

DARCI FLÁVIA JULIO DE ALMEIDA

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS:
DISCURSOS DAS RELAÇÕES DE PODER NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2006**

DARCI FLÁVIA JULIO DE ALMEIDA

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS:
DISCURSOS DAS RELAÇÕES DE PODER NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/ MS
2006**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof^a. Dr^a. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar os discursos contidos nas Propostas Pedagógicas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, por meio de arquivos documentais (legislação; orientações normativas; e propostas), a partir dos referenciais teóricos e metodológicos de Michel Foucault, para evidenciar se os discursos contidos apresentam mudanças na prática pedagógica institucional. Constatou-se a existência de um conjunto de documentos orientadores, com características prescritivas e normativas, levadas a efeito durante todo o processo, desde sua elaboração, até o carimbo de aprovação pelo Órgão Central, reforçando a cultura do poder dominante: a instituição escolar recebe orientações externas disciplinadoras e submete-se às prescrições. Dentre os resultados, observou-se, em cada Proposta Pedagógica analisada, a tradução de um determinado grau de confiabilidade esperado pelo Órgão Central, idealizado pelo exercício do poder e, ao mesmo tempo, comprovam que as teias dos micro-poderes só podem ser entendidas quando exercitadas, em seu duplo sentido, pela obediência no exercício da concessão, que também são outros poderes. Destaca-se, com isso, que toda a instituição escolar sente-se vigiada por meio de diferentes mecanismos, em que o controle é seletivo nas mais diferentes ordens. Dessas relações fictícias, com determinações concretas, nasce mecanicamente a sujeição, dispensando recorrer a outros métodos para a observação e cumprimento das orientações, negando com isso todo o propósito de elaboração e execução de qualquer Proposta Pedagógica.

Palavras-Chave: Proposta Pedagógica; Escola; Discurso; Relações de Poder e Saber.

ABSTRACT

This study had as main objective to analyze the discourse present in the Pedagogic Proposals of the Public City Schools in the city of Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul, Brazil, through documental files (legislation; normative orientations; and proposals), based on Michel Foucault's theoretical and methodological referential, to evince the contained discourses they present changes in the institutional pedagogical practices. The existence of a group of guiding documents, with prescriptive and normative characteristics and normative, put into practice during the whole process, from its elaboration to its approval by the Central Organ, was verified, thus reinforcing the culture of the dominators: the school institution receives external disciplinary orientations and undergoes the prescriptions. Among the results it was observed that each Pedagogic Proposal analyzed translates a certain degree of reliability expected by the Central Organ, idealized by the exercise of power and, at the same time, they prove that the web of the micro powers can only be understood when exercised, in its double sense, by the obedience in the exercise of the concession, which are other powers as well. This demonstrates that the school institution considers itself watched through different mechanisms, in which the control is selected in the most different orders. Of these fictitious relationships, with concrete determinations, are mechanically born the subjection, dismissing other methods of observation and execution of the orientations, thus denying the entire purpose for elaboration and execution of any pedagogic proposal.

Keywords Pedagogic Project; School; Discourse; Relationships between Power and Knowledge

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa foi possível graças ao apoio de pessoas que acreditam e fazem-nos acreditar que somos capazes. Destaque para:

- o meu orientador, professor doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório pelo modo como conduziu este trabalho e o apoio frente às minhas limitações;
- os meus professores do Mestrado pelo conhecimento que puderam proporcionar-me, não permitindo que eu saísse deste convívio, sem me sentir melhor e mais feliz;
- a minha família: o meu marido Valdomiro, os meus filhos Junior, Daniela e Flávio Julio pela compreensão e incentivo durante a travessia;
- as companheiras e amigas: Driana Becker, Elza Mansano, Isaura Regina Castelo Branco, Mariuza Camilo, Neumar Herculano e Rosemeire Ziliani pelo compartilhar nos momentos decisivos;
- o professor Antônio Lino que garantiu o espaço e o tempo necessários para a realização desta pesquisa;
- os colegas da Coordenadoria de Educação Aberta e à Distância da UFMS pelo companheirismo;
- a professora Carol Santee, o professor Horácio Braga e o Marcelo Caramelo pelas trocas e o apoio na finalização deste trabalho;
- a direção das escolas municipais que disponibilizou o Documento Proposta Pedagógica e, em especial, a diretora adjunta Msc Eugênia Portela pelo apoio incondicional no momento de romper as barreiras de acesso a outros documentos que a perspectiva arqueológica evidenciava por meio dos fragmentos;
- o amigo Valdecir e a professora doutora Ordália Alves de Almeida a quem devo o começo de tudo...

*O homem é apenas um caniço, o mais fraco da Natureza;
mas é um caniço pensante.
Não é preciso que o Universo inteiro se arme para esmagá-lo;
um vapor, uma gota de água são suficientes para matá-lo.*

*Mas, mesmo que o Universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que
aquilo que o mata, porque ele sabe que morre e conhece a vantagem do Universo sobre ele;
mas disso o Universo nada sabe.*

*Toda nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. É a partir dele que nos
devemos elevar e não do espaço e do tempo, que não saberíamos ocupar.*

(Pascal, ao tratar da fragilidade-força do desejo do verdadeiro)

SUMÁRIO

RESUMO	04
ABSTRACT	05
APRESENTAÇÃO	09
 CAPÍTULO I - NOVAS E VELHAS CONCEPÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA	 21
 CAPÍTULO II - RECUPERANDO ALGUNS FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE CAMPO GRANDE – MS E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: PROCESSOS DE NORMALIZAÇÕES.....	 41
 CAPÍTULO III - AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E AS RELAÇÕES DE PODERES	 71
3.1 Uma Descrição Inicial	71
3.2 Fragmentos do Universo da Pesquisa	72
 CAPÍTULO IV – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	 103
4.1 As Perguntas de Pesquisa.	104
 REFERÊNCIAS	 108

FICHA CATALOGRÁFICA

Almeida, Darci Flávia Julio de.

Propostas Pedagógicas: discursos das relações de poder na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS/Almeida, Darci Flávia Julio de. – Campo Grande, MS: UFMS, 2006.

Orientador: Antônio Carlos do Nascimento Osório

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Proposta Pedagógica 2. Escola 3. Discurso 4. Relações de Poder e Saber – Pesquisa I. Osório, Antônio Carlos do Nascimento. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título

APRESENTAÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Pedagógico consiste em um discurso que teve a função cultural de responder a uma urgência das reivindicações institucionais da década de 1980. Foi normatizado, na forma da Lei, como dispositivo que regulamenta, justifica e controla o institucional pedagógico, incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 21 de dezembro de 1996, Lei nº 9394/96, cumprindo assim, parte dos dispositivos da Constituição Federal de 1988, no campo educacional.

Com isso visualizou-se, num primeiro momento, a possibilidade concreta de construir coletivamente um Projeto Pedagógico que explicitasse a identidade da instituição escolar, conforme preconiza a referida Lei em seu art.14, inciso I, tendo a cautela de entender as diferentes correlações de forças que se fazem presentes no cotidiano escolar e conforme adverte Resende (2003, p. 44) “[...] não como uma fórmula milagrosa”, mas, como uma tentativa que pudesse viabilizar a coerência entre o que diz o “discurso oficial” e o que efetivamente é operacionalizado nas instituições de ensino, mais especificamente, neste estudo, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME/CG/MS).

Veiga (2003, p. 12) afirma que “Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”. Fica, porém, uma dúvida:

Estaria a Lei, através da exigência da elaboração do Projeto Pedagógico, testando a capacidade de organização das instituições educacionais?

Essa indagação remeteu a outras hipóteses, dentre elas destacam-se:

- *Seria o Projeto Pedagógico uma estratégia sutil para medir, na medida do possível, a “capacidade” dos educadores e da própria comunidade escolar em transgredir simples diagnósticos quantitativos da cultura do fracasso escolar?*

- *Haveria interesse por parte dos órgãos gestores que as escolas caminhassem autonomamente, como está no discurso da Lei?*

- *O que pensam e sabem os professores sobre o Projeto Pedagógico?*

Frente à complexidade desse tema de investigação, caberia, num primeiro momento, observar os discursos culturais pedagógicos que se colocam sobre o objeto em estudo. Todas as constatações, *a priori*, descritas e não detalhadas levaram a construir um *continnun* entre o início da carreira desta pesquisadora até a atualidade. Caracterizado como fio condutor,

constatou-se que a problemática, neste caso, se instaura na utilização dos termos: Projeto Político-Pedagógico; Projeto Pedagógico e Proposta Pedagógica, sendo interpretados como semelhantes, como ficou evidenciado nos documentos normativos, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, provocando “equívocos” nos discursos legais e nas próprias instituições de ensino.

Necessário se torna, neste momento, analisar os dispositivos do modelo do Estado Neoliberal e sua operatividade nas políticas econômicas e sociais, pontuando aquelas direcionadas ao campo da educação que, segundo Osório (2002, p. 32) “[...] se estabelecem no sentido de apaziguar conflitos, mas não para resolver os problemas historicamente acumulados na sociedade, em especial, na educação”.

A experiência tem demonstrado que nos discursos oficiais e nas próprias instituições de ensino não existe consenso entre educadores, gestores de educação e pesquisadores, quando a questão é definir Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico e Projeto Político-Pedagógico, expressões utilizadas de forma diferenciadas, a princípio, mas com os mesmos propósitos e fins.

Na ótica normativa, a Lei nº 9394/96, em seu artigo 12, trata da incumbência de cada estabelecimento de ensino elaborar e executar a sua Proposta Pedagógica, observando as normas comuns e as de seu sistema de ensino. No Artigo 13, garante a participação dos docentes na elaboração dessa proposta. Na sequência, o Artigo 14 sinaliza que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, enfatizando a participação dos trabalhadores da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Fica explicitada, à luz da legislação em vigor, a nomenclatura “Projeto Pedagógico”.

Porém, segundo Veiga (2003, p. 12), as duas concepções normativas empregadas pelos legisladores, instauraram novos conflitos, confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais, pois a contradição tem sua origem no interior da própria Lei quando enuncia: “[...] proposta pedagógica (art. 12)” e “[...] projeto pedagógico (art. 14)”.

Muitas são as produções que tratam da temática “Projeto Pedagógico”, o critério utilizado para seleção dessas produções foi o de identificar nos autores utilizados pela SEMED/Campo Grande/MS, contidos em seus documentos, orientadores teóricos para elaboração deste instrumento. Dentre eles destacam-se: Danilo Gandim (1983), Demo (1999), Marçal (2001), Xavier (1999), Vasconcellos (1995), Veiga (1998), Hora (1994) e Perrenoud (2000), além de outros que foram sendo citados pelas instituições escolares como Gadotti (2000) e normatizações que foram sendo implementadas pelo Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

Gadotti (2000, p. 35), ao tratar do Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania, parte das seguintes indagações: “O que é projeto? O que é projeto político-pedagógico?”. Destaca o referido autor para a confusão conceitual entre projeto e plano. Para ele, o projeto busca sempre rever a prática institucional para, a partir dessa revisão, recriar outras práticas institucionais. Reforça esse autor que um projeto sempre deverá confrontar o “instituído” com o “instituinte”. Para Gadotti (2000, p. 35) não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também uma ação política.

Para Veiga (1997, p. 12) etimologicamente “[...] o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere* que significa lançar-se para diante”. Para essa autora, o Projeto Político-Pedagógico vai muito além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Segundo Veiga (1997, p. 14) o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: a organização da escola como um todo e com a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade.

Adverte Veiga (2003, p. 9) no que se refere à instituição escolar, que o projeto exigirá “[...] uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos por todos os envolvidos com o processo educativo”. Para tanto, o Projeto Político-Pedagógico terá que ser resultado de um amplo processo de discussões, alicerçado com “base nas diferenças existentes entre seus atores, isto é, os segmentos técnico-administrativo-pedagógico, o segmento dos alunos, dos pais e da comunidade local”.

Neste sentido, Veiga (2003, p. 9) reafirma que ele deve ser: “[...] fruto de reflexão e investigação”. Um produto que retrate a realidade vivida e a realidade desejada da escola, quando assumido coletivamente. Desse modo, são novas formas de ser pensada a educação a partir de uma estratégia que considere a escola como “[...] um contexto de luta, de correlações de força - às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio ‘chão da escola’, com apoio dos professores e pesquisadores” (VEIGA, 1997, p. 15).

Para Osório (2002, p. 13), o projeto pedagógico além de ser um instrumento social deve ser também um momento de agregar os diferentes segmentos institucionais, pois:

[...] tudo isso só pode ser pensado e organizado em conjunto com a participação familiar [...] e tendo essa compreensão, inicial, cabe a cada unidade de ensino, readequar sua prática institucional mediante um Projeto Pedagógico. O autor faz uma ressalva quanto à exigência normativa destacando que: [...] o projeto

pedagógico se torna, antes de tudo, um desafio e um dever de demonstrar, em parceria com a comunidade escolar, o exercício diário do processo democrático na organização e execução de seus propósitos. (OSÓRIO, 1999, p. 16).

Esse autor sugere ainda que a instituição escolar deverá, num primeiro momento, fazer uma avaliação das práticas escolares até hoje existentes, ao se considerar a comunidade escolar como “instância competente para elaborar essa reflexão”, por constituir-se numa decisão político-pedagógica.

Esse posicionamento político-pedagógico vai exigir que sejam explicitados, como sugere Veiga (2003, p. 13), “[...] os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola”, por parte dos “atores” envolvidos quanto à concepção de educação, sua relação com a sociedade e a própria escola. Isso implica ainda numa profunda reflexão acerca do homem a ser formado para o exercício de sua cidadania.

Para Osório (1999, p. 16), “[...] projeto pedagógico assume uma característica peculiar em cada instituição escolar”, quando construído a partir de um duplo conjunto de compromissos: “[...] de um lado a escola que temos e de outro, a escola que temos o direito de ter”.

Porém, novos mecanismos foram acionados, pois, “[...] com a reforma educacional brasileira, o Banco Mundial trouxe no pacote das medidas para a Gestão Escolar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), visa aumentar o desempenho da escola por meio de um planejamento eficaz”, (LIBÂNEO, 2003, p. 179). Afirma o autor que este modelo está baseado em uma dimensão empresarial de administração. “O PDE foi implementado em escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e do Centro-Oeste, com recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), oriundos do empréstimo do Banco Mundial”.

Enfatiza Libâneo (2003, p. 179), que há diferenças evidentes entre PDE e Projeto Político-Pedagógico, o risco, porém consiste:

Na intervenção administrativa externa, o que pode, com grandes possibilidades, impedir, ou mascarar o crescimento e o amadurecimento das unidades escolares na definição coletiva de sua forma de organizar-se autônoma, pedagógica e administrativamente, algo propiciado pelo Projeto Político-Pedagógico.

Essa intervenção administrativa de fora para dentro na forma de organizar a escola por meio da metodologia do planejamento estratégico adotado pelo PDE, não apenas mascara o discurso da gestão compartilhada e da autonomia, como adia que mudanças mais profundas

sejam realizadas nas escolas. Afirmação que encontra eco nas palavras de Libâneo (2003, p. 178), quando esse diz que o Projeto Político-Pedagógico “[...] é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola”.

Para Demo (1996, p. 2), “[...] o Projeto Pedagógico, ao lado de ser obra do engajamento comum e signo da mobilização coletiva, carece representar a capacidade de inovar”. Faz entender que em termos de qualidade política, o projeto não pode ser obra de grupos isolados ou “vanguarda especial” e, principalmente, apenas atender à obrigação administrativa ou legal. A qualidade política do Projeto Pedagógico é assegurada, em particular, com os direitos dos alunos, uma política intencional.

Veiga (1997, p. 13), enfatiza que os termos político e pedagógico têm assim uma significação indissociável, o que a leva a concluir que Projeto Pedagógico ou Projeto Político-Pedagógico são semelhantes enquanto instrumentos, porém trazem em sua essência diferenciações determinantes, que extrapolam significados e significantes. Dessa forma, ocorre uma leitura de mundo e realidade social totalmente distinta, em suas concepções teóricas e metodológicas de compreender a realidade escolar.

Em comum, todos esses autores, retomam o conflito normativo em suas concepções sobre os termos: **projeto** como um rumo, uma direção, uma ação intencional. **Político** porque está vinculado ao compromisso sóciopolítico e fim maior da educação e, por último o **pedagógico**, como meio que vai permitir concretizar as ações educativas, em consonância com as características de cada instituição e da clientela em particular.

Ao tratar da similitude de termos, nas questões discursivas, Foucault (1992, p. 353), adverte que esse jogo de correspondências não deve iludir, por isso: “Não se deve imaginar que a análise clássica do discurso se tenha perseguido sem modificação através dos tempos, aplicando-se apenas a um novo objeto; que a força de algum peso histórico a tenha mantido em sua identidade”.

Neste caso, a similitude dos termos em questão, ainda impregnados no imaginário de alguns teóricos e educadores se dá principalmente, pelo conhecimento empírico, resquício do dogmatismo e os seus estreitos limites. Da parte do poder estatal é evidente que se trata de um posicionamento político-ideológico ao incumbir na forma da Lei que cada estabelecimento de ensino deverá elaborar o seu Projeto Pedagógico.

Para efeito desta pesquisa, será adotada a nomenclatura Proposta Pedagógica, considerando que 85,7% de escolas estudadas adotam essa nomenclatura e por entender que independente do rótulo normativo, o que está em jogo é a educação e as práticas educativas

que se que dão num espaço político permeado por relações de saber-poder e que a instituição escolar é um espaço social, em que se devem fortalecer as relações democráticas entre professores, alunos e pais, no sentido de garantir uma identidade institucional.

O termo Proposta Pedagógica tem suas origens na LDB. O Parecer nº 04/98, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apresentando-a como “[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos” a serem adotados pelas escolas e seus respectivos sistemas de ensino, “[...] na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas”. (BRASIL, 1998a, p. 40).

Enfatiza que: “[...] a proposta pedagógica de cada unidade escolar, ao contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais ou outras propostas curriculares, deverá articular o paradigma curricular proposto”. Deverá dessa forma, estar vinculada

[...] ao projeto de sociedade que se deseja instituir e transformar, a partir do reconhecimento das identidades pessoais e coletivas do universo considerado, evitando assim o que o próprio parecer alerta “que as propostas pedagógicas sejam reducionistas ou excludentes, levando aos excessos da escola pobre para os pobres. (BRASIL, 1998a, p. 41).

A LDB menciona ainda que as escolas, no momento de elaborar suas Propostas Pedagógicas, deverão definir com clareza a finalidade de seu trabalho, como recomenda que os professores não devem se restringir na adoção de uma única visão teórico-metodológica como resposta para a complexidade das questões pedagógicas.

O Parecer nº 223/97 do Conselho Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 1997) ao referir-se à Proposta Pedagógica a define como:

O grande instrumento norteador da vida da escola quando elaborada pela comunidade escolar, operacionalizada de acordo com seus objetivos e constantemente avaliada por esta comunidade. Esta proposta, baseada nos princípios da flexibilidade e da avaliação, deverá ser o grande referencial da qualidade de ensino e sua elaboração e prática suscitarão encontros constantes entre famílias, alunos, profissionais da educação e Estado, dos quais surgirá o fazer escolar, fator primordial na sustentação da gestão democrática.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, por meio do Conselho Municipal de Educação (CME/MS) publicou a Deliberação Nº 254, de 17 de dezembro de 2003, definindo a Proposta Pedagógica (Capítulo V, Art. 20) como: “[...] instrumento norteador das ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pela instituição de ensino, é

documento obrigatório, cuja elaboração é de responsabilidade da Comunidade Escolar”, de modo que:

- I-** haja compatibilidade com as diretrizes curriculares nacionais, com a legislação do ensino e demais legislações vigentes no país;
- II-** expresse a identidade própria da instituição, as características dos seus alunos e do seu ambiente sócio-econômico e cultural;
- III-** sirva de referencial na busca da melhoria qualitativa das ações educativas, especialmente aquelas desenvolvidas pelos professores;
- IV-** estimule a prática da gestão democrática, fortalecida pela participação da comunidade escolar da instituição de ensino;
- V-** contemple as reais necessidades educativas da clientela atendida;
- VI-** oriente para tomada de decisões, assegurando flexibilidade ao processo de sua execução.

A Deliberação nº 254/03 do CME/MS não difere e segue as orientações do CNE/CEB Parecer nº 04/98 e da mesma forma o Parecer nº 223/97 do CEE/MS, ao referir-se a Proposta Pedagógica. Os documentos normativos respaldam a interpretação de que as Propostas Pedagógicas das escolas deverão refletir o projeto de sociedade local, regional e nacional que se deseja, ao ser definido por cada equipe docente, em colaboração com os alunos, pais e demais segmentos da sociedade.

A Proposta Pedagógica indica um modo de fazer a travessia do ideal de homem para agir aqui e agora. Assim, conclui-se que a Proposta Pedagógica não deve ser interpretada como sinônimo de Projeto Pedagógico, porque independente da denominação, a Proposta Pedagógica está contida como parte integrante na operatividade do Projeto Pedagógico. Em outras palavras: A escola vai se posicionar através do Projeto Pedagógico “o que” ela pretende realizar, agora referendado pelo conjunto de profissionais que ali atuam, pelos alunos, seus pais e demais segmentos representativos da comunidade, explicitando o que acreditam ser o melhor para todos, naquele momento histórico. O “como” serão perseguidos estes objetivos, as ações necessárias, o referencial teórico que dará sustentação a essa prática, deverão estar contemplados na Proposta Pedagógica. Ela vai possibilitar a concretude, ou não, do Projeto Pedagógico.

A autonomia da escola e dos segmentos será relativa em função da legislação vigente, ao que Veiga (1998, p. 15) faz ressalva: “[...] a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social”. Para Veiga, (1998, p. 15) “[...] a autonomia é importante para a criação da identidade da escola”.

Enfim, o processo de construção da Proposta Pedagógica em uma instituição de ensino não se resume a um documento elaborado por um grupo de profissionais fechados no

interior dessa instituição, apenas para atender às orientações dos órgãos superiores como rito de formalidade, ela retoma a escola como um processo social colaborativo, sendo a educação o instrumento dessas discussões.

Isso requer que a comunidade escolar tenha clareza do momento histórico que atravessa, relacionando os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e, a partir disso, as finalidades da educação que hoje está sendo oferecida pela escola. Rompendo assim, na medida do possível, com as contradições tão presentes no cotidiano escolar e com o autoritarismo do poder dominante. Essa postura vai requerer fundamentalmente competência para construir ética e politicamente a autonomia para a legitimação e sustentação do Projeto Pedagógico e, assim se tornar uma instituição singular, com uma identidade própria, de acordo com suas especificidades.

É nessa óptica que se pretende discutir o objeto de estudo: o Projeto Pedagógico tendo como objetivo: Analisar os marcos teóricos e as possibilidades práticas, através dos documentos titulados como Proposta Pedagógica, entregue pelas escolas enunciadas, numa perspectiva de pesquisa descritiva documental, iluminada por alguns aspectos teóricos e metodológicos de Michel Foucault.

Por pesquisa descritiva documental (exame dos arquivos) os procedimentos ocorreram nas análises das Propostas Pedagógicas e as demais orientações normativas da SEMED/Campo Grande/MS, Deliberações do Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação/MS e Conselho Municipal de Educação/Campo Grande/MS, buscando identificar os discursos produzidos, com uma fidedignidade possível, suas relações e conexões com outros instrumentos pedagógicos, adentrando ao Método Genealógico, na perspectiva Foucaultiana, como uma tentativa “[...] de desassujeitar os saberes históricos, [...] torná-los capazes de oposição e de luta contra a ordem do discurso”. Neste sentido, o Projeto Pedagógico passa a ser concebido por diferentes contradições, agora não mais restritas àquelas salvaguardadas pela legislação, mas outros dispositivos, que passaram a ser construídos por diferentes jogos de interesses, norteados pela organização do trabalho pedagógico e a gestão pública da educação, além daquelas autoritárias e corporativas que permeiam o cotidiano das instituições de ensino, presentes historicamente na educação brasileira.

A partir dessas informações normativas, a Secretaria Municipal de Educação de

Campo Grande/MS organizou um Documento¹ (2001, p. 7) que subsidiou as escolas com capacitação e assessorias, “[...] objetivando a elaboração do que seria a primeira versão da Proposta Pedagógica e, ao Conselho Estadual de Educação, que exigia o encaminhamento do referido Documento para fazer parte dos processos em análises de diversas escolas”.

A elaboração desses subsídios de orientação, segundo esse mesmo Documento elaborado pela SEMED/Campo Grande/MS (2001, p. 8) justifica em sua apresentação, atendendo à Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, que orienta a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica, argumentando junto às escolas para “[...] avaliarem o processo de sistematização e alinharem Proposta Pedagógica e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), fortalecendo, assim, a identidade pedagógica e repensando o caminhar das unidades escolares.”

Vale ressaltar que o início deste estudo sobre o Projeto Pedagógico deu-se em 2003, quando do ingresso da pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação – Curso de Mestrado, participando do Projeto de Pesquisa “Educação e Poder: O Projeto Político – Pedagógico no Debate Social no Mercosul² (2002/2006)”, que em seus resultados parciais, apontam que: “[...] a educação sempre foi um instrumento de interesses difusos do Estado ou de grupos dominantes, representados pelas concessões e os limites de seus propósitos”. Para Osório (2003, p. 2): “[...] A sociedade se organiza na tentativa de prevalecer os interesses coletivos, o Estado impulsiona outros mecanismos reguladores para garantir o aparente poder instituído”.

Diante desse pressuposto e dos resultados dessa pesquisa, aliados às necessidades de buscar respostas em lugares não comuns, o objeto de pesquisa deste estudo teve um movimento peculiar, a partir dos dispositivos legais estabelecidos pela LDB, pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED/CG/MS e pela prática das instituições escolares em lerem e fazerem suas Propostas Pedagógicas, na governamentalidade possível de cumprimento legal, não tendo com isto a responsabilidade de sua execução.

Frente a isso, o Projeto Pedagógico transformou-se um instrumento de correlação de forças nas questões saber-poder, à luz da legislação, na medida das concessões possíveis entre o Órgão Central e a comunidade escolar, embora o art. 15, da Lei de Diretrizes e Bases da

¹ Documento: “Proposta Pedagógica – Orientações para Elaboração e Sistematização – Versão Preliminar, 2001”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Este mesmo documento foi reapresentado em 2002.

² O projeto foi desenvolvido pela Argentina, Brasil, Chile, Paraguai, e Uruguai, no período de 2000, até o início de 2004, prorrogado até 2006. Financiado pelas Organizações dos Estados Americanos (OEA), com a assessoria técnica da UNESCO, por intermédio de seu Escritório Regional para a América Latina e Caribe (UNESCO/Santiago, Chile) e Coordenação Geral do Brasil, pelo Professor Dr Antônio Carlos do Nascimento Osório/UFMS.

Educação garanta que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]”.

A educação escolar ao internalizar de acordo com seus interesses a legislação cria um novo disciplinamento, assegurado pelo não cumprimento legal, criando um conjunto de estratégias e tecnologias que podem ser entendidas à luz dos pressupostos de Michel Foucault. Para este autor (2001, p. 291), o controle social se restabelece a partir do momento que ele passa a ser constituído por um conjunto de mecanismos formado:

[...] pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder; que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

Ao tratar da tecnologia de dominação, Foucault não está interessado em questões no “que” ou “quem”, quando se trata de analisar o poder. Seu foco está no “como”, o que ele chama de extremidades do sistema político, com o exercício micro e com o que se conhece e se chama de exercício do poder nas extremidades “baixas”.

Dessa forma, o Estado passa a operar, “na base de outras relações de poder, já existentes” e a escola, como instituição social é local privilegiado, onde se dão e, ao mesmo tempo, fortalecem tais relações. Um poder “descendente”, de fora para dentro (o Estado – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; a SEMED/Campo Grande/MS - o Documento Orientador da Proposta Pedagógica e outros dispositivos normativos e orientadores), sustentado por outro poder, agora “ascendente”, de dentro para fora (a escola – a Proposta Pedagógica da Escola). Fecha-se o círculo e evidencia-se o “como” se dão e perpetuam as relações de poder, neste caso específico, no campo educacional, mediados pelas possibilidades de concessões e apaziguamento de conflitos das mais diferentes ordens.

A partir dessas considerações verifica-se que passada quase uma década da promulgação da LDB, questiona-se, para que serve o Projeto Pedagógico? Quais foram os discursos das Instituições de Ensino?

A problemática de fundo era, no primeiro momento, investigar até que ponto os Projetos Pedagógicos possibilitariam uma transgressão das relações culturais e pedagógicas, na superação das diferentes relações de poder, ou melhor, até que ponto havia interesse por parte da comunidade escolar em refletir a educação, a partir das concepções contidas na legislação?

Diante dessas inquietações, foi feito um contato inicial, com a SEMED/Campo Grande/MS, explicando e apresentando os objetivos e a importância deste estudo. Para o Órgão Central, isto dependeria dos diretores, tendo em vista, que as escolas estavam iniciando o processo de autonomia, e caberia ao diretor, decidir a participação ou não neste estudo, não cabendo ao Órgão Central essa decisão, embora tenha se proposto a fazer um contato com os diretores.

