pessoas. Assim foi até agora. No entanto, as lutas pela transformação dessa sociedade injusta que aí está para uma sociedade verdadeiramente democrática continuam.

O advento da informática no currículo escolar tem sido analisado por diferentes posições que oscilam entre a adesão incondicional e a recusa categórica, entre o fascínio e o fastio, entre a tecnologia e a tecnofobia. (Machado, 1992)

O computador tem sido apresentado como determinante de um novo modo de pensar, ficando a sensação de que nos resta engajarmo-nos, equiparmo-nos, para que não seja gerado um novo tipo de analfabetismo.

Esse caminho está para ser construído e trilhado.

Na medida em que a sociedade atual pós-industrial e informatizada adquire maiores índices de desenvolvimento, requer de seus membros níveis mais elevados de especialização e, paralelamente, é imprescindível uma preparação global e intensa de pessoas para responder à incessante transformação da atividade de trabalho, científica e tecnológica.

Provavelmente, a característica fundamental da sociedade tecnológica e pós-tecnológica seja a formação humanista e sócio-tecnológica de seus componentes. Dessa interpretação, duas exigências demandam essa formação: a mobilidade no trabalho, em que as pessoas ver-se-ão impelidas a trocar seus postos de trabalho várias vezes, requerendo preparação e adequação aos processos de troca; a maior disponibilidade de recursos com relação à realização e capacitação humana, ligada à falta de postos de trabalho para todos.

Se os países desenvolvidos dedicam, cada vez mais, recursos a essa preparação, os países em via de desenvolvimento ver-se-ão obrigados a preparar-se em um ritmo bem mais rápido.

A formação permanente dos cidadãos há que levar ao desenvolvimento de uma consciência crítica e à participação ativa na sociedade.

A preparação responsável, tanto ocupacional como crítico-reivindicativa é o objetivo que justifica a educação permanente atual e futura, nos seus mais diversos níveis e âmbitos, devendo adaptar-se a essa pretensão.

Formação significa a preparação dos sujeitos para conceber e desenvolver um projeto humano-social-crítico, que implique tanto em uma realização pessoal como em um compromisso de impacto social e profissional em que ele se encontra.

A demanda da formação nessa sociedade tecnológica advém tanto das próprias exigências do desenvolvimento tecnológico (aplicação sistemática e eficiente do conhecimento científico para transformar a realidade) como da preparação dos cidadãos para entender, conceber, utilizar, criticar e controlar os processos e produtos que a tecnologia oferece-nos.

Essa perspectiva reclama a preparação de professores para dar sentido a processos e recursos que a tecnologia põe a nosso alcance.

A perspectiva tecnológica como provocadora de trocas na relação do homem com o meio-ambiente, com os outros e consigo mesmo, vai exigir do docente uma análise da dimensão tecnológica de nossa sociedade e de suas conseqüências para o futuro.

É muito importante saber hoje o que as pessoas, sobretudo os educadores, pensam sobre a tecnologia e a sua vertiginosa evolução.

Enfim, entender o posicionamento dos profissionais de ensino frente aos problemas da educação em relação ao avanço tecnológico e frente aos desdobramentos que essa mesma educação ou a falta dela podem causar-nos, caso não estejamos preparados para enfrentá-los.

O conceito de tecnologia é bastante amplo e ainda está por ser discutido, aprofundado e/ou aprimorado.

Tecnologia, na acepção semântica, é um substantivo feminino cujo significado é "**Tratado das artes em geral, explicação dos termos técnicos que se referem a uma certa ciência, vocabulário privativo das ciências, artes e indústrias**". (Luft, 1993)

Tecnológico, por sua vez, é "o que diz respeito à tecnologia".

Mas, na prática, a semântica ensina-nos que as palavras de uma língua mudam de significado no tempo e no espaço.

Hoje apresentamos certa dificuldade para entender o significado de palavras como tecnologia, tecnológico, educação, educação tecnológica, tecnologia educacional.