Posteriormente, a SEMED/Campo Grande informou o interesse de onze escolas em participar do projeto de pesquisa. Foram visitadas sete das onze escolas, momento em que se pôde verificar que a maioria dos diretores demonstrava uma certa inquietação em ter que disponibilizar os Projetos Pedagógicos. Essa inquietação ocorreu porque apenas uma das escolas visitadas possuía esse instrumento. As demais apresentaram Propostas Pedagógicas.

O número de escolas foi reduzido, pois parte dos agendamentos realizados previamente foi cancelada pelos mais diferentes motivos. Com isso, delimitou o universo da pesquisa, por uma seleção natural de disponibilidade e interesse das instituições escolares. As escolas que se propuseram a participar deste estudo foram:

- Escola Municipal Bernardo Franco Baís;
- Escola Municipal Coronel Antonino;
- Escola Municipal Profª Oneida Ramos;
- Escola Municipal Valdete Rosa da Silva;
- Escola Municipal Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida;
- Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida;
- Escola Municipal Eduardo Olímpio Machado.

Esse levantamento junto às escolas foi de extrema importância, pois foram repassadas 06 (seis) Propostas Pedagógicas e 01 (um) Projeto Pedagógico, além de cinco outros documentos também importantes, sob o ponto de vista desta pesquisa, por tratarem de orientações normativas do Órgão Central.

Em razão dos pressupostos teóricos e metodológicos adotados neste estudo, o Capítulo I – *Novas e Velhas Concepções do Projeto Pedagógico: Fragmentos de uma História* - tem por objetivo recuperar por meio da genealogia, como um dos pressupostos teóricos e metodológicos de Michel Foucault, buscar, no passado, as marcas de acontecimentos singulares, que levaram a construir na atualidade a possibilidade da normatização, em diferentes contextos. Busca-se ainda a forma como eles foram entendidos como acontecimentos, deduzindo de diferentes contingentes de que nos fez entender o que são esses dispositivos reguladores, propiciando, nessa perspectiva, a possibilidade de não mais

fazer ou pensar o que deveria ser o Projeto Pedagógico, mas sua institucionalidade, como documento elaborado por cada escola.

No Capítulo II - *Recuperando alguns fragmentos da história de Campo Grande-MS e da Rede Municipal de Ensino: Processos de Normalizações* - em que são apresentadas algumas características do Estado de Mato Grosso do Sul, do Município de Campo Grande (Lei Orgânica, a estrutura do Sistema Municipal de Ensino, documentos orientadores da Proposta Pedagógica e outros dispositivos) dando ênfase ao referencial de Foucault, pontualmente, as características relacionadas às instituições disciplinares quando compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui – exercício da regulamentação.

O Capítulo III - *As Propostas Pedagógicas e as Relações de Poderes* – tem como objetivo analisar os arquivos recolhidos junto às instituições escolares que fizeram parte deste estudo, frente aos conflitos normativos entre a Lei nº 9394/96 e as Propostas Pedagógicas elaboradas pelas escolas, tendo como referência o descompasso das orientações prescritivas e normativas da SEMED/Campo Grande/MS.

Por último, *Algumas Considerações* – em que são contemplados alguns aspectos em relação aos questionamentos, objetivos e hipóteses deste estudo, assim como a natureza das restrições encontradas durante o processo de investigação.

CAPÍTULO I

NOVAS E VELHAS CONCEPÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA

O presente capítulo tem por objetivo recuperar por meio da genealogia, como um dos pressupostos teóricos e metodológicos de Michel Foucault, as marcas de acontecimentos singulares, que levaram a construir na atualidade a possibilidade da normatização, em diferentes contextos e deles serem entendidos como acontecimentos, deduzindo de diferentes contingentes de que nos fez entender o que são esses dispositivos reguladores, propiciando nesta perspectiva a possibilidade de não mais fazer ou pensar o que deveria ser o Projeto Pedagógico, mas sua institucionalidade, enquanto um Documento elaborado por cada escola.

Essa possibilidade da constituição histórica das Ciências Humanas foi questão central de Foucault no seu projeto genealógico. A genealogia, para Foucault, é considerar o saber como peça de um dispositivo político que se articula com a estrutura econômica, social e cultural, desvelando elementos que formaram os diferentes domínios deste saber, a partir das práticas disciplinares, reforçadas pelo advento dessas Ciências.

A atividade genealógica ou projeto genealógico, na perspectiva Foucaultiana, ao tratar da insurreição dos saberes, não se põe contra os conteúdos, os métodos, ou mesmo os conceitos de uma ciência. Trata, acima de tudo, de colocar a serviço o que Foucault chamou (2002, p. 14) “[...] os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa”.

A história tem ensinado que tanto as leis, como as normas têm facilitado para a não apreensão da atual conjuntura. O discurso da normalização foi ao longo dos séculos e continua sendo controlado, selecionado, organizado e disseminado de acordo com as conveniências do segmento que se coloca como usuário do poder estabelecido em cada ocasião.

Observar os discursos, segundo Foucault, possibilita apreender suas diferentes facções, mesmo contrariando a história que é a oficial. Como afirma Osório (2002, p. 10):

“[...] explicações contextuais da realidade histórica que nos cercam, explicitando cada vez mais as diferentes formas de poder”. Essa mesma história que permite a não-apreensão, oferece fragmentos que poderão evidenciar como as práticas discursivas e os saberes vêm funcionando nos últimos quatro séculos, fabricando a modernidade.

Foucault valoriza esses saberes locais e os denomina de saberes sujeitados. As reivindicações populares e da academia quanto à necessidade do Projeto Pedagógico passaram a ser regulamentadas posteriormente na forma da Lei, o que confirma que as práticas sociais são que determinam as Leis para evitar confrontos e desajustes, tendo sempre o caráter de apaziguamento.

Isso remete à análise, neste momento, dos dispositivos estratégicos do modelo neoliberal, tendo o princípio que a atual LDB é um dos reflexos materiais desse modelo globalizante da atual ordem econômica mundial. Em se tratando de educação Osório (2002, p. 10), lembra que:

A análise desses dispositivos e de outras orientações nos possibilita, a princípio, compreender as diferentes idéias pedagógicas subjacentes nas estratégias de fazer educação anunciada, sob o ponto de vista de políticas públicas, mas, essencialmente, a forma de “controlar” e “conceber” a formação do cidadão, por parte dos diferentes “poderes” que se instituem no tecido social.

A não-apreensão desses dispositivos e demais mecanismos de controle que passam despercebidos pela esmagadora maioria da população brasileira ligadas ou não à educação e, da mesma forma, por alguns países da América Latina, da África e da Ásia, evidencia que o discurso que trata da educação tem, comprovadamente denunciado, na prática, tratar-se de um discurso que busca promover e manter uma educação alicerçada em ideais contrários ao que vem sendo proposto, cujos objetivos (embora não explícitos) são efetivamente para atender aos interesses economicistas, como a própria história vem denunciando.

Todas as evidências levam a concordar com Osório (2002, p. 11) que é necessário ir um pouco mais longe do que “anunciar” ou “denunciar” problemas. Para o autor, é necessário desvencilhar do caráter utópico de Estado e combater o que ele chama “a pressão dos mais diferentes grupos”, no sentido de enfrentamento e superação do caráter individualista da instituição escolar, quando na prática, ela e seus pares não demonstram nenhum esforço para trazer a comunidade e os demais segmentos da sociedade para discutir e propor um outro modo de fazer educação.

Foucault também deixa evidente que os fenômenos presentes são frutos de diferentes processos instaurados num momento passado, que se tornaram determinantes para

compreensão da conjuntura atual. É nesse contexto que se instaurou um conjunto de elementos que se atrelaram ao fenômeno educacional, numa história que se delineou há mais de quatro décadas.

As prolíferas importações de modismo americano ficaram evidenciadas, logo após o Golpe de 1964, com os acordos do MEC e a *Agency for International Development (AID)*³ para, a partir daí, iniciar a assistência técnica e financeira dessa Agência, na organização do sistema educacional brasileiro. Tais convênios ficaram conhecidos como “Acordos MEC/USAID” (ROMANELLI, 2003, p. 196).

No final dessa década, iniciou-se um conjunto de reformas educacionais que tiveram sua plenitude estrutural na década de 1970. A educação passou por reformas idealizadas de forma a adequar-se às exigências do paradigma econômico de acumulação, agora associado ao capital internacional, instalando a tecnoburocracia civil-militar para garantir os privilégios que, porventura, fossem ameaçados pelas organizações sociais, que eram cada vez mais crescentes, principalmente pela classe trabalhadora, favorecendo, assim, a concentração de poder e, principalmente, o processo de acumulação e, conseqüente, centralização do capital nas mãos de poucos.

Assim, desenvolver uma economia calcada nos ideais do capitalismo monopolista com o slogan da “paz social” exigiu o aniquilamento das diversas organizações, como o enfraquecimento dos canais de participação das camadas populares, evitando qualquer tentativa de interferir nas decisões do Governo Militar. Essa foi a marca política desse período ditatorial, que durou até 1984. Não foi diferente o tratamento dispensado às questões educacionais, para não despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas.

Para Foucault (2001, p. 293), este Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança, neste caso, tendo como exercício as tecnologias do corpo, o suplício na ordem estabelecida.

Ao analisar esses fragmentos da história, Foucault (2001, p. 292) evidencia que desde o século XVIII “vivemos na era da governamentalidade”, o fenômeno que permite ao Estado sobreviver, tendo como estratégia o conluio entre diferentes classes sociais, partidos políticos, entre os civis e os militares para resguardar a ordem, a paz, a soberania nacional,

³ Agência norte americana encarregada, a partir do “golpe de 64”, de realizar assessoria, através dos convênios conhecidos como MEC/USAID, para implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras. O objetivo estratégico era realizar uma profunda reforma universitária e com isso “forjar” a formação de um quadro técnico, que desse conta de sustentar o novo projeto da economia brasileira, alinhando-se ao modelo de política econômica dos Estados Unidos.

tendo como técnica a própria ditadura.

Com o tempo, verificou-se, nos sucessivos atos do Governo, o fortalecimento de um Estado que tinha outros objetivos e como principal tarefa eliminar, não importava como, os obstáculos que pudessem ameaçar a implantação do capitalismo internacional. A solução encontrada veio com o poder disciplinar baseado nas práticas de vigilância.

Esse poder disciplinar configurou-se como uma maneira eficiente e eficaz por estender o soberano poder, em toda parte, na tentativa de fabricar corpos dóceis. Dessa forma, facilitado pelo crescimento da burocracia do Estado, o planejamento entra em cena como um dispositivo “estratégico”, substituindo, na medida do possível, as táticas do “político”, pelo “técnico”, a “ciência” pela “demagogia”, o “carisma” pela “eficácia”.

Em contrapartida, as expectativas de progresso sem fim nutriam e justificavam os planejamentos e o ordenamento da ação educativa para mais ou para menos, sempre atendendo aos interesses do poder estabelecido.

As instituições de ensino, assim como outras instituições sociais, encarregaram-se e desempenharam um papel decisivo na tarefa das individualizações disciplinares. Segundo Ribeiro (2003), ao referir-se à primeira fase do Governo Militar a partir de 1964, o setor educacional foi atingido de imediato pelo que ela denomina de “terror político”, inviabilizando dessa forma o projeto de reforma universitária em tramitação no Congresso Nacional, há alguns anos e que foi elaborado no governo de João Goulart.

Foucault (2001, p. 277), ao realizar a análise de dispositivo de segurança, evidenciou como surgiu historicamente o problema específico da população, o que conduziu às questões do governo em relação à segurança e a população. Na história da sociedade, especificamente, no período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, inicia-se uma fase de tratados que agora não mais se restringiram a dar conselhos aos príncipes, mas uma arte de governar. Foucault (2001, p. 281) destaca:

Enquanto a doutrina do príncipe ou a teoria jurídica do soberano procura incessantemente marcar uma descontinuidade entre o poder do príncipe e as outras formas de poder, as teorias da arte de governar procuram estabelecer uma continuidade, ascendente e descendente.

Essas continuidades referiam-se à arte do governo, como prática social de cunho político em dois extremos distintos. O primeiro refere-se à continuidade ascendente, àquele que desejava ter o poder para governar o Estado. O “candidato” deveria demonstrar primeiro que sabia governar sua família, seus bens e o seu patrimônio. Por sua vez a continuidade

descendente caracterizava-se no sentido de que se o Estado fosse bem governado, conseqüentemente, os pais de família saberiam como governar também suas famílias, seus bens e seu patrimônio e, dessa forma, os indivíduos teriam um comportamento desejado.

As análises de Foucault (2001, p. 281) revelam que esta linha descendente que faz repercutir na conduta dos indivíduos e na gestão da família o bom governo do Estado, nesta época começa a se chamar de polícia. O que estava por trás do discurso, na arte de governar, era a questão de como o governo poderia introduzir a economia nas questões políticas.

O termo economia designava, já no século XVI, uma forma de governo e a partir do século XVIII alcançou um outro nível na realidade, como afirma Foucault (2001, p. 282), um campo de intervenção do governo através de uma série de processos complexos absolutamente capitais para nossa história. Assim, conforme Foucault, temos o significado de governar e ser governado. Governar, neste sentido, tratava-se de estruturar o campo possível da ação dos outros. Parece ter sido esta a tática daqueles que idealizaram e deram sustentação ao Golpe Militar em 1964.

Nesse poder disciplinar, na perspectiva Foucaultiana, prevalecia o que associava ao velho princípio grego: “[...] que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade”. FOUCAULT (2000, p. 17-18).

As práticas do poder econômico foram codificadas e tomadas como preceitos ou receitas, eventualmente como moral e procuram, desde o século XVI, não apenas fundamentar-se, mas e, principalmente, racionalizar-se a partir de uma teoria das riquezas e da produção.

Ao considerar a “política de verdade” imposta na educação e nas questões como sempre foram tratados os temas que a ela estão relacionados, as práticas educativas foram estruturando-se nas suas versões de verdade e seu entendimento de poder e saber. Foucault, ao analisar o poder, preocupou-se com as formas de seu funcionamento nos mais diferentes contextos, alertando que há necessidade de reconsiderar alguns dos nossos pressupostos sobre a escolarização e principalmente um olhar mais atento para as “micropráticas” do poder que se dão nas instituições escolares.

As análises do poder, nesta perspectiva, basearam-se no significado que o termo “governo” tinha no século XVI (no tocante às estruturas políticas ou à administração dos estados); a forma pela qual tanto a conduta dos indivíduos ou a dos grupos poderia ser dirigida. Assim, enquadrava-se o grupo das crianças, das almas, das comunidades e outros.

Removidos os empecilhos, não havendo uma participação social e política, o processo de internacionalização econômica contribuiu para que fossem priorizadas algumas diretrizes governamentais em detrimento de outras, sem consultar qualquer das partes interessadas.

As demandas de novos empregos estavam atreladas às exigências de qualificação da mão-de-obra, numa concepção tecnocrata, para poder atender de acordo com o ramo de atividade produtiva. A hierarquia ocupacional vinculada à educação estava intimamente ligada ao milagre brasileiro causado pelo processo de industrialização. Segundo Romanelli (2003, p. 205):

Os reflexos da política educacional do período ditatorial ainda hoje sentidos, não podem ser dissociados do contexto da crise provocada pelo ritmo de crescimento, e conseqüente, demanda do setor educacional, causados pela implantação da indústria de base, iniciada já na década de 1950, que contribuiu com o surgimento de enorme quantidade e variedade de novos empregos e principalmente pela deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média.

O sistema educacional, de um lado, não estava correspondendo às exigências do setor econômico e, por outro, a própria demanda educacional revelava-se inadequada em vários aspectos, desde o número de vagas oferecidas às condições propriamente ditas, no universo pedagógico. A partir desse diagnóstico e outros subsídios, os economistas e os planejadores de plantão utilizaram-se deste argumento para defender a idéia de que os países subdesenvolvidos deveriam passar por etapas de crescimento semelhante às etapas que passaram outros países em franco processo de desenvolvimento.

Para Garcia (2001, p. 39), o planejamento em geral e o planejamento educacional em especial foram utilizados para sedimentar um modelo de sociedade que acentuou distorções, ao invés de corrigi-las. Assim, o setor educacional foi idealizado pelo novo paradigma do planejamento de acordo com as concepções dos organismos internacionais, que não consideraram as causas que afetavam as distorções da sociedade brasileira e da educação, de modo particular.

A história da educação brasileira está repleta de fragmentos sobre os “planejamentos” e “ações” que se transformaram, muito mais, em mecanismos de desmobilização do que propriamente de solução, como lembra Garcia (2001, p. 40), “[...] são eficazes, na medida em que dão a impressão de que se está fazendo algo, solucionando problemas”.

Os grandes centros foram palcos de manifestações como forma de demonstração do

descontentamento e protesto dos excedentes com o descaso do poder nas questões da política educacional no ensino superior. A crise agravou-se ainda mais com a adesão dos professores e discentes das universidades públicas, com denúncias de superlotação das salas de aula e, principalmente, pela falta de recursos de toda ordem, para manutenção da educação em diferentes níveis de formação escolar.

Os reflexos deixados, ou mais especificamente, os estragos em termos educacionais causados pela política repressora, da época, estão pontuados e, dentre eles, destacam-se: a privatização do ensino; o processo de exclusão a que foi submetida significativa parcela das classes populares, no tocante à qualidade do ensino elementar e o modo como foi institucionalizado o ensino profissionalizante; o tecnicismo pedagógico e, principalmente, o desmonte do magistério por uma enxurrada de legislação educacional extremamente confusa que ainda continuam presentes no cotidiano escolar.

O descompasso entre governantes e governados é sentido notadamente na política educacional do regime ditatorial e, mais especificamente, nas reformas educacionais, neste caso, a do ensino universitário, com a da Lei nº 5540/68. No entender de Osório (2004, p. 1)

Efetivamente esse não foi o único instrumento de controle do poder instituído em 1964 no campo educacional. Em 1971, a Lei nº 5692; em 1982, a Lei nº 7044, fruto de pressões sociais da obrigatoriedade curricular em ter uma parte diversificada, enquanto “profissionalização” em nível de 2º Grau, além de um conjunto de portarias e outras orientações normativas que visavam um melhor controle escolar.

Nesse contexto, fica evidenciado que as reformas do ensino, em destaque, nesse período, foram tentativas de grupos coligados que sustentavam o pacto político, como afirma Ghiraldelli Junior (2001) em alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do “desenvolvimento com segurança”, desmobilizando toda e qualquer iniciativa por parte da sociedade civil.

Impõe-se não apenas destacar, como fazer distinção de duas práticas nitidamente marcantes a partir de 1968. A primeira, conforme Romanelli (2003, p. 196) corresponde àquela “[...] em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, [...] constatou-se uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social de educação”. A partir daí a crise do sistema educacional que já era antiga e vinha se arrastando há anos acabou sendo usada para justificar os doze convênios entre o MEC/USAID.

Desses convênios, destacam-se: o de nº 05, de 05 de maio de 1966, que tratava da proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil e o de nº 6, de 30 de junho de

1966, relacionava-se à Assessoria para Modernização da Administração Universitária, revisto dez meses depois. O acordo de nº 10 reformulou o primeiro acordo firmado pela assessoria para a modernização das universidades, sendo substituído por outro acordo elaborado pela Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, que teve vigência até 30 de junho de 1969.

A estrutura do antigo acordo (nº 05, de 05 de maio de 1966) permaneceu, o que se constatou nos acordos é que eles atingiram todo o sistema de ensino brasileiro, tanto nos níveis de formação, como nos seus ramos e funcionamento, ou seja, visavam a estrutura do ensino em seus graus de formação escolar.

No caso específico do ensino superior, Saviani (2003, p. 160) comenta que as medidas do novo regime entraram em conflito com a orientação seguida pelas reivindicações estudantis e acabaram por transformar as Universidades em palco de resistência. Para conter a rebelião estudantil “[...] o governo, como que raciocinando em termos de façamos a reforma antes que outros façam, apressou-se a desencadear o processo que culminou com a Lei nº 5540/68”.

Para Osório (2003, p. 2), ao referir-se ao ensino superior, nesse momento da história,

[...] as tentativas estavam centradas nas perspectivas de rupturas no movimento estudantil, na quebra da organização das universidades públicas, pontualmente em oposição à resistência a “ideologia militar”, buscando de forma autoritária o esfacelamento dos pressupostos básicos da institucionalidade acadêmica.

No ensino superior era introduzido o modelo de vestibular unificado, o currículo passou a ser de competência do Conselho Federal de Educação, que fixou o mínimo de matérias, assim como a duração dos cursos, havendo a possibilidade de serem enriquecidos via disciplinas optativas, pela própria instituição. Passou a vigorar o regime semestral, concedendo ao aluno a liberdade para compor o elenco de disciplinas em cada semestre, ampliando ou reduzindo o tempo do curso. Foi criada a adoção de créditos, a função de monitoria para os alunos da graduação. Também é fruto dessa reforma a departamentalização, a extinção da cátedra e a inclusão do regime de dedicação exclusiva, este último, desde que houvesse interesse institucional e recursos financeiros.

A Lei nº 5540/68 foi impositiva, como as demais leis no Brasil e, isoladamente, cada universidade e instituição de ensino superior, foram se adequando, conforme as possibilidades, às novas exigências legais. Na visão de Osório (1988, p. 3): “As universidades não tinham [...] condições de absorver a totalidade dos interesses e determinações legais impostas [...], criando rupturas e outros mecanismos até hoje intransponíveis no campo

institucional”.

Dessa forma, as universidades passaram para uma fase de descaracterização do ensino de graduação que estava atrelada a outros interesses, desta vez, da iniciativa privada. Convém lembrar que, naquele período, as universidades públicas ofereciam 70% das vagas, atualmente, as instituições privadas oferecem 78%, ou seja, totalmente o inverso.

Para Gadotti (1987, p. 117):

[...] a universidade criada pelo regime militar é uma universidade fechada nela mesma, burocratizada, aplicando mal seus recursos. Essa universidade não tem esperança. Não é criativa, não é crítica, não é produtiva. [...] o maior mal da universidade brasileira hoje é justamente essa tradição de *servidão ao sistema* [...].

Naquele momento político, evidenciou-se que a universidade brasileira compunha um quadro caótico, e a “militarização” demonstrava estar a seu próprio serviço, fechada em si mesma, para atender outros interesses do regime ditatorial. Implantou-se uma cultura de poder centralizada, que até hoje se faz presente, com alguns graus.

O desmantelamento do ensino de graduação, assim como a falta de uma política de investimentos, foi o que passou a motivar a formação de grupos que passaram a debater mais ofensivamente o “resgate” da educação brasileira, agora com medidas propositivas, defendendo a necessidade de um Projeto Pedagógico específico para cada curso de graduação, como parte de um Projeto Institucional e de superação da fragmentação disciplinar (currículos, departamentos, centros – tecnoburocracia).

A iniciativa de construir o Projeto Pedagógico era defendida como uma tentativa de rearticular os pontos de estrangulamento e dar coerência à ação educativa nas universidades brasileiras. Osório (1988, p. 2) ressalta que, a partir de 1980, por influência direta das universidades públicas brasileiras, é introduzida a expressão Projeto Pedagógico, numa tentativa agora de “[...] conceber o currículo escolar como totalidade de experiências a serem propiciadas a seus acadêmicos, uma diretriz política que desse sustentação a cada curso de graduação em específico e à instituição de modo particular”.

Coelho (*apud* OSÓRIO, 1987, p. 13) alerta que nos Projetos Pedagógicos estavam as possibilidades de se construir uma nova “visão” em “fazer” o ensino de graduação. O compromisso posto em reorganizar agora a universidade, via graduação, possibilitava, a princípio, definir o novo papel de integração que lhe cabia institucionalmente, e para dar respostas à sociedade impunha-se, também, em rever que as questões não se restringiam apenas à ordem técnica, mas, principalmente, de ordem político-pedagógica. Assim surge pela

primeira vez na educação brasileira esse dispositivo institucional.

O momento político era propício e o espírito de debate e de críticas sinalizavam conforme Gadotti (1987, p. 123), “[...] não esperar a mudança, mas caminhar em direção dela”. Assim, para esse autor, as mudanças qualitativas seriam possíveis, desde que os esforços ocorressem no interior da instituição. As mudanças esperadas, porém, na postura dos professores não eram tão simples e nem foi o que aconteceu.

A década de 1980 foi um período caracterizado por tentativas de rupturas com o enfraquecimento do regime vigente. Instaurou-se, principalmente, a partir de 1984, uma “onda” de participação que gerou frutos conforme relata Gohn (1999, p. 98):

Eles não foram tantos de ordem material, no sentido de conquistas imediatas. Mas foram muitos no sentido de instaurar uma nova racionalidade no social; a de que o povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas, ou qualquer outra noção ou categoria que se empregue, têm direito de participar das questões que lhes dizem respeito.

Concomitantemente, inicia-se uma nova ordem mundial, estabelecida pelo movimento do Capitalismo – o Neoliberalismo. A estratégia de articulação de seus propósitos passa a ser a globalização centrada no capital, instigando medidas de austeridade monetária e fiscal, ao tempo em que se iniciam reformas de todas as ordens que impulsionam e contribuem para um outro estágio de desenvolvimento frente a uma nova ordem mundial. No universo da indústria, além da automatização, são introduzidas tecnologias da microeletrônica e da informática no processo de produção, provocando uma reorganização do trabalho, bem como do perfil do trabalhador com outras capacidades intelectuais e comportamentais.

Esse movimento da economia, agora inserida numa nova ordem mundial, desencadeou mudanças radicais e outros arranjos institucionais, a começar pela Reforma do Estado, com alterações profundas, que passaram a afetar o exercício da cidadania e da educação.

A participação, mesmo por representatividade, da sociedade civil permitiu, embora acanhadamente, consagrar mudanças através da Constituição Federal de 1988. Paralelo à essas discussões começaram a ocorrer debates em torno da exigência normativa para aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ganhando força no sentido de garantir os princípios Constitucionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, entra em vigor parcialmente e o Projeto Pedagógico aparece pela primeira vez regulamentado, tendo seu caráter normativo. Se, em outro momento, ele esteve no imaginário dos educadores

inconformados com o esfacelamento dos cursos de graduação e nos movimentos populares em defesa da educação, agora ele surge na forma da Lei.

Para Gadotti (2000, p. 88), consagra-se, ao mesmo tempo, dois princípios educativos cruciais: a gestão democrática e o espaço próprio de cada sistema conforme suas peculiaridades. O discurso do Projeto Pedagógico que já existia no interior das instituições de ensino superior é apossado e regulamentado, o ensino passa ter uma estrutura organizada em níveis e modalidades, referendados por outros dispositivos como as diretrizes curriculares de ensino, os referenciais curriculares, os parâmetros curriculares nacionais, evidenciando dessa forma um novo “*modus operandi*” que já tinha iniciado na primeira eleição para presidente da república, após o término da ditadura.

Ao tratar das “práticas discursivas”, adverte Foucault, elas podem fazer parte de um campo maior de projetos, como podem ser usadas para definir perspectivas que venham legitimar o sujeito do conhecimento por meio de normas que servirão para posterior elaboração de conceitos e teorias. Insiste Foucault (1997) que cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas.

Numa visão ingênua, num primeiro momento, a impressão da aplicabilidade dos dispositivos normatizadores por que passava a educação, tinha um contraponto - de que as instituições públicas de ensino estariam sendo atendidas no quesito da reivindicação da gestão autônoma, para assim atender às especificidades e aos objetivos da comunidade em que estavam inseridas.

Essa “prática discursiva”, adotada no final da década de 1990, pressupunha a 1ª harmonia, estabilidade e continuidade às reformas sociais. Nesta situação, adverte Foucault, elas podem fazer parte de um campo maior de projetos, como podem ser usadas para definir perspectivas que venham legitimar o sujeito do conhecimento por meio de normas que servirão para posterior elaboração de conceitos e teorias.

Passada mais de uma década, conclui-se que o movimento em defesa do Projeto Pedagógico, iniciado no meio universitário, como movimento que buscava rearticular o ensino superior pelos estragos deixados pelo governo ditatorial, não conseguiu avançar dentro das instituições de ensino, após a LDB.

Verifica-se, no entanto, que neste período, a formação do aluno continua se dando nos mesmos moldes herdados de leis educacionais anteriores, fragmentada e desvirtuada, sempre a serviço do poder econômico. Mais um discurso histórico – político que fez da guerra o fundo permanente de todas as instituições no exercício do poder. Um exercício constante de saber-poder.

Ao tratar do poder, Foucault adverte que é preciso pensar o poder em termos de relação de força, decifrar o poder a partir das lutas, dos combates e da guerra. Não a guerra imaginada pelos antigos filósofos, mas as guerras subjetivas e concretas (as práticas sociais) e as batalhas efetivas, uma guerra que divide o corpo social e acaba por situar cada um de nós forçosamente de um lado ou de outro.

O discurso histórico-político da escola a partir da burguesia, na perspectiva Foucaultiana, está longe de ser um elemento transparente ou neutro. Para Foucault, (2000, p. 10) “[...] por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”.

Adverte o autor, (2000, p. 10) que a partir da contribuição da psicanálise, o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo e, por conseguinte, de domínio. É neste contexto que se localizam os discursos do Projeto Pedagógico, do Projeto Político-Pedagógico e das Propostas Pedagógicas organizadas no interior de cada instituição escolar.

Ao proceder a análise do discurso na obra “O homem e o discurso”, Foucault (1996, p. 14) evidencia que “[...] a modernidade é atravessada de ponta a ponta por estruturas discursivas, mas não por qualquer discurso”. Ao se utilizar da análise do discurso de cada época para identificar as relações de saber-poder, o autor (2000, p. 10) alerta que:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, [...] a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Estudos recentes sobre a problemática do sistema educacional brasileiro têm apontado a escola não apenas como espaço de discussão, mas e principalmente de proposição para mudanças qualitativas. A escola, enquanto objeto de estudo, não se reduz apenas pelo seu papel enquanto instância cultural, onde os conteúdos são meramente transmitidos, mas e, principalmente, pela maneira como são transmitidos. É ali que bem ou mal, o ato educativo se concretiza.

Conforme Nóvoa (*apud* LIBÂNEO, 2004, p. 30), a escola, como espaço educativo, é vista como uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, “[...] lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão”.

Nessa concepção, a organização e a gestão da instituição escolar passam a adquirir

um outro significado, exige-se dela um papel muito mais amplo, para o que ela não está preparada. A sua função, a experiência tem comprovado, sempre foi a de cumpridora de orientações administrativas e burocráticas e a sua participação está restrita apenas à fase de execução.

Com as transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, as instituições escolares estão sendo “pressionadas” a rever seu papel frente às novas exigências que caracterizam o modelo capitalista e que acabam por evidenciar novas realidades nos setores políticos, econômicos, sociais e culturais.

Dessa forma, qualquer proposta de ação planejada para a educação, que não surja do interior da escola, não tem outro objetivo, senão alinhá-la ao fio condutor do desenvolvimento econômico, propagada nos últimos quarenta anos e, assim, garantir a permanência da mesma cultura escolar, acumulada há vários séculos na educação brasileira.

Fica evidenciado que, quando a escola não se propõe analisar a sua função social frente à sua clientela e atender as peculiaridades da comunidade local, está sujeita que outros façam por ela, como tem ocorrido com todos os dispositivos orientadores do universo escolar, que afetam as instituições e que necessitam de reflexão crítica por parte dos protagonistas envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, o modelo econômico tem sua lógica e, conseqüentemente, não tem o menor pudor em subordinar a sociedade ao que chama de “regras do mercado”, buscando o aumento da lucratividade, a diminuição de custos e a competitividade, dentre outros. Esse modelo tem atingido o sistema educacional brasileiro com programas de financiamentos, como é o caso do Programa Fundescola⁴, que tem, dentre outros objetivos, desenvolver ações que buscam fortalecer a escola via convênios, em parceria com os municípios, e estes, por sua vez, se comprometem a seguir a “cartilha” dos organismos financeiros e conseqüentemente passam a adotar a metodologia do planejamento estratégico⁵, baseado no modelo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). O PDE, por sua vez, visa o desenvolvimento e o gerenciamento de ações que tenham, como foco, a racionalização, a eficácia e a eficiência da gestão e do trabalho escolar.

Os sistemas educacionais, tanto em nível municipal como estadual, que aderiram ao

⁴ Programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas desses estados. (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004).

⁵ Modelo de planejamento introduzido no final da década de 1970 nas universidades americanas como uma tentativa de introduzir mudanças de ordem organizacional e gerencial capazes de produzir melhorias em nome da eficiência e da eficácia.

Programa FUNDESCOLA, passaram por mudanças e adequações para atender aos interesses do mercado econômico e as escolas foram preparadas para atender às exigências dos organismos internacionais, por meio de acordos políticos-financeiros, como ocorreu nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e em especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

De acordo com Oliveira (2004, p. 36): “O Fundescola visa, também, ao desenvolvimento institucional das secretarias de educação, para que tenham o foco das ações na escola e no aluno”. Nesta linha de raciocínio, a propalada autonomia escolar vai se realizar “[...] mediante uma estratégia que se diz descentralizadora”.

Ao confrontar as propostas tidas como descentralizadoras e de autonomia, defendidas pelo Programa FUNDESCOLA, com o discurso normalizador da LDB nº 9394/96, fica evidenciado que essa foi mais uma Lei para atender outros interesses que não são os mesmos da comunidade escolar.

Os documentos orientadores do FUNDESCOLA, conforme adverte Oliveira (2004, p. 37) “[...] mostram que a gestão educacional incorpora um sentido peculiar que não alcança o caráter democrático outorgado pelos textos legais”. Pelo caráter das orientações que permeiam o planejamento estratégico do PDE, a organização das escolas passa a se revestir de um caráter, cuja organização se dá pela corporificação de atribuições gerenciais por parte dos agentes escolares, enquanto “atributos gerenciais”, “ferramentas de gestão” e “treinamento”.

Para Libâneo (2004, p. 65), essa concepção quando

[...] aplicada ao sistema escolar e às escolas, a *qualidade total* tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos.

Essa concepção busca introduzir na escola, desta vez, por um discurso tido como inovador, as idéias que os teóricos e educadores sempre combateram e a história da educação tem evidenciado: adequar o sistema educacional a serviço do poder econômico.

Na perspectiva Foucaultiana isso se remete, obrigatoriamente, analisar a lógica da engrenagem que contribuiu para as inúmeras mudanças que se inter-relacionam e cuja origem é encontrada no Renascimento, período de ebulição de conceitos, mudanças culturais e pedagógicas. Tais mudanças, embora se refiram à reorganização que afetou o campo dos saberes, têm a ver com as relações que se estabeleceram a partir daí entre saberes e poderes e, por sua vez, os modos de subjetivação dessa compreensão de realidade. Saberes que Foucault

denomina de “saberes desqualificados”, “saberes das pessoas”, “saberes sujeitados”, ou seja, saberes controlados, sem nenhum valor doutrinário ou cultural.

Para melhor compreender as relações que se dão no interior das instituições públicas de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, objeto desta pesquisa, buscou-se evidenciar, enquanto procedimento técnico os discursos vinculados às Propostas Pedagógicas, enquanto instrumentos orientadores para as escolas.

Foucault (1999, p. 35), ao analisar o modelo pedagógico a partir dos jesuítas, já no final do século XVIII, chamou de “disciplinamento interno dos saberes”⁶. Buscou situar o combate que foi travado no universo do saber, desvelando como a formação e o exercício de determinados poderes acabaram contribuindo na reorganização dos próprios saberes, num jogo em que o poder institui o saber.

Ao se utilizar desse conceito, da ação sobre o corpo, o adestramento do gesto e a regulação do comportamento com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar e hierarquizar, surgiu a figura individualizada: o homem como produção do poder. Ao referir-se ao termo “poder disciplinar”, Foucault (2001, p. XV) adverte que ele não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica, “[...] é um de seus mais importantes efeitos”. Ressalta o pensador que das técnicas disciplinares, que também são técnicas de individualização, nasceu um modo específico de saber que são as Ciências Humanas.

Ao se referir ao termo “dispositivo”, Foucault (2001, p. 244) o faz dentro do que ele chama de

[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.

O dito e o não dito, enquanto elementos do dispositivo são, segundo Foucault (2001, p. 244), “[...] a rede que se pode estabelecer entre estes elementos discursivos”, alertando que “[...] entre estes mesmos elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, mudanças de posição, modificações de funções que também podem ser muito diferentes”.

Foucault faz entender o dispositivo (entenda-se disciplina) como um tipo de formação que teve, em um determinado momento histórico, a função principal de responder a

⁶ Modalidade de aplicação do poder que aparece entre o final do século XVIII e início do século XIX. O “regime disciplinar” caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos. [...] Essa “anatomia política” investe “[...] sobre as escolas, os hospitais, os lugares de produção [...]”. (REVEL, 2005, p. 35).

uma urgência e que pode aparecer ora como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda, como pode ser reinterpretado, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade.

Foucault, ao estudar a formação histórica das sociedades capitalistas, ressaltou a importância da Revolução Francesa na criação ou transformação de saberes e poderes que dizem respeito à medicina, à psiquiatria ou ao sistema penal.

Na obra “Vigiar e Punir” (2004, p. 117), esse pensador afirma que no período da época clássica, descobriu-se o “corpo como objeto e alvo de poder” e complementa: na mesma obra (2004, p. 119), que o corpo, nesse aspecto, “[...] entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” ao que Foucault denomina de “anatomia política”, que é ao mesmo tempo “mecânica do poder”.

Essa “invenção” da anatomia política não ocorreu de um momento para o outro. Ela veio configurando-se por meio de uma multiplicidade de processos por vezes imperceptíveis, de diferentes origens, de localizações esparsas, que, às vezes, se imitam, ora se apoiam uns sobre os outros; são distintas de acordo com o campo de aplicação.

Foucault (2004, p. 119) exemplifica alguns locais onde a anatomia política se fixou:

Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta [...].

Essas instituições disciplinares denunciavam um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder que desde o século XVII não pararam de ganhar espaços cada vez maiores, como se tendessem a cobrir todo o corpo social, dotados de grande poder de difusão, pelos arranjos sutis, aparentemente inocentes, ao que Foucault chamou de “arte de talhar pedras”.

A preocupação de Foucault foi evidenciar que a Era Clássica não inventou a arte de moldar as pessoas, ela apenas acelerou, mudou sua escala, forneceu instrumentos mais precisos, mais sutis. Evidenciou que a disciplina buscou distribuir os indivíduos no espaço por meio de diferentes técnicas.

Para Foucault, a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. Em termos econômicos de utilidade, a disciplina aumenta as forças do corpo e em termos políticos de obediência ela diminui essas mesmas forças. Um estranho paradoxo aos olhos menos avisados.

Temos de um lado a exploração econômica que separa a força e o produto do trabalho, enquanto de outro, a coerção disciplinar passa a estabelecer no corpo o elo coercitivo entre os extremos: uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Embora Foucault não tenha realizado análise específica da instituição escolar, ele identificou na escola muitas semelhanças, uma identidade comum entre ela, a prisão, o quartel, o convento e o hospício, produzindo sujeitos que são alvo do projeto do Movimento Iluminista.

A escola moderna, como outras instituições, foi inventada no final do século XVI, na Europa, para formar o sujeito “sujeitado” pelas regras, pela disciplina, pelo currículo e assim exercer um controle social. A educação escolar, ao internalizar a disciplina, assegura a governamentalidade do Estado por meio das tecnologias de dominação e das tecnologias do eu. Por governamentalidade, Foucault (2001, p. 291) entende:

O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder; que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

Especificamente em relação à escola, Foucault preocupou-se em analisar um tipo particular de verdade, os “profundos” regimes de discurso/prática ou poder/saber, que continuam permitindo afirmações como “crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser identificadas no período do primeiro ano de instrução formal” sejam ditas e legitimadas como verdade.

Soares (1993, p. 10-14), ao analisar o discurso que veicula e tenta justificar o fracasso da e na escola, identificou entre tantas justificativas, o que ela classificou como: “[...] a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais”. Para Soares (1993, p. 10), a escola no seu universo acredita e quer fazer acreditar que:

[...] as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom-aptidão, inteligência, talento – de cada um.

A ideologia do dom vem revestida num discurso que se propõe científico para justificar o fracasso da escola, ao admitir que as desigualdades são naturais, que as diferenças individuais vêm sendo legitimadas pela Psicologia, desde sua constituição enquanto ciência autônoma, desde meados do século XIX.

É assim que o Estado justifica o fracasso do aluno e conseqüentemente o fracasso da escola. Ele lança mão de mecanismos estratégicos como: o oferecimento de vagas; capacita os professores; elabora Lei, no sentido de assegurar às unidades escolares públicas de educação básica sucessivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira; atribui à escola a incumbência de elaborar o seu Projeto Pedagógico; amplia os programas de políticas compensatórias, garantindo todo o aparato para que a escola funcione. Com a garantia dos meios, o Estado e conseqüentemente a escola, passam a assumir um discurso de que não podem ser responsabilizados pelo fracasso da sua clientela. O fracasso, neste caso, deve ser buscado nas características individuais, culturais e, principalmente, sociais, porque, assim, convém tanto ao Estado quanto para à escola, pelo poder dominante, o ritual da individualização, como uma melhor forma de seleção social.

No entanto, afirma Soares (1993, p. 10), este fracasso estaria na ausência de condições favoráveis à aprendizagem; condições “[...] que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece”. A escola trata igualmente os desiguais.

Concomitante ao crescimento desorganizado do setor da educação formal, a partir da década de 1970, aliado à burocratização e à queda acentuada em todos os níveis de ensino, a educação incorporou como medida, analisar “cientificamente” as causas do fracasso escolar das camadas populares por meio de testes, entrevistas e observações de comportamentos com o objetivo de detectar os desvios, baseados em modelos ideativos perfeitos, estabelecidos pela classe social dominante.

Esse discurso, embora severamente criticado em outros países, ancorou-se no meio educacional brasileiro e foi adotado enquanto discurso oficial. Para Gadotti (1993, p. 89) a Revolução Francesa tentou modelar o educando a partir da consciência de classe, principalmente pelo conteúdo programático oferecido. Afirma esse autor que a burguesia tinha clareza do que queria da educação: “[...] trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática”.

Conforme afirma Gadotti (1993, p. 110), o Positivismo, cuja doutrina visou à substituição da manipulação mítica e mágica do real pela visão científica, acabou por estabelecer uma nova fé, a fé na ciência, que subordinou a imaginação científica à pura razão empírica, postura adotada pelos defensores de diferentes paradigmas filosóficos.

Para esse movimento não haveria progresso sem ordem, a libertação social e política prescindiam do desenvolvimento da ciência e da tecnologia (desde que estivesse sob o controle das elites), passando o positivismo a assumir características tecnicistas.

Se de um lado o movimento positivista nasceu como um procedimento filosófico, interrogando-se sobre a realidade e a ordem existentes; na prática, ao tentar dar respostas ao fenômeno social, ele afirmou-se como ideologia punitiva, por ser exaustivamente dominadora.

A ideologia da ordem e do progresso, ainda presente no golpe de 1964, pregava que o País não poderia continuar sendo governado, segundo Gadotti (1993, p. 110) pelas “paixões políticas” e sim pela “racionalidade dos cientistas desinteressados” (leia-se, de poder) e ao mesmo tempo “eficientes”. Era uma referência aos tecnocratas. Esse discurso, ao ser analisado na perspectiva Foucaultiana, permite evidenciar que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: [...] os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1980 apud GORE, 1999, p. 10).

Essa “política de verdade”, trazida para o campo da educação, continua sendo aceita pela escola, como razão científica, produzindo “pseudo-verdades”, conferindo-lhe status de uma dada ordem profissional enquanto dimensões científica e intelectual àqueles que se assujeitam em discursar o absolutismo, o que é concebido por diferente verdade.

Na obra “Vigiar e Punir”, Foucault (2004, p. 161) destaca que o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade, uma realidade fabricada por essa tecnologia de poder que se chama “disciplina”⁷. A formação da sociedade disciplinar para Foucault (2004, p. 179) está ligada a um certo número de amplos processos históricos no interior dos quais ela tem lugar, aspectos econômicos, jurídico-políticos e científicos. Nessa tarefa, a disciplina é tomada como técnica que permite ajustar a produção do saber na escola, seguindo uma seqüência lógica do papel social de cada instituição criada pela sociedade.

Revestida de tecnocracia, Noronha (1994, p. 207) qualifica de “[...] ação planificada como instrumento de aperfeiçoada política de desenvolvimento”. O País contagiou-se de um mal que ficou conhecido por “euforismo”, o que acabou favorecendo para abafar o “nacionalismo” e preparar, dessa forma, o terreno para a adesão do Brasil no movimento de internacionalização da economia, a globalização.

⁷ O termo “disciplina” na perspectiva Foucaultiana é entendido como “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” e assim, pelo aspecto “econômico”, torna o exercício do poder o menos custoso possível; no aspecto político, pode contar com a descrição, numa possível invisibilidade aliado à baixa resistência.

A partir do século XX, a educação brasileira, por orientação de agências internacionais e para acompanhar as constantes transformações que vinham ocorrendo no mundo, é desenhada e redesenhada para atender ao novo paradigma econômico emergente.

Para a realização deste trabalho de pesquisa, inicialmente buscar-se-á, apoiado em diferentes teóricos, a definição dos termos Proposta Pedagógica e Projeto Político-Pedagógico.

Segundo Veiga (1998, p. 12), “[...] a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art. 12), projeto pedagógico (art. 14), poderão trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais”.

Para essa autora (1998, p. 12-13):

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. [...] o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente.

Neste sentido, o projeto pedagógico deverá nortear a organização do trabalho pedagógico ao tempo em que vai oportunizar a administração dos conflitos e as próprias contradições oriundas das relações competitivas, autoritárias e corporativas que permeiam o cotidiano das instituições públicas de ensino.

CAPÍTULO II

RECUPERANDO ALGUNS FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE CAMPO GRANDE, MS E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: PROCESSOS DE NORMALIZAÇÕES

O Estado de Mato Grosso do Sul está, geograficamente, localizado ao sul da região Centro-Oeste. Surgiu com a divisão do Estado de Mato Grosso, em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei Complementar nº 31, assinada pelo Presidente da República, na época, o general Ernesto Geisel.

De acordo com os registros da história, em 1932, começaram a ganhar força as primeiras manifestações do movimento separatista no sul do Mato Grosso. A adesão progressiva do povo sul-mato-grossense deu-se principalmente pela discriminação dos dirigentes da capital, em Cuiabá, em relação à região sul do Estado. Em diferentes oportunidades o movimento teve que recuar, conforme relata Corrêa (1999, p. 68): “Apesar de tantos reveses, os divisionistas não desanimaram”.

Com o Regime Militar instalado no País a partir do “Golpe de 1964” e, posteriormente, com a posse do então general Ernesto Geisel, na Presidência da República e a nomeação do General Golbery do Couto e Silva, como Chefe da Casa Civil, foi que se efetivou a divisão do Estado. Segundo Corrêa (1999, p. 69) “[...] poucas pessoas lembravam-se de que, há cerca de 20 anos, esses dois militares, então coronéis, haviam estado em Mato Grosso para estudar a viabilidade da divisão do Estado, tendo concluído que ela não era apenas viável, mas necessária”.

No dia 1º de janeiro de 1979, foi instalado oficialmente o Governo de Mato Grosso do Sul e dado posse ao governador nomeado, Harry Amorim Costa, tendo Campo Grande como a cidade escolhida para ser a capital do novo Estado.

Campo Grande foi fundada em 1872, pelo mineiro José Antônio Pereira, elevada a município em 1899.

O município de Campo Grande tem uma área de 8.818 km² e sua população é de

aproximadamente 705.975 habitantes⁸. As atividades econômicas principais são o comércio, a indústria de alimentos e a pecuária de corte. A vegetação predominante é o cerrado.

A Lei Orgânica do Município de Campo Grande-MS, promulgada em 1990, trata: da organização do município, dos poderes, da tributação, do orçamento e da ordem econômica e social.

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais:

- I. garantir o desenvolvimento municipal;
- II. promover o bem da comunidade campo-grandense, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- III. zelar pelo respeito, em seu território, aos direitos e garantias assegurados pela Constituição Federal.

Essa Lei segue os mesmos princípios da organização político-administrativa da República Federativa do Brasil, garantidos na Constituição Federal de 1988.

O setor educacional do município de Campo Grande constituiu-se, ao longo do século XX, na iniciativa privada. De acordo com Bittar (1999, p. 189) “[...] até 1939, não havia um único ginásio público em Campo Grande”, e para compensar o descaso do Governo da capital cuiabana, durante o período anterior à divisão, a iniciativa privada começou a ganhar terreno e compensar o *déficit* estatal.

As medidas do regime autoritário após 1964, no setor educacional provocaram profundas modificações na educação do País e em especial em Campo Grande, a partir da Lei nº 5692/71.

O período compreendido entre 1967-1978, por meio da iniciativa do Executivo Municipal, o setor educacional passou a ter maior impulso com a construção de escolas municipais. A partir daí, a principal característica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande foi ter-se firmado e garantido a oferta do Ensino Fundamental num crescimento vertiginoso, embora a expansão da modalidade educacional infantil ainda ocorra de maneira gradativa.

Isso pode ser observado no período compreendido entre os anos 2002 e 2005. (ANEXO nº I).

Da Lei Orgânica Municipal, em seu capítulo VI, seção I – Da Educação:

⁸Fonte: Disponível no site: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=campo_grande&printtable=yes>. Acesso em 20 set. 2005, 14:39.

Art.167 - A educação, direito de todos e dever do Município e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 168 – Na organização do Sistema Municipal de Ensino, observar-se-á, além dos princípios estabelecidos nos arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal, o seguinte:

I – atuação prioritária no ensino fundamental e pré-escolar;

II – atuação no segundo grau, posterior ao atendimento do primeiro grau e, excepcionalmente, em áreas de formação profissional em que houver carência de mão-de-obra no Município;

III – havendo falta de vagas e cursos regulares, na rede municipal, na localidade da residência do educando, o Município, observados os princípios do artigo 213 da Constituição Federal, destinará recursos públicos a bolsas de estudos para o ensino fundamental, e, obrigatoriamente, construirá, com prioridade, escola pública na localidade;

IV- os recursos públicos só poderão ser destinados às escolas previstas no art. 213 da Constituição Federal, na forma do inciso anterior, e sempre temporariamente, até que haja escola na localidade;

V - criação de um fundo de manutenção às escolas da rede municipal de ensino, por tipologia;

VI – a preservação dos valores educacionais, regionais e locais.

Essa Lei dá cumprimento aos princípios constitucionais, quanto à universalização do Ensino Fundamental no Município de Campo Grande/MS, cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino, regulamenta a distribuição da arrecadação de impostos a serem destinados e gastos na educação, institui formalmente o Plano de Carreira, o piso salarial e passa a assegurar o ingresso de profissionais na área educacional, por meio de concurso público.

De acordo com Libâneo (2003, p. 247):

Pela primeira vez uma Constituição Federal brasileira, a de 1988, reconheceu o município como instância administrativa, possibilitando, no campo da educação, a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e com os estados, porém sem competência para legislar sobre ele.

Essa Constituição Federal dedicou dez artigos à educação, que acabaram, posteriormente, sendo regulamentados por meio da LDB nº 9394/96. Ao tratar dos municípios, a LDB em seus artigos 11 e 18, determina:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o

ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art.18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos municipais de educação.

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, atendendo à Constituição Federal em seu art. 211, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 e o art. 170, da Lei Orgânica do Município, optou e criou, por meio da Lei nº 3404, de 1º de dezembro de 1997, art. 1º, o Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. De acordo com essa Lei (CAMPO GRANDE, 1997, p. 63):

O Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, tem por objetivo promover a qualidade educacional, orientar, coordenar e controlar a execução das atividades relacionadas ao ensino no Município, em conformidade com as diretrizes da legislação vigente e políticas de ação de Governo, embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Ao criar o próprio Sistema Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação teve duas alternativas: a primeira, de contribuir e facilitar, para fazer cumprir as prerrogativas da atual LDB em seu artigo 15, o que determina: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica [...]”. A segunda alternativa, fazer cumprir as prerrogativas da mesma Lei, lançando mão de dispositivos normativos e, assim, contribuir e dificultar para que estas mesmas prerrogativas não se materializassem e, conseqüentemente, continuassem como controle absoluto de todas as ações das e nas escolas contribuindo, no contraponto de seus propósitos institucionais, para aumentar a exclusão das classes populares ao saber, inviabilizando qualquer alteração que fugisse do seu controle.

O termo “controle”, segundo Revel (2005, p. 29), é tratado na perspectiva Foucaultiana, enquanto mecanismos de vigilância que apareceram entre os séculos XVIII e XIX e que não têm, como função maior, punir o desvio. Ao contrário, tem por estratégia, a

prevenção, se necessário, a correção.

Um poderoso mecanismo em que:

Toda a penalidade do século XIX transforma-se em controle, não apenas sobre aquilo que fazem os indivíduos – está ou não em conformidade com a lei? - mas sobre aquilo que eles são capazes de fazer, daquilo que eles estão sujeitos a fazer, daquilo que eles estão na iminência de fazer. (FOUCAULT *apud* REVEL, 2005, p. 29).

Essa extensão do controle, verificada em todo o corpo social, veio, conforme Revel (2005, p. 29), constituindo-se com “[...] a formação da sociedade capitalista, [...] a necessidade de controlar os fluxos e a repartição espacial da mão-de-obra”, a partir das necessidades da “[...] produção e do mercado de trabalho”. Uma prevenção enquanto *ortopedia social*.

Segundo Revel (2005, p. 37), Foucault, ao analisar os traços discursivos, buscou isolar “[...] as leis de funcionamento independentes da natureza e das condições de enunciação”, o que explica, segundo a autora:

[...] o interesse de Foucault, na mesma época, pela gramática, pela lingüística e pelo formalismo: ‘foi original e importante a descoberta de que aquilo que se faz com a linguagem - poesia, literatura, filosofia, discurso em geral - obedece a um certo número de leis e de regularidades internas: as leis e as regularidades da linguagem’ [...].

Na perspectiva Foucaultiana, as estratégias da linguagem que o poder dominante se utilizou enquanto mecanismo de saber, permitem evidenciar que os discursos, embora revestidos de autonomia, dão pistas, pelos fragmentos que as escavações vão permitindo revelar que estes mesmos discursos, contidos nos Documentos “orientadores”, elaborados pelo Órgão Gestor, são altamente travestidos de controle.

Libâneo (2003, p. 227) define Sistema como “[...] o conjunto de escolas sob a responsabilidade do município ou do estado”. Ressalta que o significado de Sistema ultrapassa “[...] o conjunto de escolas e o órgão administrador que as comanda”. Adverte que esta característica por si é permeada por tensões e conflitos entre as partes integrantes.

O Conselho Municipal de Educação, por meio da Deliberação nº 254, de 17 de dezembro de 2003, em seu artigo 2º, inciso I, define: “Sistema Municipal de Ensino compreende as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil, da iniciativa privada”.

Na perspectiva genealógica Foucaultina, os fragmentos dos discursos analisados, permitiram evidenciar que a criação do Sistema Municipal de Ensino é mais um dispositivo controlador das ações das instituições de ensino que compõem a REME, conforme consta no próprio documento. O discurso normalizador do Órgão Gestor não se coloca como parceiro das escolas enquanto sistema; explicitamente ele utilizou-se de um dispositivo sutil, um mecanismo quase imperceptível, ao acrescentar o termo “controlar a execução das atividades relacionadas ao ensino no Município”.

A composição do Sistema Municipal de Ensino é tratada na referida Lei em seu art.3º, da seguinte forma:

- I - Órgão Central:
 - a - Secretaria Municipal de Educação;
- II - Órgão Colegiado:
 - Conselho Municipal de Educação;
 - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
- III - As instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- IV - As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- V - Outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico.

A criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação deu-se por meio da Lei nº 3438, de 13 de janeiro de 1998, conforme dispõe essa lei em seu Art. 2º:

O Conselho Municipal de Educação exerce funções consultivas, deliberativas e normativas, conforme legislação federal, estadual e municipal e terá seu funcionamento regulado em regimento a ser aprovado pelo Secretário Municipal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias de sua implantação.

De acordo com a referida Lei, “o Conselho Municipal de Educação é constituído por treze membros titulares e cinco suplentes, nomeados pelo Prefeito Municipal, dentre pessoas de reputação ilibada e de comprovada experiência em assuntos de educação”.

Compõem a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS setenta e seis escolas na Zona Urbana e dezoito escolas na Zona Rural. Quatro delas são denominadas Escolas Pólo⁹ e suas respectivas extensões.

De acordo com o Decreto nº 9023, de 08 de outubro de 2004, a classificação

⁹ As Escolas da Zona Rural, denominadas Escolas Pólo, abrigam as extensões à medida em que são criadas as salas multisseriadas, para atender a demanda temporária da região.

Tipológica das Escolas da Rede Municipal de Ensino, dá-se pelos conceitos A-B-C e Especial¹⁰.

Essa classificação, de acordo com os critérios contidos no Decreto nº 8218, de 24 de maio de 2001, ocorre pela soma de pontos referentes a: número de alunos matriculados, turnos de funcionamento, número de salas de aula existentes, outras dependências existentes, modalidades de ensino, anexos existentes e mediante um sistema de avaliação externa que retrate quantitativamente o rendimento das séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental, onde os pontos acumulados servem de parâmetros para a classificação¹¹.

- I - Tipologia Especial - acima de 59 pontos;
- II - Tipologia A – de 43 a 52 pontos;
- III-Tipologia B - de 33 a 42 pontos;
- III - Tipologia C - de 23 a 32 pontos;
- IV - Tipologia D¹² – até 22 pontos.

Objetivando dar cumprimento ao Decreto nº 8490¹³, de 8 de julho de 2002, em seu artigo 2º, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS, por meio de seu setor responsável, elaborou , conforme já mencionado na apresentação e encaminhou às escolas da Rede, o documento “Proposta Pedagógica: Orientações para Elaboração, Avaliação e Sistematização” (Versão Preliminar), para servir de subsídio à construção da Proposta Pedagógica dessas unidades de ensino.