São palavras que quando usadas apresentam no seu cerne diferentes concepções de homem, de mundo, de sociedade, em condições históricas concretas por homens concretos.

A palavra tecnologia pode apresentar diversos conceitos, ora pode ser usada como aplicação, ora como ciência, entendem-na como método, processo, produção, desempenho, técnicas, equipamentos, meio, fim, etc. (Abras & Araújo, 1995)

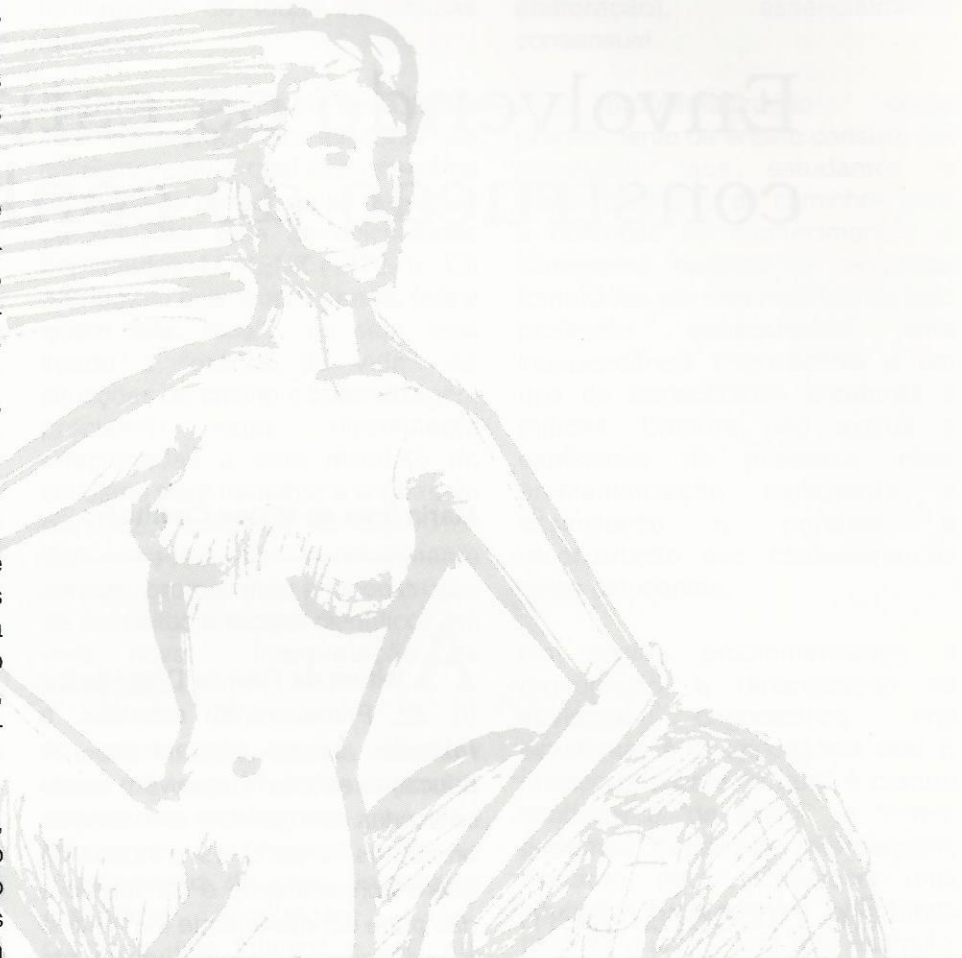
Qual dessas concepções é a real?

Educação tecnológica pode apresentar também diversas significações, educação pela tecnologia (instrumento), educação para a tecnologia (finalidade), educação sobre a tecnologia (ação-reflexão).

Tecnologia pode ser um produto, pode ser uma prática, dependendo de onde se fala, que sujeito fala. Não temos respostas prontas, temos mesmo é muito a refletir, muito a construir, sobretudo quando acreditamos que no mundo não há nada pronto, acabado, pelo contrário, o mundo, suas idéias e suas práticas vivem em constantes transformações.