Conforme consta na página 5, do referido documento, ao tratar dos elementos orientadores para elaboração da Proposta Pedagógica pelas unidades de ensino que compõem o Sistema Municipal de Ensino, faz uma breve referência aos “[...] elementos da Proposta Pedagógica, informando conter uma explicação para cada item e abordando os novos elementos para implementação”, uma referência ao Documento “Seqüência Didática¹⁴”, que será tratada, *a posteriori*, ainda neste capítulo.

O documento orientador, ao referir-se à segunda parte da Proposta Pedagógica, trata do “Perfil/compromisso da comunidade escolar”, enquanto “item novo, de implementação”,

10 Especiais são as escolas que atendem aos requisitos do Decreto nº 8218 de 24 de maio de 2001, com pontuação acima de 59 pontos. (DIOGRANDE, n. 1687 de 13 out. 2004, p. 5-6).

11 DIOGRANDE. Diário Oficial de Campo Grande/MS, n. 829 de 25/05/2001, p. 5. Campo Grande, 2001.

12 Fonte de acordo com o ANEXO ÚNICO AO DECRETO n. 9023, de 8 de outubro de 2004 / CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS , nenhuma escola se enquadra, atualmente, na tipologia “D”.

13 O Decreto n. 8490 instituiu o Regime de Autonomia Escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. (DIOGRANDE, n. 1103, de 09 jul. 2002).

14 Documento “Seqüência Didática” (2000, p. 3, versão preliminar) contém “os conteúdos curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental sistematizados pelo coletivo de educadores da REME”.

ressalta:

[...] a escola irá fazer uma ampla reflexão sobre os profissionais da unidade escolar e reforçar, formalmente, o compromisso dos alunos e pais com a escola, reconhecendo, dessa forma, a identidade dos profissionais e da comunidade escolar. (CAMPO GRANDE, 2002, p. 5).

À luz de considerações que podem elucidar o que está no discurso oficial dos técnicos que elaboraram o documento já citado, ora objeto de análise, evidenciou que as instituições de ensino foram orientadas para:

- partir de “uma ampla reflexão dos profissionais da unidade escolar” e não do aluno concreto, sujeito da ação educativa;
- excluir dessa reflexão os demais recursos humanos que influenciam e somam no processo educativo intramuros escolares;
- subjugar a participação dos pais e dos alunos, limitando-os a única e exclusivamente refletir sobre o seu compromisso com a escola;
- refletir sobre a escola, tomando-se como ponto axial tudo, menos o aluno, suas necessidades, seu contexto, suas expectativas, suas experiências de vida, suas limitações e seus desejos e prazeres.

A convicção de que tais pontos de partida para reflexão é equivocado, é a mesma que motiva o firme propósito de que uma escola não sobrevive sem alunos. Assim, sem a identidade construída de cada aluno, que leve como corolário ao perfil do alunado, a partir do que poderia legitimar a construção de um Projeto Político-Pedagógico que se precisa, é mister para que a escola funcione bem para bem cumprir o seu papel.

O documento da SEMED – Campo Grande-MS, embora revestido na forma de orientação, quando analisado na perspectiva de Foucault (2002, p. 45), estabelece uma mecânica disciplinar e que deve-se atentar para estes mecanismos uma vez que “[...] o poder se exerce, nas sociedades modernas, através, a partir do e no próprio jogo dessa heterogeneidade entre um direito público da soberania e uma mecânica polimorfa da disciplina”.

Foucault buscou demonstrar como o discurso da disciplina é alheio ao discurso da lei. A educação de modo geral e a escola pública, em particular, sempre foram atravessadas por leis, normas e orientações que continuam denunciando: os interesses do Estado e dos grupos dominantes são antagônicos aos interesses da maioria da população brasileira.

A SEMED – Campo Grande/MS - enquanto Órgão Gestor do Município, não

contraria os interesses dos grupos dominantes, ao assumir postura autoritária quando trata de impor às escolas modelos fechados de projetos e propostas em nome da racionalidade política e pedagógica.

A escola é uma arena de tensões, de debates e contradições, enquanto a educação, por tratar-se de um ato político, é conforme adverte Gadotti (1987, p. 18):

Um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, se debate e se busca; educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa.

A instituição escolar ao ser orientada pelo discurso normalizador, fecha compulsoriamente a fenda aberta pela LDB nº 9394/96. Novos elementos como o Projeto Pedagógico e a Proposta Pedagógica poderiam oportunizar momentos de reflexão e apropriação de um outro discurso diferente do discurso posto pelas práticas sociais tidos como científicos, como ocorreu durante a época clássica, com a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder.

Nesse caso, a orientação contida no documento enquanto discurso, ora objeto de análise, induz a escola a não considerar a realidade local onde está inserida, como as peculiaridades da sua clientela e dos seus professores e a própria autonomia de cada unidade de ensino.

Foucault (2004, p. 118), ao analisar os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade, os denominou de “disciplinas”.

Veiga (2003, p. 23), ao vincular o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (o que a SEMED de Campo Grande denominou de Proposta Pedagógica, enquanto mecanismo estratégico) com a atividade docente, ressalta a importância da participação e presença dos professores como sujeitos vinculados a processos de socialização e da ação prático-reflexiva. Para a autora, o resultado desse processo vai resultar “[...] em propostas, planos de ensino, atividades e novas formas de organização do trabalho pedagógico”.

O envolvimento de todo o segmento interno das instituições escolares, dos pais, dos próprios alunos e da comunidade vai exigir uma mudança de concepção do Projeto Político-Pedagógico e na revisão da postura da SEMED – Campo Grande. Nesse sentido, adverte Veiga (2003, p. 23):

Se a escola se nutre da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes da organização do seu trabalho pedagógico, aos órgãos da administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação estadual ou municipal, não compete propor um modelo pronto e acabado [...].

Entende-se que as instituições de ensino, como preconiza a LDB nº 9394/96, Art. 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, têm na forma da Lei, condições de organizar-se enquanto grupo que conhece seus limites e possibilidades, independente de modelos rígidos que tolhem toda e qualquer tentativa de inovação, desrespeitando os saberes locais.

Em sua apresentação (2002, p. 7), o Documento orientador da Proposta Pedagógica traz uma breve retrospectiva a partir da década de 1990, em que a SEMED de Campo Grande-MS: “preocupada em oferecer um ensino de qualidade na Rede, tem realizado, desde o início da década de 90, discussões em torno de um documento que fortaleça a identidade pedagógica das escolas, através de capacitações.”

Ressalta (2002, p. 7) que em 1997, “[...] buscou uma parceria junto à Agência de Apoio aos Municípios/UFMS, iniciando a elaboração de um documento intitulado Projeto Político-Pedagógico.” Em 1999, a SEMED, por meio do Departamento de Desenvolvimento da Educação, “[...] organizou um roteiro e subsidiou as escolas com capacitações e assessorias, objetivando a elaboração do que seria a primeira versão da **Proposta Pedagógica**” para atender às orientações do Conselho Estadual de Educação “[...] que exigia o encaminhamento do referido documento para fazer parte dos processos em análise de diversas escolas.” Dessa forma, ficaria “resolvida a situação legal nas unidades escolares”.

Segundo esse Documento (2002, p. 7), “A partir do ano 2000, a primeira versão da Proposta Pedagógica passou por uma análise e todas as escolas receberam a devolutiva com parecer e considerações para as adequações no documento”. Momento das devidas “considerações e adequações”, para posterior alinhamento do discurso normalizador da SEMED em forma de orientações prescritivas normativas.

Na obra “A Ordem do Discurso” (2000, p. 10) Foucault é enfático: o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar. Para o pensador não existe discurso transparente ou neutro, o discurso revela sempre a sua ligação com o desejo e com o poder, mas, essencialmente, seu apoderamento institucional.

Analisar as discursividades é, como afirma Osório (2004, p. 2), um exercício de reconstrução das práticas sociais e de suas respectivas orientações configuradas por diferentes grupos e instituições sociais.

As práticas sociais, quando analisadas isoladamente, segundo Osório (2004), desenham, na medida do possível, um mosaico em que cada pedaço tem funções pré-estabelecidas dentro de uma estrutura mais ampla. De um lado, neste estudo tem-se a SEMED – Campo Grande, enquanto Órgão Gestor e por essa razão pode sentir-se no direito e obrigação de estabelecer as regras em nome da governamentalidade. De outro, as escolas, por sua vez, podem sentir-se no direito de submeter-se ao “assujeitamento” ou não das regras impostas. Esta é a regra do grande jogo da instituição escolar: saber x poder; poder x saber.

Frente a essa realidade, ainda não compreendida pela sociedade de modo geral e, os educadores em particular, a questão dos “discursos” se configura em estratégias de dominação, que levaram Foucault (2000, p. 44) a fazer as indagações:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

O poder da “regra”, enquanto normatização, desde o século XVIII, veio, segundo Foucault (2004, p. 153), “[...] unir-se a outros poderes e a partir de então, obrigou-os a novas delimitações então caracterizadas como: o poder da lei, o poder da palavra e do texto, o poder da tradição”. Ao tratar do tema sansão normalizadora, este pensador (2004, p. 149) ainda ressalta:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sansão, suas instâncias de julgamento.

Faz compreender que as “disciplinas” acabam por estabelecer uma “infrapenalidade”, preenchendo um espaço que foi deixado vazio pelas leis; elas acabam por qualificar e reprimir um conjunto de comportamentos que passavam despercebidos aos grandes sistemas de castigo pela sua relativa indiferença, reproduzindo, até mesmo na crítica, o mesmo domínio controlador.

O Município, neste caso representado pela SEMED, enquanto gestora social, segundo Osório (2004, p. 13):

[...] toma essa postura de dominação, pois parte de uma relação em que os discursos vinculados assumem um determinado atributo numa variante entre o positivo (o permitido) ou o negativo (a penalidade), ostentando, assim, características de verdadeiro e capaz de desempenhar as exigências dos padrões toleráveis da cultura dominante como processo de mediação social, criando todo um aparato normativo, como leis, valores e regras necessários a uma governabilidade mínima, pensada a partir dos conflitos sociais.

Evidencia-se que a fenda aberta pela LDB, no Art 15, embora de forma ainda limitada, foi deliberadamente fechada pelo documento elaborado pela SEMED, quando neste mesmo artigo da Lei determina que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa [...]”.

Esclarece Osório (2004, p. 13) que, “diante de tais circunstâncias”, a experiência humana diferencia-se destes elementos até então considerados e “tidos” como oficiais, do que tem sido dito ou mesmo escrito. Para que sejam tomadas decisões que levem ao enfraquecimento desse poder de mando, será necessário partir da desmitificação de que “[...] os atos humanos são resultado de cada etapa da história, que se apresenta de forma cristalizada, idealizadora, em torno de si” balizados no imaginário das pessoas nos mais diferentes segmentos, marcadamente nas instituições públicas de ensino.

Nesta perspectiva, num regime que se propõe, enquanto Administração Municipal, de discurso que representa uma gestão tida como democrática, no caso a REME, a sua política de educação deveria ter por base uma Lei que assegurasse as diretrizes gerais, deixando que professores, alunos, pais e os demais segmentos organizados da sociedade, em consonância com as orientações contidas nessa Lei, decidissem o que é melhor para eles, podendo inclusive “rejeitar os pacotes” tão convenientes como foram aqueles no período ditatorial do regime militar instalado a partir de 1964, em que a palavra de ordem era “controlar” e que a SEMED parece ter adotado até os dias atuais.

Quanto ao documento orientador, na página 10, item 1 - Primeiras orientações, enfatiza: “A Proposta Pedagógica busca um rumo, uma direção, com a finalidade de nortear todas as ações da escola”. Ao conceituar Proposta Pedagógica e Projeto Pedagógico o documento faz referência: “estas (*sic*) devem ser interpretadas como equivalentes”.

Segundo o documento, (2002, p. 10), a Proposta Pedagógica deve estar pautada em três princípios básicos, que a própria LDB já delineou: gestão democrática, autonomia e participação coletiva.

Ao tratar da gestão democrática, enfatiza o documento (2002, p. 10-11) que esse princípio básico: “[...] discute a nova postura dos gestores de uma escola, que atenua o

individualismo, elimina a centralização de poder e incentiva a participação coletiva dos profissionais da educação e, progressivamente, toda a comunidade escolar”.

Dessa forma, para que o poder, (neste caso a LDB 9394/96) realmente seja exercido num bloco disciplinar, exige-se, segundo (MARSHALL, 1999, p. 25), que uma série de outras condições devam ser satisfeitas, como a organização de espaços, do tempo, e, principalmente, das capacidades. Neste caso, ao ser eliminada a centralização de poder por um lado, retoma-se de outro.

Como se dariam tais condições? Elas dar-se-iam nas mais sutis e diferentes formas. Na organização de espaços: os indivíduos são distribuídos de acordo com o seu grau de hierarquia. Quanto ao tempo, refere-se às atividades que são planejadas para indivíduos sempre de acordo com um cronograma, cujos princípios objetivam prescrever atividades por meio de ritmos regulares; e por último, as atividades passam a ser divididas em estágios, de tal forma que tanto as habilidades, quanto as capacidades particulares, possam ser desenvolvidas em dado período. Neste aspecto, as orientações do Órgão Superior adiantaram-se como medidas preventivas, preenchendo todas as brechas possíveis, por meio de “dispositivos orientadores” para que o Sistema Municipal de Ensino, não se descaracterizasse.

Ao tratar da autonomia, diz o documento (2002, p. 11):

A autonomia que existe entre a decretada pela LDB e a vivenciada, traz um longo caminho a percorrer, a ser construído e conquistado passo a passo (sic). Quanto mais autonomia a escola conquista, mais responsabilidade ela assume diante da comunidade escolar.

Todos estes mecanismos, esse saber desenvolvido pelo exercício do poder é, usado para produzir o que Foucault chama de indivíduos “normalizados”. Tudo quanto é produzido enquanto normas, exames, classificações e punições disciplinares são todos parte dessa noção de governo. Evidencia-se que o discurso do Órgão Superior: “Quanto mais autonomia a escola conquista, mais responsabilidade ela assume diante da comunidade escolar”, reforça que as orientações prescritivas exercem papel de controle social. A LDB deu brechas, a SEMED acionou os dispositivos controladores.

Na obra “Vigiar e Punir” (2004, p. 149-150), Foucault identifica a escola como mais um dos aparelhos onde decididamente as tecnologias de dominação agem sobre os corpos, cujos resultados permitem que os indivíduos sejam classificados e objetificados.

De outro modo, contribui Marshall (1999, p. 25): [...] “os indivíduos também constroem seus “eus” e suas identidades, na medida em que esses objetivos e classificações

são adotados e aceitos por eles”. Para esse teórico (1999, p. 26), a educação liberal pretende produzir “eus” que sejam moralmente autônomos, porém adverte Foucault, “[...] qualquer noção desse tipo é espúria”.

Para melhor compreensão, de como se deu o processo de autonomia na REME, buscou-se, junto ao Órgão Superior, informações sobre esse processo, a partir de fragmentos que foram sendo evidenciados nos diferentes discursos, “termos qualificados”, a que o documento faz alusão: (2002, p. 11) “[...] entre a decretada pela LDB e a vivenciada”, teve-se acesso ao Decreto nº 8490, de 8 de julho de 2002, que institui o regime de autonomia escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e dá outras providências. O referido Decreto, foi assinado pelo Prefeito de Campo Grande, a Secretária Municipal de Educação, a Secretária Municipal de Administração sob a chancela do Procurador Geral do Município e publicado no DIOGRANDE, nº 1103, de 09/ 07/2002. Destacam-se em termos de relevância os seguintes artigos:

Art.1º - Fica instituído o Regime de Autonomia Escolar nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Parágrafo único – O Regime de Autonomia Escolar é a faculdade concedida às escolas municipais para tomada de decisão, como condição para o fortalecimento da Unidade Escolar e conseqüente obtenção da eficácia do ensino e da aprendizagem.

Art.2º - A concessão do Regime de Autonomia Escolar objetiva permitir que a escola gerencie os recursos de acordo com suas necessidades e prioridades, organize suas normas regimentais, elabore sua proposta pedagógica e realize a auto-avaliação institucional através do consenso da comunidade escolar.

Art.4º - Cabe à Secretaria Municipal de Educação estabelecer normas e procedimentos para a implantação do Regime de Autonomia Escolar nas Escolas Municipais, instituído por este Decreto.

O Decreto é mais um dispositivo que além de regulamentar, torna público, pelo meio de comunicação oficial, que o Órgão Superior, e suas hierarquias, levam a sério as “questões de interesse público” ao garantir autonomia vigiada, controlada e decretada, por legislação própria, por meio de “outras providências”.

Assim, para “facilitar a compreensão” do Decreto nº 8490, por parte das unidades de ensino, uma forma de evitar “possíveis equívocos”, o Órgão Superior elaborou e encaminhou às escolas da REME o documento intitulado “Discutindo a Autonomia da REME” (2003), que poder-se-ia chamar de “a caixa preta da autonomia escolar”.

Na apresentação (2003, p. 3), é feita pela Secretária Municipal de Educação, que buscou justificar a relevância desse documento com o discurso de que: “A modernização da

Secretaria Municipal de Educação é condição fundamental para que se tenha uma escola eficaz”.

Prossegue o Documento: “[...] a ênfase é contribuir para que um conjunto de procedimentos delegados à escola, a torne capaz de resolver seus próprios problemas”. ressaltando:

Neste sentido a autonomia escolar delegada às escolas municipais visa contribuir para que questões como conteúdos curriculares, carga horária, Proposta Pedagógica, métodos de ensino, escolha do livro didático, plano de aula, calendário escolar, níveis de proficiência por séries, recuperação, apresentação dos resultados finais, convocação de professores, normas disciplinares, regimento escolar, critérios de permanência de pessoal na escola, PDE, utilização de recursos financeiros, monitoramento e avaliação entre outros (sic) sejam discutidas e incorporadas à rotina da escola.

Ainda, no Documento:

Para facilitar a operacionalização, estas questões foram divididas em 03 áreas: autonomia pedagógica; autonomia financeira; autonomia administrativa. O objetivo é fazer da escola um lugar onde o ensino é orientado segundo as necessidades do aluno, levando em conta a participação de todos no planejamento e nas decisões tomadas.

Neste aspecto, o discurso normalizador de que “o ensino é orientado segundo as necessidades do aluno”, explicita a “falsa” preocupação do Órgão Superior com o alunado. Seria verdadeiro se as orientações tivessem como foco o aluno real, a sua formação para a cidadania. A história tem demonstrado que a cidadania que interessa ao poder econômico é a cidadania produtiva como prescreve as orientações do Programa de Qualidade Total. Como poderia, “A modernização da Secretaria Municipal de Educação” ser “condição fundamental para que se tenha uma escola eficaz”?

Após a apresentação do Documento, segue um questionário contendo 21 perguntas, com as respectivas respostas, com a transcrição na íntegra de perguntas e respostas que foram selecionadas e que, sob o ponto de vista desta pesquisa, são auto-explicativas e reveladoras de um discurso que se põe como inovador, porém está revestido de falsa autonomia, altamente controlador, elaborado pelos operadores do poder, enquanto dispositivo disciplinar.

Em se tratando da primeira pergunta, sobre “O que é autonomia” (2003, p. 4), pergunta e ao mesmo tempo, responde o documento:

Autonomia é capacidade de ditar as próprias normas de conduta, dentro de certos limites. É a garantia institucional que confere exequibilidade, ao direito à educação. Ela designa poder funcional derivado que se manifesta em capacidade legislativa consentida, circunscrita ao peculiar interesse da entidade que o detém, e limitado pelo ordenamento que lhe deu causa, sem o qual, ou fora do qual, não existiria.

Observa-se que os termos do discurso “garantia institucional” e “capacidade legislativa consentida” fazem parte do jargão jurídico, fragmentos reveladores que passaram a evidenciar que o discurso da autonomia propalada pela SEMED, neste documento, ora objeto de análise, estaria atrelado a outros dispositivos reguladores. As evidências foram, posteriormente, confirmadas neste capítulo, mediante análise do Decreto nº 8490/2002.

O que é competência? Diz o Documento (2003, p. 4), “[...] competência é a capacidade e habilidade demonstradas pelo dirigente escolar de apreciar e resolver certos assuntos ou fazer determinadas coisas”.

O método arqueogenealógico de Foucault possibilitou identificar no Manual do PDE (1999, p. 15) que “Os líderes têm a capacidade de produzir mudanças positivas nos indivíduos e nas organizações”. Para o Órgão Central, a liderança não está em conduzir discussões e propor alternativas que assegurem as reivindicações e necessidades da clientela escolar, mas que as proposições alheias à escola sejam garantidas em nome da governabilidade.

O que é autonomia escolar? Sob o ponto de vista da SEMED (CAMPO GRANDE, 2003, p. 4):

É a faculdade concedida pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED às escolas municipais para resolver determinados assuntos, nos limites pré-estabelecidos (*sic*): A autonomia é condição para que uma escola eficaz atinja seu objetivo maior - o sucesso do aluno.

Entendem os técnicos da SEMED que a autonomia é algo consentido, decretado, não uma prerrogativa a ser conquistada pela comunidade escolar, intra e extramuros. Como uma escola pode perseguir o sucesso do aluno com autonomia concedida por decreto e ao mesmo tempo controlada?

A SEMED (CAMPO GRANDE, 2003, p. 4), ao interrogar-se sobre: “Por que delegar autonomia a (*sic*) escola?”, se auto justifica:

A modernização da gestão da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e o fortalecimento da escola são condições fundamentais para que se tenha uma escola de sucesso. Neste sentido, a participação dos usuários nas decisões quanto aos fins da educação, seja no nível pedagógico – definição do que, como e quando ensinar; no nível administrativo – agilidade do fluxo burocrático ou no nível financeiro –

otimização dos recursos – fazem com que o sucesso da política de gestão educacional tenha uma estreita relação entre a autonomia delegada às escolas e a eficácia do ensino e da aprendizagem. Essa decisão se concretizará através de atos próprios da autoridade competente.

Novamente a SEMED segue à risca as orientações do PDE, modernizar neste sentido é o mesmo que adequar-se para o monitoramento, necessário, atento, prescritivo e regulador. Fielmente afinada com os princípios do vocabulário do Programa de Qualidade Total.

Ao referir-se às vantagens da autonomia, ressalta:

Autonomia é condição para que se tenha uma escola eficaz. Ninguém melhor que a escola para conhecer seus problemas e encontrar alternativas para resolvê-los. A autonomia proposta envolve um conjunto de valores e ações aos quais os vários atores envolvidos passam a ter responsabilidades quanto aos resultados produzidos. A decisão de tomar ou não determinada medida que fortaleça a escola e contribua para melhorar o processo de ensino e aprendizagem deixa de fazer parte apenas das rotinas da SEMED, mas são delegadas às escolas parceiras da Secretaria. A escola passa ter liberdade de gerenciar seus recursos e aplicá-los em suas prioridades; a possibilidade de organizar suas normas regimentais, norteando sua organização político-pedagógica a partir de parâmetros estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação; a realização da auto-avaliação institucional, enfim, elaborando de forma coletiva, a sua proposta pedagógica. (CAMPO GRANDE, SEMED, 2003, p. 5).

Neste aspecto, a incoerência é flagrante; evidencia-se que a autonomia neste caso, “é condição para que se tenha uma escola eficaz”. É compreensível nesta cultura organizacional do PDE uma escola eficaz sob o ponto de vista administrativo e financeiro. Entretanto, pergunta-se: como a escola pode ser eficaz na sua “organização político-pedagógica”, se os ditames do Órgão Central a impede de ousar e planejar para o aluno concreto?

Na ótica do Órgão Superior (2003, p. 6), a autonomia pedagógica é definida como:

[...] o reconhecimento da competência da Unidade Escolar para definir a relevância do conhecimento a ser transmitido, bem como sua forma de transmissão. Decorre da sua capacidade de organizar o ensino e a aprendizagem evidenciado na sua proposta pedagógica formas de avaliação e promoção e da sua responsabilidade de oferecer ensino de qualidade.

O Documento trata a autonomia pedagógica delegada às escolas, como “[...] o reconhecimento da competência da Unidade Escolar para definir a relevância do conhecimento a ser transmitido, bem como sua forma de transmissão”. Evidencia-se no discurso normalizador que a concepção do ato pedagógico dá-se pela competência da Unidade Escolar, em definir e selecionar os conteúdos a serem “transmitidos”, da mesma forma como foi inventada a escola, pelos jesuítas, no século XVI.

Vale fazer um parêntese, a título de esclarecimento, que a SEMED encaminhou às Unidades de Ensino o Documento “Seqüência Didática” – (Versão Preliminar), conforme consta na introdução (2000, p. 7), em que “[...]estabelece encaminhamentos curriculares a serem desenvolvidos nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, dos segmentos: Educação Infantil - Pré-Escola e Ensino Fundamental.

Participaram da elaboração da “Seqüência Didática”, 195 (cento e noventa e cinco) professores representantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos diferentes componentes curriculares (disciplinas), nominalmente identificados nas respectivas funções, por ocasião da elaboração do referido documento. (ANEXO nº 2).

Destaca-se, pela identificação da relação dos profissionais que participaram da elaboração da Seqüência Didática, que, explicitamente, não houve contribuições dos especialistas de educação, como a supervisão escolar e a orientação educacional. A não participação dos especialistas é mais uma evidência do processo de exclusão de segmentos importantes na condução dos destinos de uma escola orientada para não colocar-se a serviço das camadas populares, a exemplo do segmento dos pais, ao serem subestimados e representados pela APM.

Este discurso que ao tempo em que se preocupa com o repensar dos profissionais da REME - Campo Grande quanto ao “papel da escola e do próprio ensino” frente aos desafios trazidos no bojo da modernidade, é por si, um discurso excludente pelo fato de não considerar a totalidade dos envolvidos no processo escolar como o grupo de especialistas (supervisão escolar e orientação educacional) que atuam diretamente com alunos e professores nas instituições escolares. E, por outro lado, ele cerceia qualquer iniciativa por parte da escola, porque entende o currículo como um rol de conteúdos que devem ser repassados aos alunos, previamente selecionados nos mesmos moldes da educação idealizada pelos jesuítas, no século XVI.

Em 2003, a “Seqüência Didática” sofreu uma ligeira reestruturação, agora com outra capa, com a denominação de “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental” - “Conteúdos Programáticos -1ª a (sic) 8ª Série”. As mudanças ocorreram na retirada dos conteúdos da Educação Infantil, a supressão e substituição de trechos da “Apresentação e da Introdução” (2000, p. 3; 2003, p. 12).

Neste Documento, a Secretária Municipal de Educação (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3) ao fazer a apresentação justifica:

O impacto das atuais transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas pelas quais passam o país e o mundo leva os profissionais envolvidos com a educação a repensar o papel da escola e do próprio ensino, interferindo nos hábitos, valores e atitudes das pessoas que buscam informações mais rápidas, precisas e eficientes.

Ao justificar a elaboração e posterior encaminhamento desse Documento para as Unidades de Ensino, contribuiu para “levar” “[...] os profissionais envolvidos com a educação a repensar o papel da escola e do próprio ensino, interferindo nos hábitos, valores e atitudes das pessoas [...]”. Um repensar explicitamente voltado para “interferir nos hábitos”, “nos valores e atitudes das pessoas”, o que Foucault caracteriza como docilidade/utilidade, a serviço do poder dominante.

Quanto ao conteúdo dos dois documentos (2000/2003, p. 7), a análise permitiu evidenciar que eles trazem em comum um discurso que acredita e quer fazer acreditar que:

[...] todos os componentes curriculares, [...] do Ensino Fundamental encontram-se articulados num mesmo caminho teórico [...] que valoriza a escola, a instrução e o ensino como instrumentos de humanização, cuja prática pedagógica está alicerçada numa visão crítica da educação.

O Parecer nº 04/98 do CNE/CEB (1998, p. 41) “[...] recomenda que os professores não devem se restringir na adoção de uma única visão teórico-metodológica como resposta para a complexidade das questões pedagógicas”. O documento orientador do Órgão Superior, a SEMED, destaca “[...] todos os componentes curriculares, [...] do Ensino Fundamental encontram-se articulados num mesmo caminho teórico [...]”.

Quanto à análise do discurso do documento “DISCUTINDO A AUTONOMIA NA REME” (2003, p. 6), ressalta-se:

Com a autonomia pedagógica a escola passa a dividir a responsabilidade, dentro dos limites do regime de autonomia, para: definir os métodos de ensino a serem empregados; definir o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares; definir o uso mais adequado do tempo; definir a carga horária e horário escolar; elaborar a sua proposta pedagógica; escolher o livro didático; elaborar o calendário escolar; definir os níveis de proficiência por série; definir forma de recuperação; definir forma de avaliação do aluno; definir os planos a serem elaborados.

Neste aspecto, evidencia-se a autonomia vigiada, “dentro dos limites”, na forma de orientações, como se as prerrogativas a que o Órgão Superior se refere não fizessem parte das decisões inerentes ao ato educativo e que são de conhecimento da própria escola. Neste

aspecto, a Proposta Pedagógica também não escapou do crivo orientador/fiscalizador, conforme será analisada *a posteriori*, no capítulo III.

Ao referir-se à autonomia administrativa (2003, p. 6), o documento destaca:

[...] é o instrumento do qual o dirigente escolar utiliza para gerenciar a escola, estabelecendo normas relativas a: disciplina, regimento escolar, seleção e lotação de pessoal convocado, elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, capacitação de pessoal, forma de participação da Associação do Pais e Mestres – APM, uso do espaço físico escolar, entre outros.

Evidencia-se, como preocupação primeira, dentre outras atribuições ainda importantes, orientar o dirigente escolar para estabelecer normas relativas à disciplina, seleção e lotação de pessoal convocado. Neste aspecto, o Documento torna-se ainda mais contundente: Qual é a responsabilidade do dirigente escolar a partir da instituição do regime de autonomia? Quanto a essa prerrogativa do diretor, é explícito:

O diretor é a maior liderança da escola, cabe a ele implementar no âmbito da escola o regime de autonomia a ela delegada. A influência da pessoa do diretor é decisiva; ele determina o rumo, o ritmo, o clima da escola. Ele utiliza a visão estratégica da escola para torná-la um local onde a competência profissional, as parcerias, a gestão compartilhada, a eficiência e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem seja objetivo de todos. (CAMPO GRANDE, 2003, p. 14).

Verifica-se mais uma vez que o gerenciamento da escola vai sendo estrategicamente substituído pelo modelo de gerenciamento empresarial, desconsiderando as peculiaridades da escola e da sua clientela como evidencia o Documento “Agenda do Diretor”. Trata-se de um conjunto de ações que a Direção tem que fazer diariamente; semanalmente; mensalmente; todos os bimestres; no primeiro semestre; no segundo semestre; uma vez por ano. A Agenda do Diretor é parte integrante de um manual intitulado “Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos”. Esse documento é parte integrante do Projeto de Consultoria prestada pela Fundação Luis Eduardo Magalhães, da Secretaria de Estado da Educação da Bahia, à Prefeitura Municipal de Campo Grande. Contém 468 (quatrocentas e sessenta e oito) páginas distribuídas em três módulos: o primeiro módulo trata do conceito de Escolas Eficazes; o segundo módulo (Mobilizando Recursos Estratégicos) e o terceiro módulo (Instrumentos para a Gestão Escolar). Este último módulo chama a atenção (p. 293, item 20) para o subtítulo Painel de Bordo.

Cabe ressaltar que a figura do Diretor tem caricaturado às páginas 291 e 310, onde se tem (p. 291) a representação masculina, de pé, trajando uniforme de comandante, usando um

quepe com a inscrição “Diretor”. Com uma prancheta à mão direita e com o dedo indicador da mão esquerda a sinalizar que comanda o barco da escola.

A prancheta à mão direita é um indicador de governabilidade: organizar para comandar. O comandante está de pé porque é a expressão do domínio, da autoridade, do poder de mando na instituição escolar.



FIGURA 1 – Representação do Diretor da Escola

Na figura 2 (p. 310), consta a mesma representação de homem com o dedo indicador esquerdo definindo o rumo a ser seguido pela barcaça, onde a escola é um compartimento inscrito no interior do meio de transporte que simboliza o “risco” na concessão do saber.



FIGURA 2 – Representação do Diretor da Escola

Resta entender: por que o diretor precisa se representar por um homem? Certeza de que a questão do gênero é flagrante. O uniforme e o quepe podem ser indicadores de “autoritarismo” ditatorial, porque subjacente ao uniforme e ao quepe há um simbolismo auto-explicável, o poder de controle local.

Após breve análise dos principais aspectos, considerados importantes sob o ponto de vista da pesquisa inicial, inicia-se uma análise mais específica onde se busca identificar o

discurso¹⁵ contido na Proposta Pedagógica de cada uma das sete escolas que se dispuseram participar da pesquisa, agora comparando/confrontando o discurso normativo do Órgão Central e o discurso das escolas para identificar as relações de poder que se dão nestas instituições.

Assim, para a concretização dessa pesquisa, apoiar-se-á no referencial teórico de Michel Foucault, donde parte-se do discurso normalizador da SEMED – Campo Grande, enquanto órgão gestor, e o posicionamento das escolas enquanto terreno de luta e contestação ou “assujeitamento” ao discurso que está posto na mediação entre o poder e o saber.

Na escola, a disciplina tem seu modo próprio de punir, o que Foucault (1987, p. 149) chama de “modelo reduzido do tribunal”. A penalidade disciplinar aplica-se à inobservância, tudo quanto está em desacordo com a regra, tudo o mais que se afasta dela, todos os desvios, a “não-ordem”.

A arte de punir, neste regime do poder disciplinar, não tem como objetivo maior nem a expiação, nem mesmo a repressão. Trata-se de pôr em funcionamento, como esclarece Foucault, cinco operações: relacionar os fatos, diferenciar os indivíduos, medir em termos quantitativos e hierarquizar, fazer funcionar e traçar o limite. (FOUCAULT, 2004, p. 152).

Foucault (2004, p. 153) chama de “penalidade perpétua” essa medida “normalizadora” que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares quando compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui; isto é, a regulamentação, a seleção.

Para esse autor (2004, p. 153), os dispositivos disciplinares produzem uma “penalidade da norma”, que é irredutível em seus princípios e em seu funcionamento à penalidade tradicional da lei, o controle. Para Foucault, as disciplinas inventaram, apoiando-se “[...] sobre uma série de processos muito antigos, um novo funcionamento punitivo”, e é este que pouco a pouco investiu o grande aparelho exterior que parecia reproduzir modesta ou ironicamente, o

[...] funcionamento jurídico-antropológico que toda a história da penalidade moderna revela não se origina na superposição à justiça criminal das ciências, humanas, e nas exigências próprias a essa nova racionalidade ou ao humanismo que ela traria consigo; ele tem seu ponto de formação nessa técnica disciplinar que fez

¹⁵ O termo “discurso”, usado neste contexto, não é o da lingüística, no que trata da estrutura da linguagem. O foco, na perspectiva Foucaultiana e pelo pós-estruturalismo está mais no conteúdo e no contexto da linguagem, nas relações de poder específicas, historicamente constituídas e que invocam noções particulares de verdade.

funcionar esses novos mecanismos de sanção normalizadora. (FOUCAULT, 2004, p. 153).

Ao tratar da sanção normalizadora, Foucault (2004, p. 154) adverte que, entre todos os dispositivos de disciplina, existe um que é altamente ritualizado. Nesse dispositivo, que esse pensador chama de “exame”, dá-se à cerimônia do poder e a forma de experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Ressalta Foucault (2004) que, no íntimo dos processos de disciplina, o exame manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetvação dos que se sujeitam. É no momento desta superposição das relações de poder e das de saber que o exame assume todo o seu brilho visível.

Assim, ao delegar autonomia nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro, ao tempo que transfere para as escolas estas prerrogativas, o faz sob estrita regulamentação via decreto, passando uma sutil advertência: “isso pode até aqui”. Não ouse, não transgrida, é só seguir o combinado e tudo vai dar certo.

Nesses itens, verifica-se que as orientações normativas simulam a descentralização

Ao tratar da possibilidade de recusa, por parte da escola, em participar desse processo de autonomia decretada/delegada, o documento afirma que: “Não, mas ela terá um prazo de 06 meses para operacionalizar todas as atribuições descentralizadas”.

Enfatiza o documento, (CAMPO GRANDE, 2003, p. 7) “Após este período, caso a escola venha apresentar problemas na operacionalização e com base em relatório circunstanciado do Departamento de Gestão e Normas (DGN), a Secretaria Municipal de Educação tomará as providências cabíveis”.

O que seriam as providências cabíveis mencionadas? Suspensão de repasse financeiro? Troca de liderança? Advertência? O documento não faz referência ao que trata como “providências cabíveis”.

Neste quesito, o Órgão Central posiciona-se e evidencia o seu *modus operandi*, sintonizado com as orientações do poder de mando do PDE, via planejamento estratégico.

Segundo o dispositivo normalizador, o processo de autonomia “iniciar-se-á no mês de abril de 2003, devendo a escola assinar um Termo de Compromisso com a Gestão Escolar para a operacionalização do processo”.

O processo a que o Órgão Central se refere, trata-se do regime de autonomia da REME, um processo com dia e hora marcados para acontecer. Uma concessão decretada,

controlada, monitorada sem trégua, para não desviar dos objetivos do poder dominante em nome da racionalidade econômica.

Diante do seu papel, a ser exercido, frente às determinações, o Órgão Superior (2003, p. 8) posiciona-se:

Caberá a (sic) Secretaria Municipal de Educação coordenar o processo de delegação de autonomia. Neste caso suas responsabilidades estão centradas:

- em delegar autonomia as (sic) escolas;
- na indicação das responsabilidades da escola para que ela alcance seu objetivo – sucesso do aluno;
- acionar os meios de correção dos desvios detectados;
- prover os meios para que a escola consiga exercer sua autonomia com responsabilidade;
- estabelecer os limites da autonomia delegada.

Suas principais funções passam a enfocar:

- a coordenação e implementação da política de educação da REME;
- o estabelecimento de normas para o funcionamento e gestão das escolas municipais;
- o provimento de meios para o financiamento das escolas;
- o monitoramento do Sistema Municipal de Ensino.

A autonomia escolar pressupõe a redefinição de alguns papéis no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, da escola bem como a definição da participação dos diversos segmentos ligados ao Sistema Municipal de Ensino, principalmente com vistas ao processo ensino(sic) e de aprendizagem.

Na fala da Secretária Municipal de Educação, já na apresentação, o discurso normalizador se reveste de objetivos espúrios, ao afirmar (2003, p. 3): “[...] é fazer da escola um lugar onde o ensino é orientado segundo as necessidades do aluno”. Deixou a Secretária de concluir que desde que esse ensino estivesse de acordo com as recomendações negociadas entre o poder executivo e os organismos financeiros internacionais que buscam por meio destes financiamentos, manter as camadas, que mais necessitam da escola pública, submetidas às determinações do poder econômico.

Quanto ao papel da Associação de Pais e Mestres (APM) (2003, p. 8), frente à autonomia da escola, justifica:

O papel da APM é fomentar a participação de todos no processo educacional. A autonomia exige a participação efetiva de toda a comunidade escolar; neste sentido a APM deve participar do planejamento das ações da escola, conhecendo seus pontos fortes e fracos e (sic) partir daí buscar soluções coletivas para os problemas detectados. A APM é co-responsável principalmente da (sic) manutenção do prédio e mobiliários escolares.

O Órgão Central limita a participação dos pais por representatividade, via APM. Essa associação representativa, “[...] deve participar do planejamento das ações da escola, conhecendo seus pontos fortes e fracos e a partir daí buscar soluções coletivas para os problemas detectados”. Os “problemas detectados” a que o documento se refere (2003, p. 8), faz ressalva: “A APM é co-responsável principalmente da manutenção do prédio e mobiliários escolares”. É omissa o documento, quando deixa de fazer menção que os problemas detectados dependerão, em muitos casos, de autonomia conquistada, quando os pais e demais segmentos representativos da comunidade se reunirem para finalmente discutir e propor uma educação a serviço da cidadania enquanto fim maior das escolas e não só restrita à participação nas “atividades meio”, como sugere o documento.

Finalmente, o Órgão Superior (2003, p. 9) posiciona-se ao referir-se ao resultado final da “autonomia decretada”:

O que se espera com a autonomia escolar é que a unidade escolar seja EFICAZ e lembrar que: na escola eficaz as coisas funcionam; na escola eficaz os recursos recebidos são proporcionais aos das demais, mas no entanto eles rendem mais; na escola eficaz todas as coisas são monitoradas para que não haja desperdício; na escola eficaz o sucesso do aluno é a prioridade número um.

O discurso da gestão empresarial é flagrante, momento em que o estímulo à aquisição dos termos “competitividade”, “eficiência” e “eficácia” começam a ser impostos e a fazer parte do cotidiano escolar.

No quesito, participação coletiva (2002, p. 11), diz o Documento: “A participação coletiva que está ligada diretamente aos princípios citados anteriormente, um processo de conquista, que exige responsabilidade de todas as partes, significando sair do comodismo e da alienação em que muitos ainda preferem viver”.

Foucault, em a “História da Sexualidade” vol. I (1990, p. 79), adverte:

[...] não se trata de imaginar que o desejo é reprimido, pela boa razão de que é a lei que é constitutiva do desejo e da falha que o instaura. A correlação do poder já estaria lá onde está o desejo: ilusão, portanto, denunciá-lo numa repressão exercida a *posterior*; vão, também, partir à cata de um desejo exterior ao poder.

A contribuição de Foucault (1990, p. 79) está em evidenciar que a escola e o Órgão Central recorrem a uma representação comum de poder que, “segundo o emprego que faz dele, e a posição que se lhe reconhece” no quesito desejo, leva tanto uma quanto a outra parte a conseqüências opostas. Fica (sub)entendido a advertência:

Não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não apareças; em última instância, não existirás, a não ser na sombra e no segredo. [...] Renuncia-te a ti mesmo sob pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. [...] Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. (FOUCAULT, 1988, p. 81).

Desta forma fecha-se “o ciclo da interdição”, (re)alimentando o processo de subjetivação, mais uma peça de um jogo entre as inúmeras técnicas para vão garantir a governamentalidade.

Segundo Revel (2005, p. 55):

A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da “população”, [...] não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da “espécie humana”, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica).

Nesta perspectiva, a biopolítica vai incidir não apenas ao que se poderia denominar de “gestão da população”, mas, estrategicamente, o controle sobre os indivíduos, no tocante à sua liberdade e destes sobre os outros, alimentados pelas micropráticas de saber-poder.

Nota-se a preocupação da equipe de elaboração do Documento orientador quando faz referência a alguns itens (2002, p. 11), considerados essenciais, que justificam a existência da proposta pedagógica na escola: “Conquista da autonomia pedagógica; Elevação da qualidade de ensino; Fortalecimento do coletivo escolar; Articulação entre teoria e prática; Participação e envolvimento de pais e alunos e reconhecimento da identidade da escola”.

O texto orientador parece atribuir à Proposta Pedagógica “superpoderes”, como se a sua existência na escola, enquanto materialidade, pudesse resolver num passe de mágica a maioria dos problemas que afetam o cotidiano de sua institucionalidade. Ao referir-se à “conquista da autonomia pedagógica”, o texto propõe-se ao faz-de-conta: “nós fingimos conceder autonomia e vocês fingem que têm liberdade para propor, com uma ressalva: dentro dos limites”.

A Proposta Pedagógica, afirma o documento (2002, p. 11): “[...] não é um agrupamento de projetos individuais, desenvolvidos pelos professores e equipe técnica.” Prossegue orientando que “É preciso priorizar o trabalho coletivo, oportunizar sessões de estudo (*sic*) com troca de experiências e reuniões específicas por componente curricular”. Fica evidenciada a contradição entre trocar experiências em sessões de estudos e reuniões específicas por componente curricular. É flagrante a falta de um trabalho interdisciplinar.

No aspecto sistematização e implementação da Proposta Pedagógica (2002, p. 12), a

orientação destaca como aspectos importantes:

Comunicação eficiente, para que todas as informações sejam repassadas aos setores; Adesão de Todos, conscientes da importância da Proposta Pedagógica, posicionando-se como co-responsáveis pelo documento; Controle, Acompanhamento e Avaliação, pois uma Proposta Pedagógica, que não pressupõe constante avaliação, não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos; Ambiente favorável a que dê abertura ao diálogo; Bom Referencial Teórico, ao qual facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura necessária ao desenvolvimento do trabalho.

Ao tratar do aspecto aparência, ressalta: “Um outro ponto a ser considerado na elaboração e sistematização da Proposta é quanto a estruturação técnica, [...] um documento aberto e à disposição de todos que por ela se interessarem”. (2002, p. 12). Neste aspecto, adverte “[...] a equipe escolar deve se preocupar com a correção ortográfica, gramatical e organização quanto à digitação”.

Lembra, ainda, que: “[...] uma vez elaborada, a Proposta Pedagógica precisa ser ratificada e difundida”. Quanto às formas de difusão e implementação da Proposta (2002, p. 13), o documento recomenda a reprodução de cópias para toda a equipe escolar; o aproveitamento das reuniões de pais para repassar-lhes as informações necessárias sobre o documento; entrega de uma síntese da Proposta Pedagógica aos pais, informando-lhes sobre os principais aspectos: “como a missão da escola, a avaliação, as situações escolares, dentre outros”.

Evidencia-se, por parte dos técnicos responsáveis pela elaboração do documento, a preocupação com o lado externo da Proposta, sua aparência e não a essência, a identidade da escola, os seus limites, suas possibilidades e “o quê” os pais podem esperar dela.

Quanto ao aspecto “ratificada” (leia-se, aprovado), o documento é analisado, datado pela Divisão de Políticas e Programas para o Ensino Fundamental/Departamento de Desenvolvimento da Educação/Secretaria Municipal de Educação e com a chancela do técnico responsável. O que significa que a Proposta Pedagógica foi submetida à aprovação do Órgão Superior para receber um carimbo (DOCUMENTO APROVADO), conforme consta na primeira folha do documento Proposta Pedagógica da “Escola D”, objeto desta pesquisa.

No item “Orientação para o desenvolvimento da Proposta Pedagógica” alerta para a observância dos documentos oficiais, conforme transcrição na íntegra (2002, p. 15): “Assim, para o desenvolvimento da Proposta Pedagógica, utilizar-se-á os documentos citados abaixo e outros que se fizerem necessários”, e determina:

Constituições Federal e Estadual; Lei Orgânica do Município; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Estatuto da Criança e do Adolescente; Regimento Escolar; Parâmetros Curriculares Nacionais; Referencial Curricular da Educação Infantil; Sequência Didática; Estatuto do Magistério; Plano de Cargos e Carreira; Parecer CNE/CEB nº 04/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Parecer CNE/CEB nº 22/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Política Nacional da Educação Especial/MEC; Plano Nacional de Educação/2000; Resolução CNE/CEB nº 2/98 - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolução SEMED nº 31/3-5-2000 – que dispõe sobre as Normas e Funcionamento da Educação Especial; Parecer CNE/CEB nº 11/10-5-2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos; Resolução CNB/CEB nº 01/5-6-2000 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Deliberação CEB/MS nº 6220/1-6-2000 - que fixa normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos; Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais; Parecer CPLN/CEC/MS nº 326/98 - que orienta sobre a elaboração de Regimento Escolar, consoante à lei nº 9394/96; Deliberação CEE/MS nº 6363/01 - dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Essa preocupação quanto à legislação em vigor, ao ser analisada na perspectiva Foucaultiana (1988, p. 96), evidencia-se como um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.

Para esse autor, o discurso tanto pode veicular quanto produzir poder; reforçar ou minar, expor o poder assim como debilitá-lo e conseqüentemente barrá-lo. Adverte Foucault (1988, p. 97): “Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podendo existir discursos diferentes e contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas”.

O discurso do Órgão Central trata-se de um dispositivo carregado de contradições com o objetivo de orientar/desorientando, o que Foucault (1988, p. 97) identifica como: “O modelo estratégico, ao invés de modelo do direito”.

Ressalta ainda o documento (2002, p. 15), em tom de justificativa:

[...] cada escola precisa desenvolver uma proposta que atenda às necessidades específicas da sua realidade, entretanto, existem princípios e normas gerais que regem a educação sendo necessário, estabelecer alguns passos essenciais que devem estar presentes no momento da sistematização da Proposta Pedagógica.

Neste aspecto, Foucault esclarece esse estranho paradoxo que permeia as orientações do Órgão Central quando trata do fazer/desfazer, avançar/recuar, aceitar/criticar, impor/submeter, imobilizar/movimentar, inovar/reproduzir, orientar/controlar. Na obra “História da Sexualidade vol. I”, (1990, p. 135), esse pensador mostra que: “[...] a lei funciona

cada vez mais como norma, [...] cujas funções são sempre reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder [...]”.

Foucault (1988, p. 82) adverte que, de alto a baixo, em suas decisões globais como em suas intervenções capilares, não importando os aparelhos ou instituições em que se apoie, o poder age de maneira uniforme e maciça.

Em nome da razão geral e tática, travestida de orientações, a SEMED - Campo Grande-MS encaminhou, anexo ao documento, um roteiro recheado de instruções quanto aos aspectos que deverão/deveriam ser contemplados no momento de elaboração da Proposta Pedagógica, deixando para as escolas poucas alternativas quanto à criatividade, peculiaridades e iniciativas.

As evidências denunciam os dispositivos normalizadores acionados pelo Órgão Superior, na tentativa de manter o controle absoluto das ações nas unidades que compõem o Sistema Municipal de Ensino, sempre em nome da governabilidade.

Assim, no capítulo II, realizou-se análise de documentos considerados importantes, para a compreensão dos diferentes contextos que dimensionam o objeto de estudo: a Proposta Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS e que serviram de subsídios orientadores nas instituições escolares, frente às discussões e encaminhamentos para definição desse instrumento.

A operatividade desses dispositivos na prática cultural escolar só pode ser compreendida quando analisado no capítulo III, os Documentos intitulados “Proposta Pedagógica” das sete escolas da REME, ora objeto desta pesquisa, confrontando o discurso orientador do Órgão Superior agora com o discurso das Propostas Pedagógicas das escolas, para evidenciar se as instituições de ensino se apropriaram do discurso normativo que perpassa os princípios da orientação e elaboração desse documento, propondo a elaboração de um projeto a partir do “chão da escola”, retratando a sua identidade, enquanto terreno de luta e contestação frente às relações de poder.

Após análise dos discursos contidos nos Documentos, considerados importantes e para a compreensão dos diferentes contextos que dimensionam o objeto de estudo: a Proposta Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, evidenciou-se que os dispositivos reguladores em nível municipal, que orientaram as instituições escolares nas discussões e encaminhamentos para definição desse instrumento, é um discurso normativo que perpassa os princípios, as orientações e a elaboração.

CAPÍTULO III

AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E AS RELAÇÕES DE PODERES

3.1 Uma Descrição Inicial

O objetivo desta parte do trabalho é analisar os arquivos recolhidos junto às escolas que fizeram parte deste estudo. Como já foi anunciado, inicialmente, o objeto de pesquisa era, a princípio, o Projeto Político-Pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, mas o que se encontrou foi o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), como exigência para solicitação de recursos financeiros do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), em que os recursos são calculados a partir do número de alunos matriculados na escola. Seguindo a lógica do capital, as questões financeiras sobrepõem as questões pedagógicas, além do que a similaridade ao Projeto Político-Pedagógico, também recaía sobre o documento Proposta Pedagógica. Diante disso, os contatos iniciais, junto às escolas selecionadas para este estudo, já mostravam a inexistência do objeto que ora propunha-se investigar.

Frente a esse conflito normativo entre a Lei nº 9394/96 e os documentos apresentados pelas escolas, observou-se que esse descompasso ocorreu em função das orientações prescritivas e normativas da SEMED/Campo Grande/MS. As escolas adotaram a nomenclatura Proposta Pedagógica, argumentando, em seus discursos, que “há confusão conceitual entre os termos: Proposta Pedagógica, Projeto Político-Pedagógico e Projeto Pedagógico”, justificando que isto é fruto do imaginário dos educadores.

Instalado o domínio de poder, sem uma explicação mais contundente ou até teórica, nomes diferentes para os mesmos propósitos, o objeto de estudo foi sendo reconfigurado ao contexto onde ele se insere – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, portanto, como um dos instrumentos, que segundo documentos analisados equivalente ao determinado pela legislação em vigor, o que não interferiu no propósito deste estudo.

Porém, é importante destacar que durante a revisão teórica das expressões Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica para evidenciar as diferenças que

“aparentemente” parecem não afetar o meio educacional, na medida que avançou a pesquisa, foram muitas as evidências que mostraram os significados distintos de cada uma delas e ao mesmo tempo, há um interesse explícito por parte da burocracia administrativa do município, para que esta “confusão” terminológica não se desfaça.

Por parte do Órgão Central, ficou evidenciado que o discurso em torno do termo Projeto Político-Pedagógico, enquanto mecanismo que propiciou uma discussão mais voltada para os verdadeiros problemas que afetam o cotidiano da sala de aula, do ato pedagógico enquanto posicionamento político-pedagógico, o modo de pensar, o de propor e o desafio de fazer educação, com a participação da comunidade onde a escola reside, levam ao entendimento que a confusão conceitual quanto mais absorvida no meio educacional, menos corre o risco de contrapor-se ao modelo de planejamento estratégico, conforme conduz o manual¹⁶ do PDE.

Oliveira (2004, p. 37) afirma que “[...] é preciso levar em consideração que qualquer acordo firmado com o Banco Mundial traz, definidas *a priori*, condicionalidades que fundamentam a negociação”. Dessa forma, os repasses de recursos voltados para as ações estão atrelados às rotinas estabelecidas por ocasião da elaboração do PDE, na escola. O acompanhamento, que nada mais é que um rigoroso e acirrado controle, fica por conta de uma coordenação em cada estado, assim como os Grupos de Desenvolvimento Escolar (GDE), que passam a ser responsabilizados pela efetivação de treinamentos para a equipe escolar, responsável pela socialização das orientações junto à comunidade escolar.

3.2 Fragmentos do Universo da Pesquisa

Como já foi mencionado na apresentação, o número de escolas, indicadas pelo Órgão Superior, foi de 11 (onze), embora as escolas, pelos mais diferentes motivos, inviabilizassem o acesso mínimo, sua disponibilização e interesse em estar ouvindo a proposta deste estudo e o repasse dos documentos e informações necessárias para os devidos procedimentos.

Desta forma, o número de escolas foi reduzido para 7 (sete). Assim, o universo da

¹⁶ “Obra editada e publicada para atender objetivos do Programa FUNDESCOLA, em conformidade com o Acordo de Empréstimo Número 4487BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA 00/027 do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Xavier, Antônio Carlos da Ressurreição, Amaral Sobrinho, José. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz”. (BRASIL, FUNDESCOLA/MEC, Brasília, 2001).

pesquisa, ficou marcado por “interesse institucional”, que redundou pela amizade ou conhecimento da pesquisadora, não mais pela indicação do Órgão Central.

Adotou-se a codificação de acordo com a ordem do alfabeto, em sua sequência conforme detalhamento a seguir, para utilizar as análises dos documentos. Ressalta-se, que o nome das escolas não estão listados em ordem alfabética pelo fato de que os Documentos “Proposta Pedagógica”, objetos desta pesquisa, foram sendo analisados pela ordem em que eram disponibilizados pelas instituições.

A - Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida;

B - Escola Municipal Coronel Antonino;

C - Escola Municipal Profª Oneida Ramos;

D - Escola Municipal Eduardo Olímpio Machado.

E - Escola Municipal Valdete Rosa da Silva;

F - Escola Municipal Bernardo Franco Baís;

G - Escola Municipal Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida;

Em relação a estas unidades de ensino, ressalta-se que três (“B”; “F” e “D”) fizeram parte do Projeto de Pesquisa: “Diversidade Social no MERCOSUL” (2001/2004) e dentre estas, as escolas (“B” e “D”) permaneceram fazendo parte do Projeto de Pesquisa – “Educação e Poder: O Projeto Político-Pedagógico no Debate Social no MERCOSUL” (2003/2006), de responsabilidade do orientador deste estudo.

Como pode ser observado, o segundo projeto de pesquisa possui a mesma temática que visa saber até que ponto todo o trabalho desenvolvido, em termos de capacitação da comunidade escolar, realmente possibilitou um determinado grau de transformação na instituição escolar, no período de 2001 a 2004.

Em função disso, as dimensões e seus respectivos indicadores e variáveis, no presente estudo, seguem aqueles já estabelecidos nos dois projetos de investigação, em eixos temáticos já enunciados por Osório (1999, p. 17), que têm como referências em seus estudos: “[...] o papel da instituição escolar (seu desempenho, seus procedimentos, suas relações, suas contribuições sociais), desdobrando-se em três outras perguntas: ‘a que veio?’, ‘a quem serve?’ ‘o que é uma instituição escolar?’”.

A análise descritiva dos Documentos, na perspectiva genealógica, permitiu, neste momento, registrar os subsídios constantes nos arquivos repassados pelas instituições escolares, tendo a compreensão teórica de que: “A expressão ‘arquivo’, para Foucault, representa o jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal

de *acontecimentos* e de *coisas*”.(REVEL, 2005, p. 18).

Pinçando os fragmentos que apresentam um determinado e elevado grau de subjetividade e os confrontando com “discurso orientador” do Órgão Gestor e o discurso contido nas Propostas Pedagógicas das unidades escolares que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, enquanto instâncias a serviço da inclusão ou da exclusão, do controle ao “sujeitamento” de todos os envolvidos neste processo, as possibilidades de transgressão são reduzidas e nosso propósito passa a ser: - até que ponto isso ocorre, implementando a concessão como estratégia do poder.