O apego exagerado ou o medo doentio da tecnologia pode ser o início de uma reflexão crítica sobre o papel que essa tecnologia tem na educação. Como fica a informática na educação, que trabalhos têm sido desenvolvidos nessa área, quais as reflexões dos educadores que, num futuro bastante próximo, certamente, conviverão com o advento da informática educativa.

Essas e outras questões fazemos hoje, as respostas certamente advirão.



BIBLIOGRAFIA

ABRAS, S. ARAÚJO, F. A. **Tecnofobia-tecnofilia**: um estudo exploratório com alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Belo Horizonte. 1995. (Mimeo)

ALMEIDA, F.J. **Educação e informática: os computadores na escola**. São Paulo: Cortez, 1982.

CANDAU, V. M. & LÉLIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes 1988, p. 49-63.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HARVEY, D. **Condições pós-modernas**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LUFT, C.P. et al. **Dicionário Brasileiro Globo**. 32. ed. São Paulo: Globo, 1993.

MACHADO, L. R. S. Sociedade industrial x sociedade tecnizada, mudança no trabalho, mudança na escola. In: **Universidade e Sociedade**. (5). 1993, p. 32-7.

MACHADO, N. J. A informática no currículo: fundamentos e equipamentos. In: **Matemática e Educação**: alegorias tecnológicas e temas afins. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCUSE, H. **A ideologia na sociedade industria**l. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

Pesquisa: Envolvendo os estudantes na construção do conhecimento.

"Se procurar bem
você acaba
encontrando
não a explicação
duvidosa
da vida,
mas a poesia
(inexplicável) da
vida".

(Carlos Drumond de Andrade)

Maria Inês de Matos Coelho*

A leitura da Revista Dois Pontos (n. 22, Primavera/95) estimulou a reflexão sobre alternativas de educação escolar(1), que vêm sendo colocadas em prática em escolas brasileiras, a partir do princípio de que o conhecimento é construído e não pode ser meramente transmitido e de que é mais importante "aprender a aprender", de forma autônoma, criativa e crítica. Tais alternativas respondem ao desafio de repensar o currículo, a pedagogia e a avaliação na escola fundamental e média face às demandas advindas das transformações científicas e tecnológicas neste beirar do ano 2000(2).

Buscando aprofundar esta reflexão, trataremos de um modo de organizar o processo docente-educativo que leva em conta o princípio da problematização. Alguns procedimentos podem ser organizados considerando a lógica das operações mentais (análise, síntese, dedução, generalização, expressão lingüística) e das dimensões da atividade investigadora dos alunos (interesse cognoscitivo, necessidades, situação problemática vivida, ações, habilidades, atitudes, auto-estima, etc.). Ao professor cabe realizar ações que criem sistematicamente situações cognoscitivas, as quais se caracterizam pela busca ou investigação independente, pelos alunos, de modos de descobrir a essência de novos conceitos, ou seja, de descobrir diferentes vias para resolver os problemas, de forma não estereotipada.

Perguntamos: Por que é tão difícil compreender a maioria dos conceitos científicos que fazem parte dos conteúdos ensinados na escola? Por que é tão baixo o desempenho de nossos estudantes em pesquisa de avaliação em Matemática e Ciências e demais conteúdos curriculares? Certamente, uma das razões é a forma artificial com que estes conceitos e conteúdos científicos são trabalhados na escola. Geralmente predomina a apresentação formal, distanciada do que é vivido, daquilo que é experienciado pelos estudantes, o que conduz à "decoreba", à mera memorização.

O trabalho científico é atividade específica de elaboração e de comunicação de conhecimento,

sistemática e metodicamente produzido, e submetido à verificação. Intelectuais e cientistas são geralmente considerados e aceitos como profissionais que pensam e elaboram os conhecimentos confiáveis e que estão socialmente legitimados para explicar e propor formas de controlar a realidade. A escola tende a reproduzir esta imagem estereotipada ao assumir a "concepção bancária" da educação, em que os estudantes são vistos como meros receptores dos conhecimentos selecionados como socialmente relevantes. No outro extremo de valorização da atividade dos estudantes na busca de informações, sua análise e na elaboração de conclusões, em muitos casos há o "modismo" da pesquisa escolar como procedimento didático nem sempre problematizador, independente e criativo.

Pretendemos situar a pesquisa escolar com base na compreensão de que o saber, o conhecimento, é relação das pessoas com a realidade, com o mundo. Buscamos recuperar a importância do conhecimento que se constrói no dia-a-dia, das noções de mundo que se desenvolvem de forma empírica, espontânea, ligadas às situações reais, naturais e vivenciadas por todas as pessoas e comunicadas pela linguagem usual, informal.

O conhecimento científico pode ser definido como uma "ação" entendida e comunicada lingüisticamente. Trabalhamos com a idéia de que "**só entendemos aquilo que podemos construir**". (LORENZEN, 1973, p. 42). Dito de outra maneira, podemos entender tudo o que existe, tudo o que pode ser conhecido pela experiência e que pode ser transformado pela prática de seres humanos. A "práxis humana" como produção da própria comunidade ou grupo social é, portanto, o fundamento de todas as nossas reflexões.

A partir da prática do dia-a-dia, todos nós elaboramos um discurso do cotidiano, com o qual explicamos os problemas e buscamos as respostas ou soluções para as dificuldades enfrentadas. LORENZ (1970, p. 13) nos lembra que "**quem pensa, fala e quem fala, atua**", ou seja, está ligado à "prática da vida". As situações de ensino e aprendizagem precisam estar diretamente relacionadas a este discurso do cotidiano para trabalhar a linguagem científica, corrigindo os equívocos das noções do conhecimento comum, promovendo a reconstrução de conceitos e teorias científicos em uma nova interpretação da realidade.

A teoria construtivista da ciência[3] visa "construir" ("reconstruir") criticamente e de maneira gradual as linguagens científicas a partir do "**fundamento de uma linguagem ordinária**" (linguagem usual, cotidiana, que falamos e está aí), que está suficientemente comprovado pelo uso que se faz dele na vida. Os contextos vitais da ação e da vida devem fundamentar o diálogo ou discurso racional, que não pode se basear em interpretação meramente formal.

A verdade das proposições ou enunciados formulados consiste na "concordância" ("acordo explícito") das pessoas que falam em um mesmo idioma, que são racionalmente razoáveis, informados e que realizam uma comprovação apropriada e não meramente lingüística. Portanto, a verdade ou falsidade de um enunciado é demonstrada por meio de uma verificação interpessoal, intersubjetiva (recorre ao julgamento de todos os envolvidos na pesquisa, que falam a mesma língua), dialógica (o diálogo é o método de elaboração), essencialmente consensual.

A problematização como procedimento de ensino consiste em possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de caminhos para a obtenção de conhecimentos já elaborados, partindo de perguntas formuladas por eles mesmos ou pelo professor, assegurando uma independência cognoscitiva e um uso de capacidades criadoras e críticas. Embora não exclua a explicação do professor, essa problematização caracteriza a assimilação e, portanto, a reconstrução dos conhecimentos pelos estudantes.

No ensino problematizador, a provocação e dinamização da atividade cognoscitiva dos estudantes é de importância vital. É preciso descobrir "o que" é preciso conhecer e "de quem" e "como" podemos conseguir informações. Portanto, para estabelecer uma situação problemática, podemos recorrer a uma tarefa (por exemplo: organizar a "festa junina" da escola), a uma conversação (por exemplo: relatos sobre o que fizemos nas férias), a um experimento em Ciências, a uma vivência, etc. mas, em todos os casos, exigirá a formulação de uma variedade de perguntas que estimulem uma intensa atividade mental e uma atmosfera emocional altamente favorável para a elaboração de conhecimentos.