Para Osório (1999, p. 17), isso garante, na medida do possível, “[...] o início do processo avaliativo, frente à instauração de um processo democrático”, sugerindo para este procedimento, uma discussão a partir dos seguintes eixos gerais, como descreve o autor:

Eixo 1 - o aluno cidadão: habilidades básicas e específicas, pensadas e executadas pela escola como elementos significativos para a aquisição de conhecimentos, com suas possíveis aplicações sociais, etc;

Eixo 2 - a formação escolar: relevância científico-técnico e político-social do desenvolvimento da prática pedagógica, a partir dos critérios de congruência, complementaridade e continuidade entre os conteúdos e as atividades propostas;

Eixo 3 - o ensino formativo pedagógico: conteúdos curriculares e programas, perfil esperado do aluno do pré-escolar, do 1º e do 2º graus, comportamentos e atitudes previstas para cada série, tendo como critério norteador as perspectivas de desenvolvimento científico e tecnológico dos ensinamentos desenvolvidos;

Eixo 4 - a infra-estrutura escolar: espaços físicos, equipamentos, laboratórios, quadras de esportes e outros elementos subsidiadores;

Eixo 5 - o gerenciamento institucional: recursos humanos, número, funções e desempenho de professores, servidores, coordenadores pedagógicos, organização do colegiado e do regimento escolar, do(s) quadro(s) curricular(es), proposta de ensino noturno, profissionalização do ensino médio, etc;

Eixo 6 - a instituição escolar e as instâncias decisórias: definições das funções específicas e duplicações, centralização e descentralização, burocracia, agilidade de decisão, transparência, ingerência política, desempenho, etc;

A partir desses eixos, as análises foram sendo elaboradas na seqüência adotada pelo autor.

3.2.1 Eixo 1 – Escola A - O aluno-cidadão - Observa-se no documento da escola, em referência aos itens missão e visão de futuro pautadas no ideário de aluno-cidadão, destacando-se (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 13): “Nossa missão é oferecer serviços educacionais da mais alta qualidade, contribuindo na formação integral de cidadãos críticos e conscientes, responsáveis, preparando-os para exercerem sua verdadeira cidadania [...]”, ao tempo em que anuncia a visão da escola para o futuro de seus alunos enfatizando:

Pretendemos realizar nosso trabalho com compromisso, de forma eficaz, segura e responsável, oferecendo um ensino de qualidade, respeitando nossos alunos, pais, comunidade, equipe escolar, fortalecendo a participação dos pais no processo ensino – aprendizagem. Administrando a escola de forma transparente e participativa, a fim de que juntos possamos ser conhecidos pela excelência de nosso desempenho (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 13).

Diluídas pelos elementos contidos pela transcrição da “Seqüência Didática” (2000) elaborada pelos técnicos da SEMED/Campo Grande/MS e pelos subsídios dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1994) são definidos os objetivos gerais e específicos por níveis de ensino e habilidades por área de conhecimento, (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 34-66), descaracterizando a “identidade” peculiar da Instituição, ainda reforça todos os elementos normativos; fazendo uma internalização das habilidades básicas e específicas propostas aos alunos.

A fundamentação que sustenta a construção do aluno-cidadão se pautou exclusivamente nos dispositivos legais, e outros instrumentos orientadores, carecendo, ainda, de um aprofundamento teórico que justificasse a intervenção com vistas à mudança social esperada. A não reprodução desse embasamento, como consta, recebe o nome “Pressupostos Teóricos” no documento da escola.

A instituição tenta evidenciar, teoricamente, a sua missão e visão de futuro pautada no ideário de aluno-cidadão, de modo bastante subjetivo, não explicitando como vai concretizar este objetivo, em sua operatividade. Ela sabe o que quer enquanto projeto institucional de educação, enquanto ousadia e transgressão, enquanto elementos sociais de transformação, mas ao mesmo tempo, não consegue demonstrar quais os mecanismos que serão adotados para esse propósito institucional, ou seja, “como fará para concretizar esse anseio”.

3.2.2 Eixo 1 – Escola B – O aluno-cidadão – Inclusão social é o preceito fundamental proposto pela escola. Isto é observado na apresentação da sua Proposta Pedagógica e na missão social formulada, sendo subdividida em itens como “filosofia da

escola”, como (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 14): “Oferecer um ensino de qualidade que motive o aluno à aprendizagem e exemplificar-lhe (*sic*) a criatividade, a participação e a ética para que possa atuar como cidadão crítico na escola e na sociedade, é a nossa missão”.

Os valores e ideais educativos convergem para: “[...] atividade, dignidade, participação, ética, a fim de que o aluno-cidadão chegue ao nível de consciência crítica de atuar e intervir na sociedade de forma transformadora”. Novamente, o posicionamento da escola quanto ao como fazer, não é explicitado. “Apresentação”, (2000a, p. 5) prescreve:

A inclusão social consiste na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada aluno como pessoa digna de respeito, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação, porque a Educação é um direito de todos e parte do princípio de que a convivência dos diferentes amplia os horizontes escolares e sociais.

A visão de futuro a ser perseguida aparece apenas como uma intenção, não sendo detalhada sua operatividade. As habilidades são elencadas de acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas¹⁷, conforme consta na Proposta Pedagógica (2000a, p. 4), de forma discursiva.

Assim, as habilidades básicas e específicas para a concretização da aprendizagem com aplicação social encontram-se embasadas, também, mediante transcrição do Documento “Sequência Didática” (2000), com algumas idéias de alguns aspectos tratados nos PCNs. Os ditames lá expressos são “copiados” “*ipsis litteris*” das páginas 36 a 78.

Destaque especial ao tratar das inteligências múltiplas, uma vez que os fundamentos de Celso Antunes são detalhadamente reproduzidos no Documento. Consta uma indagação relacionada ao que se espera do Corpo Docente, afirmando que este não tem identidade pedagógica construída coletivamente? É flagrante a falta de posicionamento político frente aos desafios do ato pedagógico

3.2.3 Eixo 1- Escola C – O aluno-cidadão - A missão social da escola se expressa em: “[...] garantir aprendizagem do aluno com base no respeito, na inovação e na criatividade de toda a equipe” (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 9), enquanto objetivo é amplo, tornando-se subjetivo, não sendo possível detectar em que medida poderá ser alcançado.

¹⁷. De acordo com a Proposta Pedagógica (2000, p. 4) “A teoria das Inteligências Múltiplas e Inteligência Emocional renova o papel da escola com um currículo que explora holisticamente todas as potencialidades do aluno, por abranger todo o saber humano possível no curso da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, instalados num mundo radicalmente novo, repleto de inovações que atingem diretamente o modo de treinar o pensamento em novo paradigma e de enxergar a realidade de uma maneira multidisciplinar.” (ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1999).

A missão social está em dissonância ao que prescrevem os pressupostos teóricos quanto ao tipo de homem e sociedade projetados/desejados. A missão social posta pela escola e seus elaboradores aparecem excessivamente reduzidos, tanto no campo das idéias como na própria intensidade destas, não se evidenciam indicadores ou mesmo fragmentos de um discurso mais ousado, transgressor. A escola (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 10), ao tratar dos pressupostos teóricos destaca:

Pretendemos formar cidadãos que participem da vida econômica e social do país, contribuindo para a transformação da sociedade mais justa com melhor *(sic)* condições de vida para todos que tem *(sic)* em seu pleno saber o exercício da cidadania e que tenham acesso a *(sic)* totalidade dos recurso *(sic)* culturais relevante*(sic)* para intervenção e a participação responsável na vida social. Queremos cidadãos críticos, construtivos, éticos, políticos, que saibam resolver seus problemas em sociedade.

Ressalta-se que a qualidade “políticos”, no documento parece estar colocada de modo equivocado. Assim está posto o desejo da escola no campo das idéias, mas não diz como será feito; assim como sua missão social está incompleta. Salienta-se que a visão de futuro não foi discriminada no documento. As habilidades básicas e específicas como fatores que levem ao saber sistematizado não estão explicitados de forma articulada, todavia, encontram-se listadas (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 12-48), literalmente copiadas do Documento “Seqüência Didática”. A aplicação social alcançável via conhecimentos escolares adquiridos não se faz presente no texto da Proposta Pedagógica.

3.2.4 Eixo 1 – Escola D - O aluno-cidadão - Quanto ao aspecto missão social, observa-se a preocupação da instituição escolar: “[...] tem por missão formar, com alto padrão de qualidade, desenvolvendo ações criativas inovadoras na formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo moderno, voltado *(sic)* para os valores morais éticos e cívicos.” (CAMPO GRANDE, 2004b, p. 19). Cita ainda, (2004b, p. 21), que “[...] a escola deve construir a cidadania voltada para a compreensão da realidade social, [...] mediante o conhecimento acumulado transmitido na escola”.

As habilidades básicas e específicas pensadas e planejadas para aquisição dos conhecimentos e as possíveis aplicações no campo social estão explícitas no texto da Proposta Pedagógica, nos itens titulados: pressupostos teóricos (2004b, p. 21-25); habilidades a serem trabalhados na educação infantil, no ensino fundamental, parâmetros de desempenho por série (CAMPO GRANDE, 2004b, p. 28-119) e missão social, conforme já evidenciado anteriormente.

Ao posicionar-se com o discurso controlador de que “[...] a escola deve construir a cidadania voltada para a compreensão da realidade social, [...] mediante o conhecimento acumulado transmitido na escola” a instituição, deliberadamente, põe-se a serviço do poder dominante, ao se propor a construir a cidadania voltada para que o aluno compreenda, a partir da escola e do ato educativo, que o papel reprodutor dessa instituição se dá exatamente em conformidade com o que está posto, e não a partir das contradições do que se põe como verdadeiro, como real, imutável. A escola poderia posicionar-se, contribuindo para que a cidadania pudesse ser questionada e compreendida a partir da realidade de cada aluno.

3.2.5 Eixo 1 – Escola E – O aluno-cidadão – A missão propõe-se: “Garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola organizando o seu pensamento para que seja um cidadão crítico, capaz de agir na transformação da sociedade (CAMPO GRANDE, 2003, p. 2).” O correto seria: “[...] sejam cidadãos críticos, capazes de agir na transformação da sociedade”. Acrescenta, enquanto visão da escola, indevidamente colocada, ao passo que deveria ser visão de futuro (2003, p. 2): “[...] pretendemos nos tornar uma escola de referência pela qualidade do ensino que ministramos, voltado para a compreensão de direitos como cidadão”. A ênfase em destacar a compreensão de direitos como cidadão determina a cidadania como mão única, uma vez que exercer direitos implica em cumprir os deveres que lhes são cabíveis.

As habilidades pensadas e planejadas pela escola visam somar as idéias explicitadas na missão e na visão propostas, com vistas à aquisição de conhecimentos voltados à aplicação prática de transformação da sociedade, enquanto cidadão atuante e crítico. Tal equívoco, enunciado no início deste item, é retificado parcialmente no corpo da Introdução (CAMPO GRANDE, 2003, p. 3), uma vez que os “deveres” constam como condição “*sine qua non*” para o exercício da cidadania, mediante o seguinte texto: “Considerando (*sic*) a missão da escola na sua função social é a incentivação (*sic*) da participação da comunidade escolar em debates e discussões acerca da cidadania, esclarecendo ao (*sic*) seus direitos e deveres”, entretanto, não há desfecho à idéia iniciada no parágrafo já transcrito.

3.2.6 Eixo 1 - Escola F - O aluno-cidadão - A escola concebe cidadania no item objetivo geral da Proposta Pedagógica (2004c, p. 9) como:

Os alunos deverão ser capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

A missão social consta na foto (2004c, p. 36) da Proposta Pedagógica: “Temos por missão compromisso com uma escola séria, de qualidade e inovadora, cujos serviços educacionais preocupam-se em garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, assegurando-lhes uma educação voltada para a cidadania”. Mais uma vez consta a preocupação política da Instituição Escolar com a questão de cidadania.

Foi adotada a metodologia do planejamento no momento em que a Escola afirma ter construído coletivamente os seus valores (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 42-43): tradição em seriedade, parceria, inovação e “disciplina”, ora discriminados o que se entende pelos valores, de forma inédita, com o intuito de maior clareza. Ei-los: Tradição em seriedade – “contamos com a credibilidade dos pais e comunidade em que desenvolvemos um trabalho sério e comprometido”; Parceria – “valorizamos o trabalho em parceria considerando cada parceiro como nosso colaborador”; Inovação – “buscamos e incentivamos toda e qualquer forma de iniciativa que frutifique na melhoria da qualidade do trabalho da escola e dos resultados junto aos nossos clientes”; Disciplina – “buscamos a disciplina como forma de manter a execução de nossos compromissos e os valores necessários para a formação do cidadão”. Segue, definindo a visão de futuro, que se consubstancia nas seguintes idéias: “Pretendemos ser uma escola que realize seu trabalho com seriedade e responsabilidade, buscando inovações que promovam a qualidade e a eficácia dos resultados, respeitando sua comunidade escolar e seus colaboradores”. (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 45).

Pode-se deduzir que todos esses ingredientes teriam como aplicações sociais o homem e mulher capazes de superar os desafios postos em seus caminhos. Se a realidade social respondesse linearmente aos desafios, esta seria a consequência do projeto de alunocidadão a ser alcançado. Ainda explícita (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 47) a função social da escola:

[...] construir saberes indispensáveis para a sua formação dentro de uma sociedade livre, democrática e participativa, com cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade. A escola deve buscar como objetivo do ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são considerados essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

Quanto aos conteúdos, a escola posiciona-se: “A difusão dos conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (LIBÂNEO, 1994). “[...] essa função social remete a dois aspectos: O desenvolvimento individual e o contexto social e cultural”. As habilidades básicas e

específicas pensadas e executadas pela escola estão diluídas no texto, podendo ora serem inferidas, ora retiradas de pequenos trechos, entretanto não há um tópico destinado a este assunto.

3.2.7 Eixo 1- Escola G - O aluno-cidadão - À luz da apresentação do Projeto Pedagógico¹⁸ (CAMPO GRANDE, s/d., p. 3), pode-se destacar:

[...] apoderando-se da maior autonomia já dada às instituições educacionais, embasados nos aspectos legais e teóricos da legislação vigente e acreditando na capacidade, coragem, responsabilidade, determinação e força transformadora dos corpos docente, discente e técnico-administrativo, esta Proposta Pedagógica foi elaborada considerando-se a necessidade de oferecer-mos (*sic*) uma educação inovadora e condizente com as adaptações e mudanças, complexas e velozes, tanto em tecnologia como em procedimentos, habilidades básicas e exercício cada vez mais consciente da cidadania.

Pergunta-se: Autonomia dá-se? Há graus de autonomia dada? A legislação possui aspectos legais? Como discriminar os aspectos legais da legislação? E, o que se concebe como aspectos teóricos da legislação? Evidencia-se que há uma série de equívocos quanto a alguns conceitos elementares. O exercício da cidadania é confirmado no item intitulado missão social (CAMPO GRANDE, s/d., p. 8); que foi elaborado de forma parcialmente errônea, sob o ponto de vista técnico, a saber:

A escola tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, formando cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da cidadania e para os desafios e transformações de seu mundo, assegurando padrão de excelência na prestação dos serviços e autonomia administrativa num ambiente de inovação, criatividade e respeito ao próximo.

Os valores e ideais educativos não estão explicitados no texto de forma determinante e intencional, que pudessem dar sustentação às habilidades básicas e específicas pensadas e planejadas, enquanto elementos significativos para a aquisição de conhecimentos, com possíveis aplicações sociais, por meio da transformação da sociedade desejada e de acordo com o tipo de homem para dada sociedade. O quadro de habilidades detém-se exclusivamente à educação infantil, ignorando o ensino fundamental e deixando pensar que a escola atende apenas esta modalidade.

À luz do eixo 1, “O aluno-cidadão”, as evidências foram consensuais: a preocupação das sete escolas, objeto desta pesquisa, em propor uma educação da mais alta qualidade, que

¹⁸ A escola denominada “G” não usou o termo Proposta Pedagógica. Optou por identificar o Documento como Projeto Pedagógico, sem, no entanto, oferecer qualquer justificativa.

primasse pela excelência, assim, cada uma a seu modo, concebeu as respectivas missões e visões de futuro. Todas as escolas pautaram-se no ideário de aluno-cidadão, entretanto não conseguiram evidenciar como concretizar este ideal de escola de qualidade; as habilidades específicas para a aquisição de conhecimentos, que pudessem culminar com suas possíveis aplicações sociais, passaram a ser, ora transcrição de documentos oficiais, extra-escolares, desvinculados da realidade local e neste momento considerados “tolhedores”.

O que deveria servir de referencial passou a ser limitante da capacidade de ousar, de criar, de posicionar-se de acordo com o aluno concreto e a realidade existente, mas não estavam discriminados; nos dois casos foi deflagrada a condição de submissão cega e acomodada de permitir-se que pensem, pesquisem, proponham e elaborem questões que deveriam ser objeto de espaço de poder privilegiado da escola; a disciplina que imobiliza, em nome da ordem, “bitola”, cerceia e impede o crescimento intelectual dos membros integrantes da escola; a disciplina foi um traço comum a todas às escolas. Disciplina que acomoda e tem o poder velado de que a escola deva repetir o que se faz em cada canto deste País continental.

Um dispositivo que faz os profissionais da Escola “G” pensar que têm autonomia, como sugere o discurso da Instituição: “apoderando-se da maior autonomia já dada às instituições educacionais”. A questão que fica sem resposta é: qual o conceito de autonomia para essa escola?

Os PCNs não serviram de ponto de partida para discussões e reflexões das escolas e, sim, ponto de chegada: uniforme, militarista ou camisa-de-força da educação brasileira. A “Seqüência Didática” no âmbito local obteve o mesmo significado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

3.3.1 Eixo 2 – Escola A - A formação escolar - A matiz pedagógica da escola (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 76-77):

[...] se sustenta na concepção sócio-interacionista de aprendizagem, também conhecida como sócio-histórico-cultural, onde a influência do meio sócio-cultural é determinante na ação das funções psicológicas superiores. A criança e o conhecimento se relacionam através da interação social, isto é, da atividade conjunta, mediada.

Apesar de o projeto autodenominar-se em uma linha progressista de educação, o perfil do Professor (2004a, p. 79) evidencia postura de “orientador”, contrariando o caráter de mediador entre o sujeito e o objeto, conforme a perspectiva sócio-interacionista.

Ademais, a proposta de “mediador da aprendizagem” é pertinente e converge para a concretização do aluno - cidadão pretendido. Finaliza, afirmando (2004a, p. 78) que a função

da escola é a de “[...] desenvolver um trabalho voltado para a realidade local, com ações que proporcionem às crianças um ambiente alegre, assegurando o prazer de aprender”. Neste item, não são detalhadas, no documento, as atividades idealizadas para este fim.

Nessa abordagem, como analisar, se há relevância técnico-científica e político-social da prática didático-pedagógica como referencial a partir dos princípios de congruência, complementaridade e continuidade entre os conteúdos e as atividades? Como fazer a ponte sem o alicerce? O que se pode fazer apenas é inferir, supor.

3.3.2 Eixo 2 - Escola B - A formação escolar - De acordo com a Proposta Pedagógica, a formação escolar pretendida fundamenta-se na abordagem sócio-interacionista de aprendizagem e na construtivista dos teóricos Vygotsky e Piaget.

Faz breves comentários sobre as abordagens pedagógicas em questão, (2000a, p. 23-24), as quais não são suficientes para dar clareza quanto à opção didático-pedagógica, ao considerar que a dinâmica pedagógica deveria ser o norte para todo o Corpo Docente. Esclarece, porém, que os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) advêm dos eixos temáticos dos temas transversais, que se encerram na metodologia de projetos interdisciplinares, onde as competências do aluno são observadas para atuarem na sociedade (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 23-24).

As atividades propostas supõem-se que devam constar apenas nos planos de ensino dos docentes, uma vez que não constam no texto do documento. Há que se refletir: se a Proposta Pedagógica deve acolher, o princípio da identidade pessoal e coletiva dos professores, dos alunos e outros profissionais da escola, como definidor de formas de consciência democrática, como concluir um documento de tamanha magnitude, se não se permite conhecer quais são as atividades que os professores lançarão mão para articular o paradigma curricular proposto à missão social que se deseja alcançar, com base no conhecimento das identidades pessoais e coletivas do universo considerado? Este é mais um tópico importante que permaneceu no plano das idéias, pela insuficiência de informações.

3.3.3 Eixo 2 – Escola C - A Formação escolar - A relevância técnico-científica e político-social do desenvolvimento da prática pedagógica, mediante os critérios de congruência, complementaridade e continuidade entre os conteúdos e as atividades propostas não são citadas, de modo que o Documento “Proposta Pedagógica” não apresenta quais serão as atividades a serem vivenciadas e não cita quais serão os conteúdos a serem abordados. Ao tempo em que as palavras: congruência, complementaridade e continuidade passam a ser letra morta.

Cabe ressaltar que a “Linha Metodológica” (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 11) prevê: “[...] a busca de uma prática metodológica por parte dos educadores tem sido constante, devido ao resultado dos trabalhos não satisfatório (sic) na repetência, na evasão e na indisciplina”, numa abordagem auto-expressiva. Fica evidenciada na Proposta Pedagógica a preocupação da busca de uma prática metodológica para inferir nos resultados insatisfatórios, como se o fracasso do processo de ensino e aprendizagem dependesse apenas e tão somente de questões de ordem metodológica.

3.3.4 Eixo 2 – Escola D - A formação escolar - Ao tratar das concepções pedagógicas, no item 1: Pressupostos Teóricos (2004b, p. 21), indica: “A escola é uma instituição social onde o conhecimento é objeto privilegiado da atenção dos indivíduos, segundo Marta Kohl em seu livro Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio- histórico.”

Salienta a contribuição de Vygotsky e Sole à medida em que elege o primeiro como expoente maior que sustenta a opção progressista de aprendizado e desenvolvimento numa linha sócio-histórica (2004b, p. 21).

Destaca a interdisciplinaridade dos conhecimentos, entretanto nos pressupostos teóricos, a relevância técnico-científica e político-social do desenvolvimento da prática pedagógica mediante os critérios de congruência, complementaridade e continuidade entre os conteúdos e as atividades propostas não estão claros. Há que se ressaltar que a escola se atenta para (2004b, p. 22): “[...] é preciso viabilizar a capacidade de fazer relações, implantar a pesquisa, de trabalhar projetos, de participar de ações solidárias, não como meros repetidores ou descobridores do que já existe, mas como inventores do nosso tempo”.

Evidencia-se a preocupação em fazer “alguma coisa” pela escola, porém não se manifesta “como fazer, nem quando”.

3.3.5 Eixo 2 – Escola E - A formação escolar – Este eixo evidencia apenas alguns indícios da opção didático-pedagógica que convergiria para se definir o posicionamento e a opção teórica da escola. Não se manifestou quanto à forma e os encaminhamentos a serem dados aos conteúdos e às atividades propostas.

A análise deste item está vinculada: a não listagem dos conteúdos curriculares a serem explorados; a não discriminação dos objetivos por série, por componente curricular e por habilidades; a não definição de uma linha metodológica, a não ser anunciar que a Proposta Pedagógica se fundamenta nos trabalhos dos estudiosos: Saviani, Libâneo, Piaget, Vygotsky e Wallon, aqui denominados de “filósofos”, bem como, trata da abordagem sócio –

interacionista como uma filosofia (2003, p. 4). Ainda propõe, de forma superficial, a expressão interdisciplinaridade dos diversos componentes curriculares.

Outro indício anunciado prescreve, ainda (2003, p. 4): “[...] que o professor deve estar sempre ensinando, modelando e desenvolvendo estratégias cognitivas e metodológicas”. O que se entende por modelar? O que quer dizer estratégias metodológicas? Pode existir estratégia sem ter o cunho metodológico? E acrescenta que tais medidas metodológicas deveriam melhorar a capacidade de memorização, uso de perguntas e elaboração de esquemas.

A escola cita o Documento “Seqüência Didática” como subsídio de pesquisa bibliográfica. Fica evidenciado que os conteúdos mínimos do Documento “Seqüência Didática” são os critérios, enquanto ponto de partida e de chegada; sem a preocupação com as peculiaridades locais, regionais e sociais do aluno concreto, sujeito da ação educativa.

3.3.6 Eixo 2 – Escola F - A Formação Escolar - A prática pedagógica tende:

[...] caminhar para uma pedagogia progressista com tendência crítico-social dos conteúdos, que propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta, onde José Carlos Libâneo é o maior expoente, que preconiza o saber criticamente reelaborado. (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 47).

A cidadania aqui volta a se fazer presente:

A escola deve buscar como objetivo de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são considerados essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. A difusão dos conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 47).

Este é um indicador sólido da coluna vertebral que sustenta a formação escolar. Apesar deste indicativo, não é suficiente para se analisar o discurso frente à relevância técnico-científica e político-social do desenvolvimento da prática pedagógica, mediante os critérios de congruência, complementaridade e continuidade entre os conteúdos e as atividades que se fazem valer na relação professor/aluno.

Os conteúdos são citados enquanto referencial teórico, porém não são listados. As atividades são colocadas enquanto inferências a serem feitas frente ao texto (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 48): “exposição didática” na concepção de Oliveira & Chadwich, aliada às diversas práticas de ensino: “seminários, trabalhos de pesquisa, feiras científico-culturais,

encenações e outras atividades que explorem as diversas inteligências”. Outra manifestação do caminhar pedagógico traduz os critérios avaliativos (PCNs), que se reflete na forma equilibrada das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. (2004c, p. 49).

3.3.7 Eixo 2 - Escola G - A formação escolar - A relevância técnico-científica e político-social do desenvolvimento da prática pedagógica mediante os critérios de congruência, complementaridade e continuidade entre os conteúdos e as atividades propostas não aparecem no Documento. A formação escolar, que deveria ser a essência do Projeto Pedagógico, passou a ser um “receptáculo vazio”, uma vez que está fechado e não se sabe o que está lá dentro. Esta aparente falta de posicionamento é auto-explicativa.

Mediante a análise discursiva do eixo 2, “a formação escolar”, foi possível: Perceber a dificuldade da escola em se posicionar quanto à formação de seus “clientes”: os alunos. A prova desta lacuna está explícita na carência de embasamento teórico-científico que norteie opções políticas como: que conteúdos são essenciais para se preparar o aluno-cidadão pretendido? Que atividades são necessárias ao alcance dos objetivos traçados e referenciais definidos na missão e na visão de futuro, construídas coletivamente?

A escola não tem clareza em dizer a que veio. Não se verifica a preocupação com o posicionamento político-pedagógico da instituição. A seriedade e compromisso com o conhecimento científico deveriam ser princípios também da ação docente. Ao que se conclui que impera o senso comum.

As opções político-filosóficas e político-metodológicas feitas pela escola não contemplam a participação dos pais no processo educacional. Com apenas uma tênue menção e rara manifestação de uma unidade escolar que estivera atenta à questão. Assim, a escola sente-se onipotente e dispensa a participação da família, tida como incapaz para tomar decisão nesta área.

As escolas na medida do possível, se submeteram às orientações do Órgão Central; foram poucas as tentativas de envolver a família e a comunidade para discutir e planejar a escola como um todo que atendesse, ou pelo menos, os anseios da sua comunidade.

A omissão quanto ao artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, é um indicador de que ao restringir-se às orientações normativas, as instituições de ensino não levaram em consideração um direito, uma prerrogativa constitucional quanto ao envolvimento da família nas questões da educação que é oferecida nas escolas e garantida em Lei. A falta dessas informações torna-se

sintomática, uma vez que a tese apresentada na análise conclusiva do eixo 1 se confirma: as escolas não têm o embasamento teórico-prático-científico e político necessário e consistente que as permitam ousar, propor, agir competentemente, transgredir.

Fica explicitado o desconhecimento da operatividade dos elementos educacionais e dos aspectos normativos, dentre eles a Constituição Federal, a Constituição Estadual e a lei Orgânica do Município que definem os princípios gerais da educação na REME .

3.4.1 Eixo 3 – Escola A -O ensino formativo - pedagógico - Quanto ao item ensino formativo pedagógico (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 77) diz o Documento:

A escola pretende desenvolver o conhecimento do aluno, através de conteúdos significativos, de forma que ele seja capaz de resolver os desafios do cotidiano, e que o conhecimento prévio e toda bagagem cultural que o aluno traz consigo sejam valorizados e acrescidos do conhecimento escolar, que possam fazer com que ele tenha compreensão de toda a produção intelectual humana, com bases sólidas, alicerçadas nos aspectos científicos, filosóficos, culturais e sociais. Que o indivíduo possa, através deste conhecimento, perceber-se como o próprio agente de transformação social, capaz de escrever sua própria história. Buscará, a escola, fundamentar-se nas concepções da pedagogia construtivista e sócio-interacionista nos estudos realizados por Piaget e Vygotsky, aliados aos pensadores contemporâneos: Phillipe Perrenoud, Toro, Edgar Morin, Demerval (*sic*) Saviani, José Carlos Libâneo, Snyders e Wallon.

O ensino pretendido está posto, (2004a, p. 34-66 e 82), por meio do seguinte referencial: objetivos gerais da educação infantil, objetivos gerais do ensino fundamental e objetivos gerais por componente curricular/habilidades por área de conhecimento, para a Educação Especial, Classes de Aceleração e Sala de Informática.