A pesquisa é desenvolvida em situações reais, no próprio ambiente em que foram identificados e formulados os problemas. É um processo hermenêutico, de busca e desvelamento de significados em que a descoberta dos dados e a sua verificação estão continuamente interligadas e os resultados são formulados e verificados pela

negociação com os participantes. A teoria emerge no decorrer da pesquisa e pode reformular a "compreensão prévia" dos significados que as pessoas têm e verbalizaram acerca do objeto da pesquisa.

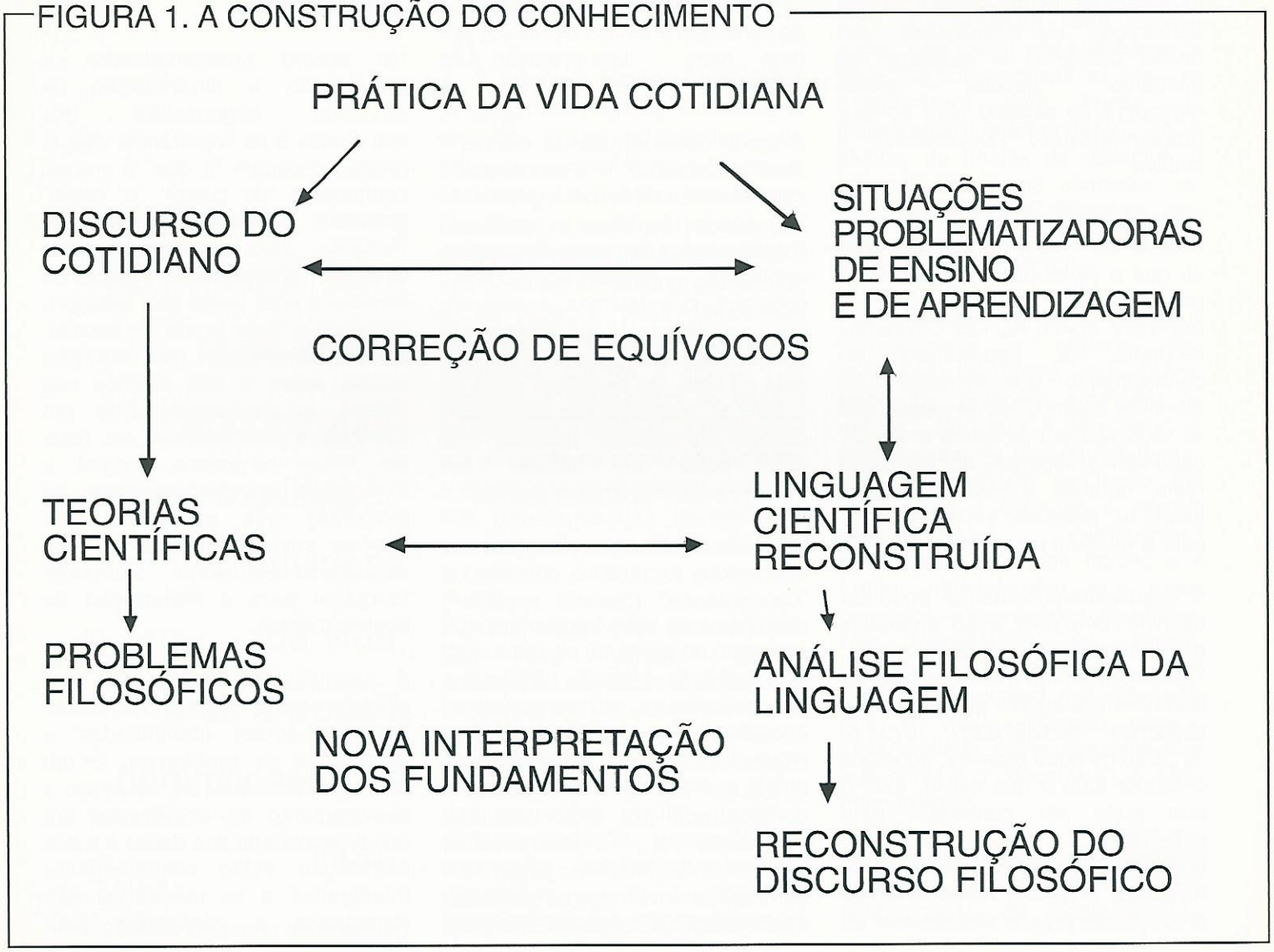
O processo de pesquisa deve possibilitar a coleta e a análise de dados com foco nas perguntas, de forma planejada com independência, criatividade e crítica. A pesquisa deve culminar na construção de respostas logicamente corretas e bem estruturadas para as perguntas formuladas, com a participação de todos, professores, alunos e outros colaboradores. Para maior confiabilidade nos resultados, o processo e o produto da pesquisa devem ser submetidos à apreciação de um expert ou professor, externo ao grupo.

Os estudantes precisam contar com situações escolares em que verbalizam, analisam e discutem as noções que já possuem pela sua vida cotidiana e possam relacioná-las com conceitos e idéias científicos corrigindo seus equívocos, reconstruindo o seu saber, em estreita ligação com os problemas práticos que encontra.

O esquema (Figura 1) sintetiza a proposta que, recorrendo a uma base de ação geral e por meio de uma reconstrução da ação lingüística, visa alcançar um "consenso" que abarca tanto a linguagem cotidiana quanto os problemas científicos e filosóficos.

O "aprender a aprender" deve envolver professores e alunos. Isto significa desvendar o processo de construção do conhecimento, assumindo a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem, que é contínua, aberta a divergências e contestações, envolvendo professores (colaboradores) e estudantes na produção de resultados, como fruto da interação mútua. Assim se cria uma nova realidade baseada em entendimentos negociados por professores e estudantes, uma nova interpretação que resulta da reconstrução dos conhecimentos cotidianos e científicos.

FIGURA 1. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO



Notas

(1) São importantes os artigos publicados em **Dois Pontos** (v. 3, n. 22, Primavera/95), particularmente os seguintes: Painel: O Cotidiano criativo, p. 13-25; Relato de experiências: Projeto Sigma-Uma experiência interdisciplinar, p. 71-77; Pedagogia de Projetos, p. 78-81.

(2) Para uma reflexão sobre as mudanças demandadas na escola, consulte-se a obra: DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

(3) A teoria construtivista da ciência tem seu desenvolvimento pela "Escola de Erlagem"(P. Lorenzen; W. Kamlah; K. Lorenz; F. Kambartel; J. Mitterlstrass e outros autores) e não se relaciona diretamente à teoria de J. Piaget. Atualmente, destacam-se os estudos de J. Habermas (1982,1984, 1987) e de P. Ricoeur (1983).

---

*Maria Inês de Matos Coelho, Doutora em Educação, professora da UEMG; consultora em Metodologia da Pesquisa e Avaliação Educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HABERMAS, J.**Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
_____**The theory of communicative action**. (v. 1) London: Heineman, 1984.
_____**Dialética e hermenêutica** . Porto Alegre: L&PM, 1987.
LORENZ, K. **Elemente der Sprachkritik.** Frankfurt: Suhrkamp, 1970.
LORENZEN P. **Pensamento metódico**. Buenos Aires: Ed. Sur, 1973.
RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias.**

PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO

Avaliação Institucional: um substrato para a melhoria contínua do CP/FAE-UEMG
Apoio da FAPEMIG - Período: 1995/97

A avaliação educacional constitui um recurso de informações que ajuda a pensar criticamente o fazer da educação, criando situações de unidade entre teoria e prática. O objeto desta investigação é a qualidade institucional considerando os aspectos que envolvem a cultura, o clima e a dinâmica operacional no âmbito do CP/FAE-UEMG, bem como para a superação e transformação das disfunções existentes. A metodologia adotada contemplará uma pesquisa de natureza qualitativa/quantitativa a partir de investigação de modalidade descritiva. Os sujeitos integrantes deste estudo abrangerão alunos, professores, diretores, pessoal técnico/administrativo e funcionários do Curso de Pedagogia/ Faculdade de Educação. O projeto será desenvolvido em quatro etapas sucessivas compreendendo:
(a) caracterização do CP no que se refere à cultura, ao clima e à dinâmica operacional; (b) investigação das potencialidades, realizações e limitações apresentadas pela cultura, pelo clima, e pela dinâmica operacional;
(c) comunicação dos resultados à comunidade do CP visando provocar o planejamento e desenvolvimento de projetos voltados para a superação das disfunções e melhoria contínua; (d) mediação da melhoria da qualidade no CP/FAE nos aspectos priorizados pelo projeto e informação dos resultados obtidos.