Não se pode concluir até que ponto os subitens, integrantes ao eixo em questão, podem fornecer indicadores para se afirmar que os ensinamentos desencadeados decorrentes possam convergir ao desenvolvimento científico e tecnológico almejado a partir do conhecimento do aluno.

3.4.2 Eixo 3 - Escola B - O ensino formativo - pedagógico - Apesar de se constituir em ação-fim, o ensino pretendido neste caso se resume (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 36-76) nos seguintes tópicos: componentes curriculares - **Educação Infantil**: objetivos gerais e habilidades; **Ensino Fundamental**: objetivos gerais e habilidades discriminados por componentes curriculares e por grupos de séries. Extrapolando este item constam as discriminações dos projetos desenvolvidos pela escola (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 79-88), que dão uma visão “*an passant*” de modo como serão as nuances pedagógicas abordadas na escola.

Pode-se inferir que o perfil do alunado, com base nos objetivos e habilidades preconizados na Proposta Pedagógica, seria um momento ímpar e riquíssimo à reunião do Corpo Docente, dos demais profissionais da escola e dos próprios alunos construir coletivamente. Em contraponto, destaca-se o cuidado da escola em incluir o item: Competências da Modernidade (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 28), com base na contribuição de Perrenoud. Destaca-se o tópico intitulado: Mapa Conceitual, descrito (2000, p. 11), que sintetiza a abordagem didático-metodológica adotada pela escola e ao mesmo tempo detalha, dando a visão parcelada e enfoca o todo da questão.

A perspectiva de desenvolvimento científico e tecnológico dos ensinamentos trabalhados na escola tornou-se lugar-comum no texto do Documento como um todo. Resta saber como será executado.

3.4.3 Eixo 3 - Escola C – O ensino formativo - pedagógico – Nos Pressupostos Teóricos (PP.2000, p. 10), a escola define: [...] “a função do educador é propiciar momentos ao aluno onde o mesmo participará opinando sua metodologia de trabalho e o professor será o coordenador das atividades que organiza e atua juntamente com os alunos”.

Na Apresentação (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 5), prescreve: “Dentre os objetivos propostos queremos ressaltar o de construir uma escola de qualidade [...]”. Ainda se propõe: “[...] cabe à escola exercer sua função que é ensinar e garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local [...]”.

É necessário saber quais seriam os referenciais pedagógicos que poderiam fundamentar tal definição de cunho político e técnico. Que embasamento teórico poderia ser este, se sinaliza que “[...] a função do educador é ter clareza e domínio de suas áreas em que atua, selecionar, organizar e discutir os conteúdos de ensino, tendo como modelo os PCN_s”. (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 10). O professor, então, seria um mero transmissor do pacote PCN_s, conteudista e acomodado, mero repetidor dos que pensaram por ele, selecionaram por ele, organizaram por ele e discutiram os conteúdos de ensino por ele? Não seria minimizar o seu importante papel? Não seria continuar repetindo o discurso normalizador que impede a ousadia, a criatividade e o rompimento com o “*status quo*” e com os paradigmas da inércia?

3.4.4 Eixo 3 - Escola D - O ensino formativo - pedagógico - O ensino formativo pedagógico está sustentado na matriz pedagógica sócio-histórica; o perfil esperado do aluno do pré-escolar e do ensino fundamental está posto de forma detalhada. Pauta-se nos quatro pilares preconizados nos PCNs - “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser”. (CAMPO GRANDE, 2004b, p. 23).

A metodologia adotada fundamenta-se no Art. 102 do Regimento Escolar da REME, conforme prescreve. Detalha (CAMPO GRANDE, 2004b, p. 24-25) os princípios (conhecimentos prévios; problematização; socialização do saber; exercitarão(sic); metacognição; atividades em grupo; tarefa; intervenção) que foram eleitos para conduzir a aprendizagem discente de forma cuidadosa e servindo de referencial que complementará os critérios norteadores das perspectivas de desenvolvimento científico e tecnológico dos ensinamentos desenvolvidos. Traça, ainda, o parâmetro de desempenho do alunado por série, organizado por eixos e por componentes curriculares, bem como as habilidades pertinentes, a partir da página 30 a 119. Questiona-se: por que na definição do objetivo da classe de aceleração a escola escreve (CAMPO GRANDE, 2004b, p. 131): “[...] o objetivo é combater a defasagem idade-série na rede estadual de ensino”? A certeza de que transcrever documentos elaborados por outrem é lugar-comum de muitas escolas e responde ao questionamento ora posto.

Foram anexadas cópias do PDE, do Plano de Trabalho da Equipe de Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais, do Calendário escolar e formulário do plano didático, equivocadamente como “planejamento”.

3.4.5 Eixo 3 - Escola E - O ensino formativo - pedagógico - Salienta-se que neste item não foram discriminados na Proposta Pedagógica: os conteúdos curriculares e os programas; o perfil esperado do aluno por série; os comportamentos e as atitudes ao final de cada série. Em síntese, pode-se concluir que não foi dada pela escola a relevância que deveria ser destinada a este tópico, haja vista que é atividade-fim da instituição escolar. Há exceção apenas (2003, p. 5), sob o título “Organização Curricular/Metodologia”, que: “[...] as metodologias utilizadas são: a produção de textos, reescritas, debates, trabalhos em grupos, pesquisas, enquetes, etc”. É um indicador tímido de que o rumo a seguir está pouco claro pela escola e os seus profissionais.

A coloração pedagógica deveria estar definida enquanto pano de fundo e espaço principal da ação docente, para se cumprir a missão social da escola e alcançar a excelência verbalizada no texto. Se a escola assume em sua missão o compromisso com a construção de cidadãos críticos, capazes de agir na transformação da sociedade, como poderá ser possível obter-se a clareza e a intencionalidade do Corpo Docente e os Especialistas de Educação para caminharem juntos, passo-a-passo, a este ideal traçado, em tese, coletivamente? O compromisso coletivo permaneceu na subjetividade pelo fato da Proposta Pedagógica não contemplar tal iniciativa que a questão requer.

3.4.6 Eixo 3 – Escola F – O ensino formativo - pedagógico – Ressalta o Documento (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 9):

[...] os objetivos, habilidades, noções e conceitos a serem trabalhados em cada componente curricular serão norteados e apoiados pelas Diretrizes Curriculares da REME, respeitando os Pressupostos Teóricos desta proposta, conforme contemplados nos planos de curso de cada professor.

Desta feita, a menção de cada professor e especialista de educação tem o seu exemplar das Diretrizes Curriculares para utilização cotidiana. Entretanto, não constam do corpo da Proposta Pedagógica nem dos respectivos anexos: os conteúdos curriculares; os programas propostos; o perfil esperado do aluno, por série e componente curricular; os comportamentos esperados e atitudes por série, o que empobrece o conteúdo da Proposta.

A escola verbaliza, no referencial teórico, decisões políticas e técnicas atinentes, porém no momento de elencar o que serviria de subsídios para a concretização do ato pedagógico, perde-se e não o faz. Questiona-se: A teoria é a explicação da prática, então por que, apesar de relevante, deixa de enumerar questões básicas que darão norte para construção de uma teoria que passa a ser inócua, se não tiver o referencial prático para fazer valer a teoria pretendida. Entende-se aqui como referencial prático os conteúdos, o perfil do alunado, os comportamentos e atitudes esperados para que sejam demonstrados ao final de um período letivo.

Registra-se que esta foi a única escola a valorizar com ênfase especial, as conquistas na área desportiva e cultural, que, tradicionalmente, vem colecionando premiações. (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 17), desde a Taça da Amizade, em 1971, e anualmente, até 2002, oportunidade em que ocupou o 4º. lugar nos XXVIII Jogos Escolares da REME (naipes handebol masculino).

3.4.7 Eixo 3 - Escola G - O ensino formativo - pedagógico - O ensino formativo pedagógico expressa-se apenas no elenco de idéias fragmentadas que se autodenominam de Pressupostos Teóricos (CAMPO GRANDE, s/d., p. 9). O equívoco e a ausência de cuidado na grafia e digitação das idéias concernentes a este tópico do Projeto Pedagógico é preocupante. Poder-se-ia afirmar, com segurança, que os preceitos e alicerces do embasamento teórico ora pendem para a linha filosófica e à metodologia proposta por Paulo Freire, ora passa pelas contribuições de Dermeval Saviani, ora transita por Vygotsky e Marta Khol de Oliveira e, por fim, tudo indica, a lugar algum. O Documento (CAMPO GRANDE, s/d., p. 9) salienta: “[...] a escola norteia sua práxis na abordagem sócio – internacionalista (*sic*)”, criando neologismo e

não tendo o cuidado necessário a se pronunciar politicamente sobre qual(is) concepção(ões) pedagógica(s) se baseia, enquanto espaço de poder do conhecimento. Neste eixo não constaram: perfil esperado, conteúdos curriculares, programa, comportamentos e atitudes por série.

Existe apenas um quadro de habilidades da Educação Infantil, onde estão denominados como “conteúdos”, porém são listados os comportamentos esperados dos alunos da Educação Infantil ao longo do ano.

Mediante a análise do discurso do eixo “o ensino formativo - pedagógico” permitiu evidenciar que a coerência de embasamento teórico-prático científico se refletiu também neste eixo, uma vez que a divisão por eixo é apenas de cunho didático (na realidade escolar, as questões entrelaçam-se, complementam-se, somam-se) mais uma vez os conteúdos não foram discriminados nas Propostas Pedagógicas. Ainda, os programas, os comportamentos e as atividades previstas por série, os quais deveriam ser priorizados por serem objeto da área-fim, foram negligenciados pelas escolas que se “esqueceram” que tais itens são elementares e, ao mesmo tempo, relevantes para que a escola possa cumprir o seu papel de “fazer a educação com competência”.

O perfil do alunado, que se evidencia como foco do trabalho educacional, foi também negligenciado. Como fazer educação com competência, se não se tem clareza do perfil do alunado; torna-se um contra-senso. Em consequência, a perspectiva de desenvolvimento científico e tecnológico dos ensinamentos trabalhados na escola veio tornar-se um discurso entre o dito e o não-feito.

3.5.1 Eixo 4 – Escola A - A infra - estrutura escolar - Os espaços físicos são citados no item I – Identificação, (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 6-7) de forma superficial, onde as instalações são apenas enumeradas. Destaca-se a citação sobre a existência de uma quadra de esportes, a fim de facilitar o exercício da prática da Educação Física Escolar, bem como de outras atividades recreativas e culturais. São ainda elencados (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 65-68), como recursos metodológicos: computadores, retroprojeto, *twistlight*, episcópio, dentre outros.

Os laboratórios que poderão “[...] servir de elementos subsidiadores à construção do conhecimento e à aprendizagem discente” não estão discriminados na Proposta Pedagógica, à exceção da Sala de Informática que propõe o trabalho. “Informatizando o Saber” (2004a, p. 66) e “Informática – trabalhando com aplicativos” (2004a, p. 82), cujo objetivo é o de “[...] preparar o educando para atuar na era da tecnologia pelo aprimoramento de conhecimentos sobre a informática”.

A biblioteca é ponto irradiador da pesquisa e do estudo, conforme o texto do Documento.

3.5.2 Eixo 4 - Escola B - Infra-estrutura escolar - A infra-estrutura escolar (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 6) resume-se em: espaços físicos abertos (2 pátios, 1 quadra de esporte) espaços físicos fechados: (1 pátio, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática).

Os elementos subsidiadores, como: material didático-pedagógico e equipamentos facilitadores da dinâmica da ação docente não estão explicitados, apesar de ser possível inferir que estão à disposição do Corpo Docente. Há indícios de que são desenvolvidos vários projetos; deduz-se inclusive que as aulas de salvação não seriam apenas o único ou principal mecanismo técnico adotado para desencadear a aprendizagem.

3.5.3 Eixo 4 - Escola C - Infra-estrutura escolar - São espaços físicos disponíveis e subsidiadores à aprendizagem dos alunos: Biblioteca, Sala de Informática, Sala de Multimeios e Educação Física, quadra de esportes, parquinho infantil e os demais espaços convencionais constantes (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 6).

Os equipamentos e materiais didáticos são anotados, à medida em que estão discriminados os projetos operacionalizados na Instituição Escolar. Destaque especial ao Projeto “A informática aliada na solução da problemática da possível escassez de água e sua qualidade no córrego Lageado” (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 58–61) que chama à consciência ambiental e desencadeamento de ações coletivas para melhoria do meio ambiental; ponte para exercício da cidadania e alcance da meta do homem pretendido e sociedade desejada.

3.5.4 Eixo 4 – Escola D - Infra-estrutura escolar - Como espaços físicos disponíveis, a escola menciona apenas em termos quantitativos. Destaca-se na identificação da escola (CAMPO GRANDE, 2004b, p. 9) dezessete salas de aula, duas quadras, uma biblioteca, sala de vídeo e sala de informática, dentre outros convencionais. Não foram discriminados quais seriam os equipamentos disponíveis que possibilitaram abordar a metodologia preconizada, dentro dos parâmetros prescritos na missão social construída, a não ser os utilizados nos projetos incrementados pela Escola.

3.5.5 Eixo 4 - Escola E – A Infra-estrutura escolar - Enquanto infra-estrutura escolar, observou-se que a escola não elencou as dependências físicas que pudessem subsidiar a aprendizagem, contribuindo para o aumento do prazer do alunado por estar na escola, por meio da proposição de atividades de recreação, culturais, cívicas e sociais. Não é possível inferir quantas dependências, quadras de esportes, laboratórios e equipamentos de apoio técnico-pedagógico estão disponíveis ao Corpo Docente e Discente.

3.5.6 Eixo 4 – Escola F - A Infra-Estrutura Escolar - Estão enumerados (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 21-22) os seguintes elementos subsidiadores à ação docente junto aos alunos: recursos didáticos e equipamentos (TV, videocassete, DVD, TV a cabo, antena parabólica, flipchart, episcópio, retroprojeto, baús para a guarda de material de Educação Física, computadores, fax, fotocopadoras, armários, jogos de uniformes de Educação Física para participação em jogos, dentre tantos outros); espaços físicos disponíveis (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 7): uma sala de Educação Física, uma sala de multimeios, um Laboratório de Informática, dois vestiários, uma quadra de esportes, um pátio coberto (área de recreação, lazer e atividades físicas desportivas e culturais) dentre as dependências convencionais. A escola é equipada desses elementos subsidiadores e contribuidores para a atividade discente.

3.5.7 Eixo 4 - Escola G - A infra-estrutura escolar - Quanto à infra-estrutura escolar pouco se pode afirmar, porque o Projeto Pedagógico não traz informações senão no aspecto da rede física, omitindo outras informações pertinentes a este respeito.

Salienta-se que foram apenas citados (CAMPO GRANDE, s/d., p. 4): Rede Física, enquanto título e como subtítulos: área do terreno (sem discriminar); escola (sem discriminar); instalações (apenas foram listadas sem definir o número de dependências); à exceção do número de pátios cobertos (2). Destaca-se que há quadra de esporte, um recurso subsidiador a mais ao trabalho docente.

Concluindo as idéias constantes no eixo 4 “a infra-estrutura escolar”, pode-se afirmar que: Os elementos subsidiadores do trabalho docente, como: espaços físicos, equipamentos, laboratórios e outros traduziram com “o quê” o professor poderá contar para facilitar o seu trabalho junto aos alunos; com exceção de apenas uma escola que não fez constar em sua Proposta Pedagógica esses elementos facilitadores da prática docente. Ao que se indica, apenas uma das sete escolas está bem-servida, considerando a possibilidade de se contar com uma listagem rica e variada de recursos (equipamentos e materiais didáticos).

A quadra de esporte se constitui em espaço viabilizador das ações didáticas, culturais, desportivas e de lazer. Há que se ressaltar que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS possui uma estrutura física de expressiva qualidade - os prédios escolares investem na manutenção periódica e abrigam uma cultura de valorização do espaço que a escola exerce na região circundante, como centro irradiador da educação, da cultura e do esporte.

3.6.1 Eixo 5 - Escola A - O gerenciamento institucional - O documento propõe “administração de forma transparente e participativa”, (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 13),

com a intenção de alcance da excelência, conforme prescreve a visão de futuro da escola. Não adota proposta diferenciada para o Ensino Noturno.

Os pais dos estudantes fazem-se presentes e participam por representatividade, por meio da APM, nas reuniões pedagógicas, nos eventos culturais e são imprescindíveis no processo de aprendizagem, responsáveis pela frequência e desempenho escolar dos filhos como consta (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 80) Perfil dos Alunos e Pais.

Apesar da inexistência do Colegiado Escolar, a Escola afirma que adota a política de descentralização do poder avaliativo, mediante a instituição do Conselho de Classe participativo de 3ª à 8ª séries do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 92), por meio da “[...] avaliação da gestão escolar, professores, técnicos e funcionários, que ocorre pela reflexão coletiva, quando são elencados os pontos positivos e negativos e são elaboradas sugestões para melhorar o desempenho” (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 89) e por meio da avaliação externa, que é prevista: “[...] Realiza-se um levantamento das ações que foram positivas e propostas de intervenções para somar (*sic*) as falhas apresentadas”. Aqui ficou evidenciada a intenção de dividir a responsabilidade e o poder de avaliar aspectos relevantes atinentes ao gerenciamento institucional; traduz uma atitude política convergente ao princípio da gestão democrática.

Ressalta-se que fragmentos do Regimento Escolar têm lugar de destaque na proposta, haja vista a coloração legalista que permeia a maior parte do texto, exemplos concretos podem ser vistos na Introdução (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 15-18); Organização curricular e metodologia (p. 25 a 33); Pressupostos Teóricos (p. 70 a 72); Avaliação (p. 84 a 92), somados às idéias legalistas pulverizadas ao longo do corpo da Proposta Pedagógica. Dessa feita, pode-se concluir que em todo o momento o aparato legal está na forma e na essência do trabalho e do discurso assumido pela Equipe de Elaboração; é a tônica do trabalho construído coletivamente.

Os Recursos Humanos são detalhados em quadro que evidencia o número, os nomes e os respectivos cargos ocupados na estrutura de organização. Ressalta-se também que o quadro curricular (de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental – CAMPO GRANDE, 2004, anexo 4 e 5) acomoda as áreas de conhecimentos / componentes curriculares dos turnos diurno e noturno e as respectivas cargas horárias, de acordo com a proposição do aluno-cidadão pretendida e à luz do planejamento estratégico.

3.6.2. Eixo 5 - Escola B - Gerenciamento Institucional - Sob o título Mecanismo da Proposta, traçou-se o Perfil do Professor (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 22), que expõe os atributos necessários para a dinâmica da ação pedagógica, assim discriminados em sete itens,

que culminam com a expressão: “[...] Nenhuma autoridade se exerce sem competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar a (sic) altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de seus alunos”, e então, liderar o processo educativo com eficácia e com o devido respeito dos alunos e dos demais.

O organograma da Instituição Escolar (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 9) destaca a Direção; o aluno apesar de ser cantado em verso e em prosa como “foco do processo” está timidamente perdido (sem previsão de relação entre professor e aluno segundo o gráfico). Em contrapartida, no fluxograma (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 10) o aluno de fato é o centro do processo educativo.

O número de Recursos Humanos, os cargos definidos e os profissionais que ocupam tais cargos estão claramente descritos (CAMPO GRANDE, 2000a, p. 89-90); entretanto as funções e desempenhos esperados dos professores, servidores, supervisores escolares, orientadores educacionais, bem como, os administradores escolares não estão explícitos no documento. Assim, não se sabe qual é o padrão mínimo de aceitabilidade, qual é o papel de cada um nesta engrenagem, o que se propõe a ser feito por cada membro da instituição escolar para atingir o patamar que foi idealizado na missão e nas demais decisões políticas adotadas como legítimas pelos membros que elaboraram a Proposta Pedagógica.

O Regimento Escolar pouco foi citado na redação da Proposta Pedagógica e os quadros curriculares não constam do texto e nem como anexos.

3.6.3 Eixo 5 - Escola C - O Gerenciamento Institucional - O texto do Documento (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 11) afirma: “[...] que a busca de uma prática metodológica por parte dos educadores têm sido constante, devido ao resultado dos trabalhos não satisfatórios na repetência, na evasão e na indisciplina”, deixa claro que está se construindo um caminho.

O gerenciamento institucional dos Recursos Humanos, em suma, sinaliza que a indisciplina é fator preocupante, no mesmo patamar dos problemas históricos como: a evasão e a repetência. Por que seria a indisciplina tão importante para busca de alternativas para a sua resolução? Por que se declara com tanta ênfase este insucesso?

Estão citados os membros do Corpo Docente, Corpo Técnico e Corpo Administrativo da Escola (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 71-72); consta o número dos servidores municipais, a função e o desempenho esperado dos servidores; as funções e o desempenho dos professores, servidores, supervisores escolares e orientadores educacionais estão prescritos no Regimento Escolar; não consta o Colegiado Escolar como estrutura básica de organização;

não são mencionados os turnos de funcionamento da escola e nem se há proposta específica para o turno noturno; os quadros curriculares não se fazem presentes.

Apesar da imponência do prédio escolar (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 8) frente aos moradores da região circunvizinha, pouco tem sido escrito (ou feito?) para que a escola pudesse de fato ocupar o seu lugar de destaque na disseminação do saber, na excelência dos serviços prestados à comunidade, como ficou evidenciado na apresentação e em outros momentos do texto da Proposta Pedagógica.

3.6.4 Eixo 5 - Escola D – O Gerenciamento institucional - A escola expõe-se à medida em que declara como se faz funcionar, através do gerenciamento institucional liderado pela Administração Escolar. O desempenho de cada servidor, suas funções específicas estão detalhadas no Regimento Escolar. A descentralização é observada no texto da Proposta Pedagógica (2004b, p. 6) quando prevê a elaboração da Proposta Pedagógica, nos termos do Art. 12, inciso I, da LDB nº 9394/96.

A centralização, apesar de não estar escrita, ela sobrevive nas entrelinhas do texto. Os Recursos Humanos lotados na escola e os respectivos cargos não constam na Proposta Pedagógica, à exceção dos que participaram da elaboração da mesma (2004b, p. 126-128). A Instituição Escolar não menciona se possui ou não o Colegiado Escolar, mas em contrapartida parece que o poder, pelo menos em tese, tem sido compartilhado, em decorrência de verbalizações que permitem tal inferência.

Não há quadros curriculares no corpo principal da Proposta Pedagógica e nem no item Anexos, como é usual para a maioria das escolas, os quais poderiam traduzir de forma clara a organização dos componentes curriculares e as respectivas cargas horárias a serem oferecidas ao longo do ano letivo escolar. Não se observou o detalhamento de uma proposta específica para o ensino noturno.

3.6.5 Eixo 5 – Escola E – O Gerenciamento Institucional - O desempenho de professores e funcionários encontra-se citado (CAMPO GRANDE, 2003, p. 7), quando trata no item nomeado de Avaliação: “[...] a avaliação da escola respeita mecanismos aplicados pela Secretaria Municipal de Educação no que concerne a professores e funcionários, livros e materiais didáticos”. A camisa-de-força que a SEMED/Campo Grande-MS representa, fica, declaradamente, acatada pela escola.

Os quadros curriculares são citados no título “Referência e Anexos”, entretanto não foram anexados à Proposta Pedagógica. O mesmo ocorreu com o Calendário Escolar e Regimento Escolar Padrão (CAMPO GRANDE, 2003, p. 8) foram citados, porém não anexados. Cabe ressaltar, que a escola não possui Colegiado Escolar, como não dispõe de

proposta de ensino diferenciada para o período noturno. As Classes de Aceleração que funcionam neste turno possuem uma proposta específica para as salas com defasagem idade/série. A metodologia é diferenciada em relação ao ensino regular, entretanto a proposta é a mesma independente do turno de funcionamento da Classe de Aceleração.

O número de Recursos Humanos, que faz parte do quadro de funcionários, não consta na Proposta Pedagógica. Destaque especial foi dado (CAMPO GRANDE, 2003, p. 7) ao “[...] trabalho voluntário Agentes Jovens, de pais e alunos maiores, ajudando nos cuidados aos menores, num ato de solidariedade, evitando desse modo a ação de vandalismo à escola”. Assim se gerencia de forma alternativa, enquanto prevenção ao ataque de vândalos, conforme solução paliativa à problemática então posta. Uma postura cujas evidências denunciam, pelo caráter do referido trabalho voluntário, que a escola reside na comunidade, mas não faz parte do contexto e dos valores dessa comunidade, um corpo estranho sujeito a ataques.

3.6.6 Eixo 5 – Escola F - O Gerenciamento Institucional - O gerenciamento institucional é desenvolvido conforme prescreve o PDE e os planos de ação do Diretor Escolar, do Orientador Educacional e do Supervisor Escolar (anexos à Proposta Pedagógica sem paginação). O número dos Recursos Humanos lotados na Instituição Escolar, as respectivas funções ou atribuições – professores, servidores, supervisor escolar, orientador educacional não são explicitados no Documento. Entretanto, menciona-se que o Regimento Escolar foi fonte de pesquisa para elaboração da Proposta Pedagógica. Lá se encontram discriminadas as atribuições cabíveis a cada profissional.

O ensino noturno tem um programa de aceleração da aprendizagem para atender aos alunos com distorção idade-série, porém a proposta não é específica para o ensino noturno.

O Documento apresenta os quadros curriculares em vigência (do Ensino Fundamental e das Classes de Aceleração) como anexos à Proposta Pedagógica, sem a devida paginação. Infere-se que não adota o sistema de gerenciamento institucional por meio do Colegiado Escolar, entretanto é possível perceber, no texto, a preocupação com a descentralização de poder, a ser comentada no eixo vindouro.

3.6.7 Eixo 5 - Escola G - O gerenciamento institucional - Pode concluir-se que o gerenciamento institucional liderado pela Direção Escolar se pauta nas seguintes informações retiradas (CAMPO GRANDE, s/d., p. 6), a saber: a escola mantém convênio de parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e outra esfera de Poder Público, o que torna atípica a realidade escolar, considerando que no Histórico detalha tal particularidade; o número de Recursos Humanos, as funções e os respectivos desempenhos de professores, supervisor escolar e orientador educacional e demais servidores não estão citados no texto elaborado; a

inexistência do Colegiado Escolar e a não citação do Regimento Escolar nem mesmo na Bibliografia, que também não se faz presente. Os quadros curriculares e a proposta de ensino noturno, diferenciada para a Educação de Jovens e Adultos, não fazem parte do texto do Documento.

Destaca-se no eixo 5, que a gestão escolar nos textos de todos os Documentos foi caracterizada como democrática, confirmando o que prescreve a LDB nº 9394/96, em seu Artigo 3º, inciso VIII: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino¹⁹”; apesar de se mencionar a gestão democrática como princípio do ensino oficial, quando da redação das Propostas Pedagógicas, a escola não consegue de forma plena, evidenciar os elementos capazes de garantir esse processo. Essa perspectiva democrática está respaldada conforme Carneiro (1998, p. 35) na “[...] construção da cidadania, nos aspectos de: autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico em contraponto à idéia de subalternidade. Este é o visor que nos faz construir e enxergar a escola-cidadã”.

O gerenciamento institucional fica restrito a liderança do Diretor Escolar, Diretor Adjunto; o Colegiado Escolar, quando existe, o que não foi mencionado por nenhuma das escolas neste estudo. O desempenho dos Recursos Humanos da Comunidade Escolar, a exceção de uma unidade escolar, tem sido acompanhado sem que houvesse uma avaliação.

3.7.1 Eixo 6 – Escola A - A instituição escolar e as instâncias decisórias – Consta (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 80) que:

[...] A Direção da escola buscará desenvolver suas ações com a integração dos elementos que concorrem (*sic*) para um trabalho eficiente e eficaz: liderança forte, expectativas altas em relação aos professores, funcionários, alunos e pais, clima de trabalho propício à aprendizagem, responsabilidade em relação às decisões pedagógicas, a utilização do tempo dedicado à aprendizagem acompanhamento sistemático do progresso do aluno, profissionalismo, busca pelo apoio e participação dos pais.

São mecanismos de participação decisória no âmbito escolar previstos no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica: 1 - reuniões para elaboração da Proposta Pedagógica; 2 - reuniões para planejamento de ensino; 3 - reuniões para revisão da Proposta Pedagógica e 4 - reuniões para verificar o andamento do plano de ação da equipe técnico - pedagógica. Apesar

¹⁹ Estes princípios constituem matéria constitucional (art. 206) e, como tal, assumem a forma de ordenamentos jurídicos universais quanto à sua aplicação ao ensino ministrado nas escolas brasileiras.

de a escola lançar mão de vários mecanismos de participação, o espaço de poder decisório na dinâmica da concessão, pode ser considerado como limitado.

São pontos marcantes deste eixo: a centralização do poder decisório na prática e a descentralização no discurso (texto); as funções de cada um dos servidores encontram-se elencadas, sem ser observada a duplicação de atribuições; a burocracia faz-se presente e não há indícios que possam afirmar seu malefício ao desenvolvimento das ações decisórias; o desempenho dos servidores é acompanhado mediante formulário de avaliação do plano de trabalho, que coleta informações “*pari passu*” ao desenvolvimento semestral (CAMPO GRANDE, 2004a, Anexo 77); a agilidade das decisões ocorre de forma razoável, sem meandros que dificultem, uma vez que se discursa que o poder decisório na prática estaria descentralizado; a ingerência política não está explicitamente declarada. Ressalta-se que a participação ocorre, entretanto em nível decisório é tênue.