Equipe:

Coordenadora: Maria Francisca Teresa Barbosa Magalhães - Mestre em Avaliação Educacional
Pesquisadoras: Janete Gomes Barreto Paiva - Mestre em Avaliação Educacional
Lúlia Queirós Silva - Mestre em Avaliação Educacional
Maria Helena Soares João - Mestre em Avaliação Educacional
Maria de Lourdes Patrus - Especialista.

PESQUISA CONCLUÍDA

Escola normal - Instituto de Educação: Reconstrução da História da Educação Elementar (Minas Gerais - 1906-69)

O objetivo do trabalho foi o de reconstruir a história da educação elementar, em Minas Gerais, a partir de uma instituição de ensino público, considerada como "modelo", na qualificação do profissional do ensino fundamental: o Instituto de Educação de Minas Gerais, no período de 1906 a 1969. Buscamos entender a constituição do magistério mineiro pela análise dos processos de sua formação acadêmica e pela organização do sistema de ensino, nos processos de trabalho, coordenação e controle.

Constituem marcos na análise: a criação da Escola Normal Modelo em 1906, a criação da Escola de Aperfeiçoamento em 1928, a transformação desta em Curso de Administração Escolar no âmbito da nova instituição denominada Instituto de Educação de Minas Gerais em 1946, e, finalmente, a influência dos Estados Unidos sobre a educação brasileira, no IEMG, de 1956 a 1965.

A metodologia desta pesquisa se vincula aos procedimentos de "história oral". Recorreu-se à análise de documentos oficiais da instituição, de documentos escolares de ex-mestres e de ex-alunos, de publicações da época e da produção intelectual dos educadores ligados à instituição. Foram realizadas entrevistas e registros de depoimentos orais com quarenta profissionais relacionados aos vários momentos da instituição em estudo.

O Instituto de Educação de Minas Gerais tem as bases de sua constituição no princípio deste século. A reconstrução de sua história nos possibilita identificar o processo de formação dos profissionais da educação: o movimento de organização do ensino público nos processos de trabalho e o movimento do "profissional autônomo"- o "mestre de ofício" - para o funcionário público da educação escolar, o trabalhador de ensino da rede pública. Quatro momentos foram identificados: I - A escola normal como instituição mediadora no movimento do "profissional autônomo" - "- o mestre de ofício" - para o funcionário público da educação escolar; II - A organização do trabalho pedagógico e a escola normal na sistemática do Estado para constituir o funcionário público da educação escolar; III - A organização técnica do trabalho na escola: as mudanças na escola normal e a especialização; - IV - A consolidação da organização técnica do trabalho na escola e as funções especializadas.

A pesquisa, com projeto e coordenação da Professora Maria Inês de Matos Coelho, foi realizada pelos professores Edite Soares Mafra, Irene Borges Ferreira, Irma do Carmo Osório, Maria Francisca Tereza Barbosa de Magalhães, Maria Lygia de Oliveira, Maria Onolita Peixoto Catão, Maria do Rosário Costa, Olga Barroca, Sônia Grossi de Lacerda, Terezinha Vasques, Tomaz de Andrade Nogueira e Vanda Terezinha Medeiros de Barros, todos do Curso de Pedagogia do IEMG, atual Faculdade de Educação da UEMG.

O INEP-MEC patrocinou esta pesquisa. O relatório técnico-científico encontra-se na Biblioteca da Faculdade de Educação da UEMG (B. Hte.) e no INEP-MEC (Brasília). Materiais da pesquisa estão disponíveis para novos estudos.