3.7.2 Eixo 6 - Escola B - A instituição escolar e as instâncias decisórias - Apesar de o Documento mencionar no corpo da Proposta Pedagógica que há mecanismos de participação (2000a, p. 4), estes não são detalhados, o que possibilitaria uma análise mais profunda. Entretanto, pode-se pontuar os seguintes mecanismos implicitamente enfocados: 1 - reuniões para definição dos planos de ensino; 2 - reuniões para elaboração e avaliação da Proposta Pedagógica; 3 - reuniões do Conselho de Classe e 4 - reuniões da APM. Não se observa outros mecanismos de definição decisória que pudessem marcar o espírito e a essência do “poder partilhado”. Se o texto faz menções tênues é porque na prática não é habitual participar de forma decisória, a ponto de definir-se os rumos, de fazer-se valer a vontade coletiva. Delimitar o espaço de poder é mais fácil do que partilhá-lo.

Não há discriminação no corpo da Proposta Pedagógica que permita analisar aspectos ligados: à burocracia, à ingerência política e à agilidade de decisão. Ao tempo em que transparência é um requisito citado na redação da Proposta Pedagógica. Não se considera como “óbvia” tal inserção, faz-se necessária, tanto sob o ponto de exigência legal (consubstanciado no princípio da publicidade), como na exigência ética decorrente à decisão política.

3.7.3 Eixo 6 – Escola C - A Instituição Escolar e as instâncias decisórias - Neste item não foram elencadas as funções específicas de cada um, na estrutura de organização, haja vista que o Regimento Escolar é que teve a incumbência de absorver tal tarefa, segundo consta no documento orientador encaminhado às escolas. Assim, como verificar se há ou não duplicidade de ações?

A análise do Documento permitiu evidenciar que não há duplicação de funções, pelo menos em tese. Entretanto, a centralização ora é flagrante, ora dá espaço para a descentralização (que ocorre somente quando a questão é secundária), como por exemplo: “[...] construiremos um clima escolar que venha favorecer o processo ensino-aprendizagem e que conta com a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola (CAMPO GRANDE, 2000b, p. 5)”. Ademais, não é expresso claramente como, quando e em que nível será a participação dos pais na avaliação da escola.

A burocracia e a política são perceptíveis no texto da Proposta Pedagógica, porém a transparência é evidenciada textualmente em discursos, o que deveria ser, na medida do possível, preocupação de cada unidade escolar.

3.7.4 Eixo 6 – Escola D - A Instituição Escolar e as Instâncias Decisórias – Foram instâncias decisórias, citadas na Proposta Pedagógica, em sua essência maior relatadas (2004b p. 26-28), mediante o título: Situações Escolares: 1 - reuniões para definição do PDE - “[...] O PDE foi elaborado com a participação coletiva de todos (*sic*) os segmentos da escola e pais de alguns alunos, atentando sempre para o conhecimento, a função social da escola, função do educador e o homem que pretendemos formar”; 2 - reuniões de APM – “[...] envolvem pais e escola nas discussões para uma melhor aprendizagem, bem como busca de parcerias nas discussões financeiras”; 3 - reuniões para estudos com vistas à elaboração do PDE; reuniões para análise dos gráficos e resultados da Escola Campeã²⁰, com vistas à busca de soluções para os problemas detectados; 4 - realização de auto-avaliação dos alunos (parcial); 5 - reuniões do Conselho dos Professores; 6 - reuniões do Conselho de Classe.

Não há evidências, no texto, que possam dar indicadores sólidos para análise dos seguintes aspectos: burocracia, agilidade de decisão, transparência e ingerência política. Entretanto, devido ao expressivo número de instâncias decisórias, deduz-se que há agilidade de decisões e transparência na condução dos trabalhos desencadeados pela Unidade Escolar.

3.7.5 Eixo 6 – Escola E - A instituição escolar e as instâncias decisórias - Não se observou definição das funções específicas e a possível duplicação de atribuições, haja vista a menção ao Regimento Escolar, espaço eleito para este fim. A participação no âmbito decisório se faz presente através de: 1 - reuniões de pais: “[...] costuma se chamar os pais para elogiar o progresso dos filhos, para analisar causas de dificuldades, para buscar soluções conjuntas e para ajudá-los nos estudos e tarefas escolares” (CAMPO GRANDE, 2003, p. 6); 2

²⁰ Embora a escola faça referência ao termo “Escola Campeã”, no Documento Proposta Pedagógica, não menciona do que se trata.

- reuniões para definição para Proposta Pedagógica e 3 - reuniões para planejamento didático (a proposta não cita, porém, deduz-se que ocorrem).

Como analisar os indicadores sob a ótica de agilidade nas decisões burocráticas, transparência, ingerência política, centralização ou descentralização, se a proposta não traduz elementos que subsidiem uma análise mais fidedigna de sua operatividade?

3.7.6 Eixo 6 – Escola F - A Instituição Escolar e as Instâncias Decisórias - A participação é a tônica da Instituição Escolar por meio das seguintes instâncias decisórias: 1 - Grupo de Sistematização do PDE (foto que retrata os seus componentes, CAMPO GRANDE, 2004c, p. 36) da Proposta Pedagógica; 2 - Conselho de Classe Participativo (CCP) (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 46), que conta com as presenças dos alunos, professores, pais, equipe pedagógica, representantes dos servidores e direção escolar (momento e integração da família/escola).

Cabe registrar-se que o Conselho de Classe Participativo tem toda uma metodologia peculiar construída ao longo do tempo de sua existência, que preserva dentre outros, “[...] o exercício da cidadania, onde todos têm direito a voz e onde se buscam mecanismos que produzam melhoria num processo educacional que é coletivo” (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 50); 3 - Equipe de Elaboração, Reelaboração e Avaliação da Proposta Pedagógica elencada e com rubricas constantes (CAMPO GRANDE, 2004c, p. 60) e 4 - APM – através das reuniões programadas no calendário.

Percebe-se a preocupação na escrita da Proposta Pedagógica com a divisão de tarefas que envolvem o poder decisório. Infere-se que a burocracia não é um peso morto na Instituição Escolar. Infere-se, ainda, que a transparência e a agilidade de decisão podem ser metas a serem perseguidas, porém não foram declaradamente escritas na Proposta Pedagógica. Pouco se pode afirmar sobre os itens deste eixo como: ingerência política, controle do desempenho de cada servidor, uma vez que não se faz menção explícita sobre tais assuntos.

Os equipamentos e os laboratórios, bem como outros elementos subsidiadores não constam no item “Identificação”.

3.7.7 Eixo 6 – Escola G - A instituição escolar e as instâncias decisórias – Os poucos indicadores não permitiram evidenciar se a escola adota uma política de descentralização gerencial, voltada a partilhar o poder decisório por meio de instâncias que constam na estrutura organizacional. Há menções no corpo do Projeto Pedagógico que conduzem a afirmar que o discurso absorvido pela proposta de Paulo Freire é ponto fundamental para instituir uma gestão participativa, entretanto, por si só não garante a divisão

do poder decisório, até porque não está explícito se será adotada apenas na relação professor/aluno ou se em todas as relações interpessoais (CAMPO GRANDE, s/d., p. 10); concluir que “[...] a participação de todos os segmentos da comunidade escolar foi efetivada [...] buscando à vivência democrática necessária à definição do diagnóstico, intenções, procedimentos e ações a serem desenvolvidos na operacionalização da proposta” (s/d., p. 3) pode ser interpretada como um esforço coletivo de delegação às instâncias decisórias no processo de elaboração e incrementação do Projeto Pedagógico, aqui entendido como necessário ao exercício da gestão democrática (Lei 9394/96) e imperioso para o êxito desejado; acatar que a APM se faz presente na definição de prioridades escolares de forma decisória no seu âmbito de competência (p. 5). O Conselho de Classe e dos Professores não foram sequer citados no Documento.

Os demais tópicos que integram este eixo não trazem informações que permitam a análise referente: à burocracia, à centralização ou não, à agilidade nas decisões, à transparência, à ingerência política, ao desempenho, à definição das funções específicas e às duplicações de funções. Ressalta-se que o organograma está inviabilizado pelo excessivo índice de erros de natureza técnica na sua representação. (p. 5).

Quanto à conclusão do eixo 6 - a instituição escolar e as instâncias decisórias - convergem para: a grande maioria das escolas previu no seu Regimento Escolar as definições das funções específicas dos membros da comunidade escolar, o que consta no corpo do Documento. Dessa forma, não foi possível concluir sobre este aspecto - os mecanismos de participação nem sempre coincidiram com os de decisão.

Na maioria dos casos, o poder ficou centralizado na Direção Escolar (na prática) e a participação muitas vezes foi interpretada erroneamente como um mecanismo de decisão; a ingerência política aparece no Documento, de forma implícita, o que foi considerado comum a toda e qualquer gestão. Em função disso surgem outras relações de poder.

A tríade família-escola-comunidade poderia ter um lugar de destaque neste eixo, porém seu espaço de entendimento e definição nos rumos da escola vem crescendo; os esforços para a co-responsabilidade sobre os destinos da educação escolar ainda são incipientes na prática; no discurso tornam-se mais efetivos.

A análise dos Documentos (seis Propostas Pedagógicas e um Projeto Pedagógico) permitiu evidenciar que independentemente da nomenclatura, nenhuma das sete escolas conseguiu transgredir o discurso orientador e muito menos operacionalizar suas intenções.

De forma geral, na cultura escolar essa clandestinidade não é cobrada, pois ninguém assume a responsabilidade de sua elaboração e execução e menos ainda, pelas suas conseqüências

CAPÍTULO IV

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, ao entrar em vigor, traz, pela primeira vez, o discurso normativo do Projeto Pedagógico, iniciado no final da década de 1980, no movimento docente do Ensino Superior, em oposição à Reforma Universitária instaurada nos anos de 1960 que fragmentou totalmente os aspectos teóricos-metodológicos do conhecimento, impondo um disciplinamento de toda ordem das práticas acadêmicas.

Em função disso, este estudo objetivou inicialmente analisar os Projetos Políticos-Pedagógicos elaborados por um grupo de escolas pertencentes à Rede Municipal de Campo Grande/MS, numa visão sistêmica, contextualizada e de rede dos discursos oficiais sobre o objeto de investigação, já que o apoio teórico e metodológico estava ancorado em alguns princípios de Michel Foucault e os elementos de análises, aqueles utilizados por Osório (1997, p. 17), conforme detalhados neste estudo.

Contrariamente, o que se encontrou nas escolas não foram Projetos Pedagógicos, conforme determina a Lei, mas, sim, Propostas Pedagógicas, seguindo um conjunto de documentos orientadores, com características prescritivas e normativas, levadas a efeito durante todo o processo, desde sua elaboração até o carimbo de sua aprovação pelo Órgão Central, reforçando a cultura do poder dominante: a instituição escolar recebe orientações externas disciplinadoras e submete-se às prescrições nelas contidas.

Cada Proposta Pedagógica analisada traduz o grau de confiabilidade esperado pelo Órgão Superior, idealizado pelo exercício do poder e, ao mesmo tempo, explicita as teias-dos micro-poderes que só podem ser entendidas quando exercitadas, em seu duplo sentido, pela obediência no exercício da concessão, que também são outros poderes e pela própria submissão a esse poder.

Em função da complexidade e as diferentes facções que se criam e recriam em diferentes dimensões, optou-se nesta última parte do trabalho dividir em subtítulos, que obviamente não contemplam vários aspectos que compõem este trabalho, porém eles permitem pontuar aqueles considerados como determinantes, estabelecendo os limites e as

possibilidades de explicitação do objeto em estudo: as Propostas Pedagógicas. São considerações provisórias que têm caráter de sugestões e recomendações para futuras ações interventivas no contexto sócio-educativo das instituições.

4.1 As Perguntas de Pesquisa

A construção desta pesquisa foi realizada tendo como base de sustentação as relações entre o normatizado (normalização) e o proposto (Proposta Pedagógica) e executado (prática social), associando uma atitude de transgressão (busca de mudanças), na medida do possível, entre o planejamento (o documento) e execução (os discursos contidos) em um modelo educacional que, historicamente, vem sendo requerido pela sociedade brasileira, deste 1546 e até os dias atuais. Essa possibilidade ainda não ocorreu. De forma geral, no interior da sociedade, a educação tem reproduzido todos os níveis de conflitos nas contradições sociais, o que tem transformado-a num eficiente instrumento de controle social.

As ações iniciais foram geradas por questionamentos sobre uma das contradições desse contexto tendo seu ponto de partida nas expressões: “Projeto Pedagógico”; “Proposta Pedagógica” e Projeto Político-Pedagógico”, o que já foi demonstrado as suas distinções neste estudo, bem como a sua descaracterização como um dos instrumentos de transformação pedagógica

De forma geral, ficou evidenciado que na Rede Municipal de Ensino estas denominações significam as mesmas coisas, pois segundo os gestores, têm os mesmos fins, embora deva ser destacado que os meios são totalmente diferentes.

Diante disso, essa afirmação não é verdadeira.

Ao examinar cada arquivo que compôs este estudo, dentre eles, a legislação federal, a estadual e municipal e cada Proposta Pedagógica das escolas selecionadas para este estudo, permite afirmar que as relações existentes entre as expressões Projeto Político-Pedagógico, Projeto Pedagógico e Proposta Pedagógica são de superposição no escopo da pesquisa.

O modelo adotado pela REME, permite identificar o grau de autonomia das escolas, bem como as concessões exercitadas. Por outro lado, isso está relacionado diretamente aos instrumentos intelectuais, organizadores e ferramentais, à disposição ou criados por posturas pedagógicas, fruto das relações de saber e poder, regadas por conflitos de toda ordem, mas acima de tudo, às exigências normativas em vigor. Frente a essa dinâmica, as Propostas

Pedagógicas são discursos que tentam, na medida do possível, garantir uma transformação, uma promoção, uma atualização e associação de conhecimento para o desenvolvimento de oportunidades educacionais aos alunos, não tendo com isso nenhum compromisso de transformação social.

Diante disso, os fatores prioritários na construção de uma Proposta Pedagógica surgem como forma sistêmica tradicional como elementos constitutivos desse universo. A partir daí, o importante é integrar e contextualizar as variáveis do sistema (regras, comunidades e divisão do trabalho), dentro de uma visão panorâmica, de enfoques educacionais determinados, seleção das áreas de conhecimento (disciplinas) para a intervenção educacional e organização de atividades das etapas dos processos ditos pedagógicos.

O processo pedagógico se instaura à luz de um relativismo a toda prova, reforçado pela maioria dos burocratas e dos educadores da REME/CG/MS. De maneira geral, eles não têm uma compreensão e envolvimento para poderem elaborar uma Proposta Pedagógica, que atenda os anseios da comunidade escolar, apenas determinam como uma exigência a ser cumprida.

Os elementos de mediação frente a estes conflitos passam a ser constituídos como outros instrumentos pedagógicos, calcados no perfil da clientela (alunos), condições institucionais (recursos materiais e docentes) e especificidades da própria comunidade, em termos de complexidade, utilidade, nível de oportunidade de aplicação e critérios, que se adaptem e influenciem a cultura escolar existente e as condições de escolaridade, o que não é pensado durante o desenvolvimento das Propostas Pedagógicas e agravado pela ausência de procedimentos avaliativos. Torna-se impossível pensar nesse instrumento sem ter resultados de uma avaliação da prática escolar.

A educação como ampliação dos saberes e a conquista de competências para a viabilização das oportunidades individuais e coletivas, assim como a autonomia, são importantes para a transformação social, o que aparece em todas as propostas, com diferentes discursos. Muitas vezes, de forma paradoxal, de reabilitação social, pois carregam a chance de vivenciar ações educacionais que visam à educação básica, em diferentes dispositivos reguladores, entrando em contradição com a forma de organização e a postura adotada por todos os segmentos envolvidos com a educação, do mais elevado nível de decisão até a comunidade escolar.

É importante enfatizar, entretanto, que em alguns casos as Propostas Pedagógicas são idênticas uma das outras e que as (palavras chaves), como expressões contidas nos

discursos não são peculiares, mas são institucionais e se repetem como, por exemplo, à expressão “cidadão”, categorizada de diferentes formas:

Escola A – [...] Cidadãos críticos; Cidadãos conscientes; Cidadãos responsáveis.
Escola C – [...] Exercício de cidadania; Cidadãos críticos; Cidadãos construtivos;
Cidadãos éticos e Cidadãos políticos.

O modelo estruturado pela REME e exercitado como uma relação de saber e poder, remete considerar que esse processo apresenta as mesmas características do Panóptico de Bentham²¹; o princípio é o mesmo: na periferia uma construção em anel (as escolas); no centro, uma torre de vigilância (o Órgão Central) projetada com largas janelas (os documentos normativos) que dão visibilidade sobre todo o diâmetro interno do anel. Na torre está o vigia (o carimbo de aprovação).

Um dos efeitos mais relevantes do Panóptico, no universo escolar, está em induzir nos profissionais das instituições de ensino um estado consciente e permanente, cuja visibilidade garante automaticamente o funcionamento do poder, em que “todos” os segmentos sintam-se “presos numa situação de poder”, sendo também eles mesmos, portadores deste poder.

Toda a instituição escolar é vigiada por meio de diferentes mecanismos, em que o controle é seletivo nas mais diferentes ordens. Dessas relações fictícias, com determinações concretas, nascem mecanicamente a sujeição, dispensando recorrer a outros métodos para a observação e cumprimento das orientações.

Diante de todos os conflitos e contradições, muitas das quais não foram resgatadas nesta parte do trabalho, pode-se afirmar que as reivindicações, as bases e os princípios discutidos no final dos anos de 1980 sobre o Projeto Pedagógico ainda permanecem inalterados na REME de Campo Grande/MS, devendo ainda ser objeto de uma ampla reflexão pedagógica principalmente ao que se refere à necessidade histórica de uma transformação social.

Sendo assim, as Propostas Pedagógicas das escolas não procuram gerar a construção do conhecimento e do desenvolvimento humano. O modelo educacional vigente é restritivo e não explicita referências para a tomada de decisões que permitam gerar objetivos e atividades,

²¹ Jeremy Bentham filósofo utilitarista inglês do século XVIII, descreve, no seu livro, O Panóptico, o projeto de uma construção carcerária que se fundamenta no “princípio da inspeção”. Segundo esse princípio, o bom comportamento dos presos seria garantido se eles se sentissem continuamente observados. Fonte: Disponível no site: <<http://www.siciliano.com.br>>. Acesso em: 23 abr. 2006.

em função de situações diferentes, definidas numa análise da comunidade educacional, das minorias e de suas necessidades.

Esses documentos tiveram a função maior de vigilância de todo e qualquer desvio. A estratégia de orientação não passou de prevenção: induzir as instituições de ensino a acreditar que os propósitos tinham caráter de contribuição, no sentido de facilitar o processo de construção da Proposta Pedagógica. De outro modo, tais orientações tinham a missão de evitar “aquilo que os trabalhadores da educação estavam na iminência de fazer”, transgredir, respaldados pela legislação em vigor, o modelo arcaico de educação. Por conta disso, mais uma vez o que importa não é o que está escrito, mas a intenção daquilo que não foi escrito.

Neste contexto, é extremamente difícil realização de iniciativas por parte de qualquer segmento da comunidade escolar de forma isolada ou até mesmo coletiva. As situações de pressão e turbulência de toda a estrutura educacional afetam e desestimulam a continuidade ou mesmo a instalação de ações de caráter transformador.

REFERÊNCIAS

APAE Ciência: Revista Científica/ Federação Nacional das Apaes. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, 2002.

BAHIA. [Estado]. Secretaria de Estado da Educação. **Gerenciando a escola eficaz**: conceitos e instrumentos. Salvador: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

BRANDÃO, Carlos Eduardo. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1997.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988.

_____. Parecer n. 04/98/CNE/CEB. Brasília, DF, 1998.

_____. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola** – Manual do PDE. Brasília, DF, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96**. Brasília, DF, 1996.

CAMPO GRANDE. [Município]. **Seqüência Didática**. Campo Grande, MS: Secretaria de Educação, 2000.

_____. **Campo Grande**: 100 anos de construção. Campo Grande, MS: Matriz Editora, 1999.

_____. **PROJETO PEDAGÓGICO**. Escola Municipal Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida. Campo Grande, MS, s/d.

_____. **PROPOSTA PEDAGÓGICA**. Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida. Campo Grande, MS, 2004a.

_____. **PROPOSTA PEDAGÓGICA**. Escola Municipal Coronel Antonino. Campo Grande, MS, 2000a.

CAMPO GRANDE. **PROPOSTA PEDAGÓGICA**. Escola Municipal Professora Oneida Ramos. Campo Grande, MS, 2000b.

_____. **PROPOSTA PEDAGÓGICA**. Escola Municipal Eduardo Olímpio Machado. Campo Grande, MS, 2004b.

_____. **PROPOSTA PEDAGÓGICA**. Escola Municipal Valdete Rosa da Silva. Campo Grande, MS, 2003.

_____. **PROPOSTA PEDAGÓGICA**. Escola Municipal Bernardo Franco Bais. Campo Grande, MS, 2004c.

_____. Lei n. 3404. Campo Grande, MS, 1997.

_____. Lei n. 3438. Campo Grande, MS, 1998.

_____. Decreto n. 9023. Campo Grande, MS, 2004.

_____. Decreto n. 8218. Campo Grande, MS, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Deliberação n. 254 de 17 de Dezembro de 2003. Campo Grande, MS, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**: Orientações para elaboração, avaliação e sistematização. (Versão preliminar). Campo Grande, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Discutindo a autonomia escolar na REME**. Campo Grande, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**. Campo Grande, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 8.490, de 8 de julho de 2002. Institui o regime de autonomia escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, e dá outras providências. **DIOGRANDE**, nº 1103, de 09/07/2002. Campo Grande, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

DEMO, Pedro. **Projeto Pedagógico**. – Ensaio Tecnológico. Brasília, DF: UnB, 1996. (apostila)

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior)

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos).

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1990.

_____. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **O homem e o Discurso**. (A Arqueologia de Michel Foucault). 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1996.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: Introdução à Pedagogia do Conflito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
GARCIA, Walter. Planejamento e Educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In: KUENZER, Acácia; CALAZANS, Julieta C; Walter. (Orgs.). **Planejamento e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. revista e ampliada- Goiânia: Alternativa, 2004. MATO GROSSO DO SUL. Parecer n. 223/97/CEE/MS. Campo Grande, MS, 1997.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, Lúcia MARIA Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NORONHA, Maria Olinda. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

OLIVEIRA, Ramualdo. Portela de. **Política Educacional: Impasses e Alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, J. F. de. **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. [Marília Fonseca, Mirza Seabra Toschi e João Ferreira Oliveira (Orgs.)]. Goiânia: Ed.da UCG, 2004.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; LEÃO, Inara Barbosa. As Políticas de Educação Profissional: discursos e desafios constantes. Caxambu, MG: **ANPEd**, 2004.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O direito a educação: os desafios da diversidade social. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS: LAPEDOC n. 24, 2004.

_____. As Políticas de Educação Profissional: velhas propostas em novos discursos?. **Intermeio** - Revista do Mestrado em Educação, Editora UFMS, Campo Grande, MS, v. 10, n. 18, p. 27-42, 2003.

_____. Formação de professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, Alda Maria Do Nascimento. (Org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS, 2003.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Projeto Pedagógico: O Pensar e o Fazer. **Integração**, Brasília, DF - SEESP/MEC, v. 22, n. ano 10, p. 16-21, 2002.

_____. Uma Política do Movimento Social: **APAE Educadora: A Escola que Buscamos**. Apae Ciência Revista Científica, Campo Grande, MS, v. 1, p. 5-14, 2002.

_____. Anotações sobre o Conhecimento: Ciência, ideologia, socialização, mediatização a pesquisa. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. (Org.). **Formação Humana e Educação**. Bauru, SP, 2002, v. 1, p. 513-554.

_____. Elaboração do Projeto Político Pedagógico: da concepção a construção. **Coleção Educação e Ação - Projeto Político Pedagógico**, Brasília, DF, v. 5, p. 37-44, 2001.

_____. Políticas e desafios na educação para os trabalhadores empregados e desempregados. **Intermeio Revista do Mestrado Em Educação**, Campo Grande, MS, v. 7, n. 14, p. 23-41, 2001.

_____. **Registro da Educação**. Campo Grande: UFMS, 2000.

_____. O Currículo Escolar: imersão social e compreensão pedagógica. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. (Org.). **Registro de Educação**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2000.

_____. Educação, Trabalho e a Diversidade Social. Revista **Integração**, Brasília, DF: SEESP/MEC, n. 21, ano 9, p. 11-18, 1999.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada na Escola Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

REVEL, Judith. Michel Foucault: conceitos essenciais. [Judith Revel: trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani]. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 18. ed. [Ver. e Ampl.]. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **ESCOLA: Espaço de Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOBRINHO, José Amaral. **Gestão Escolar - Colocando os pingos nos is**. doc. Brasília, DF, 1999.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da Educação**. 3. ed. Petrópolis, SP: Vozes, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **ESCOLA: Espaço de Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ANEXO I

ANEXO I

QUADRO I – ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR

ALUNOS MATRICULADOS NA ZONA URBANA E RURAL											
Ano	Turma	Aluno	Pré	Ensino Fundamental Regular							
				1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
2002	Z.U.	TU	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		AL	4.825	9.112	8.529	7.766	6.941	8.094	6.394	4.644	2.790
2003	Z.R.	TU	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		AL	47	214	223	178	236	224	211	163	108
2004	Z.U.	TU	177	322	279	253	227	231	211	158	107
		AL	4.811	9.122	8.329	8.209	7.488	7.595	6.831	4.790	3.083
2005	Z.R.	TU	1	7	6	4	4	8	8	6	6
		AL	19	161	142	113	105	243	214	157	125
2006	Z.U.	MS	-	80	65	76	73	-	-	10	8
		TU	179	340	293	257	250	230	202	168	105
2007	Z.R.	AL	4.904	9.704	8.662	8.233	8.068	8.043	6.696	5.212	3.266
		TU	1	6	7	6	6	7	6	6	6
2008	Z.U.	AL	28	247	222	205	179	254	214	176	126
		MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	Z.U.	TU	196	357	305	268	250	261	213	154	116
		AL	4.842	9.755	8.916	8.440	8.088	8.867	7.071	4.960	3.555
2010	Z.R.	TU	1	7	7	7	6	9	9	6	6
		AL	29	209	181	222	194	226	221	185	157
2011	Z.U.	MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		TU	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL			20.060	39.643	36.166	34.237	32.115	34.292	28.501	20.795	13.564
											239.313

Legenda: Z.U.= Zona Urbana; Z.R.= Zona Rural; TU= Turma; AL= Alunos; MS= Multisseriada; AC= Aceleração; EF= Ensino Fundamental; A= Aceleração; AI= Aceleração Inicial; EM= ?; EJA= Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Censo Escolar 2002, 2003, 2004 e 2005; Divisão de Informática

QUADRO II – ENSINO FUNDAMENTAL – ACELERAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ALUNOS MATRICULADOS NA ZONA URBANA E RURAL													
Ano	Turma Aluno		Aceleração				Total da Aceleração	Classes Especiais	EJA			Total EJA	TOTAL Acel + EJA
			A1	A2	AI	AC			1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM		
2002	Z.U.	TU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		AL	918	927	3.938	3.761	9.544	-	-	-	-	467	10.011
	Z.R.	TU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		AL	4	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4
2003	Z.U.	TU	33	36	84	86	239	-	17	24	5	46	285
		AL	1.093	1.190	3.352	3.277	8.912	-	421	724	140	1.285	10.197
	Z.R.	TU	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-
		AL	4	15	-	-	19	-	-	-	-	-	-
2004	Z.U.	MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		TU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Z.R.	AL	1.083	1.112	3.122	3.123	8.440	13	689	960	122	1.784	10.224
		TU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	Z.U.	AL	4	33	-	-	37	-	-	-	-	-	-
		MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Z.R.	TU	43	43	69	73	228	2	-	-	4	6	234
		AL	1.106	1.222	2.546	2.817	7.691	38	-	-	115	153	7.844
2006	Z.U.	TU	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
		AL	17	-	-	-	17	-	-	-	-	-	17
	Z.R.	AL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL			4.307	4.579	13.111	13.137	35.134	53	1.127	1.708	386	3.741	38.817

Legenda: Z.U.= Zona Urbana; Z.R.= Zona Rural; TU= Turma; AL= Alunos; MS= Multisseriada; AC= Aceleração; EF= Ensino Fundamental; A= Aceleração; AI= Aceleração Inicial; EM= ?; EJA= Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Censo Escolar 2002, 2003, 2004 e 2005; Divisão de Informática

TABELA I

Ano	Professores	Especialistas	
		Supervisor	Orientador
2002	3303	126	124
2003	3504	119	114
2004	3846	110	115
2005	3997	115	118

Fonte: Divisão de Políticas Públicas e Programas para a Supervisão Escolar e Orientação Educacional/SEMED/Campo Grande/MS/2005

ANEXO 2

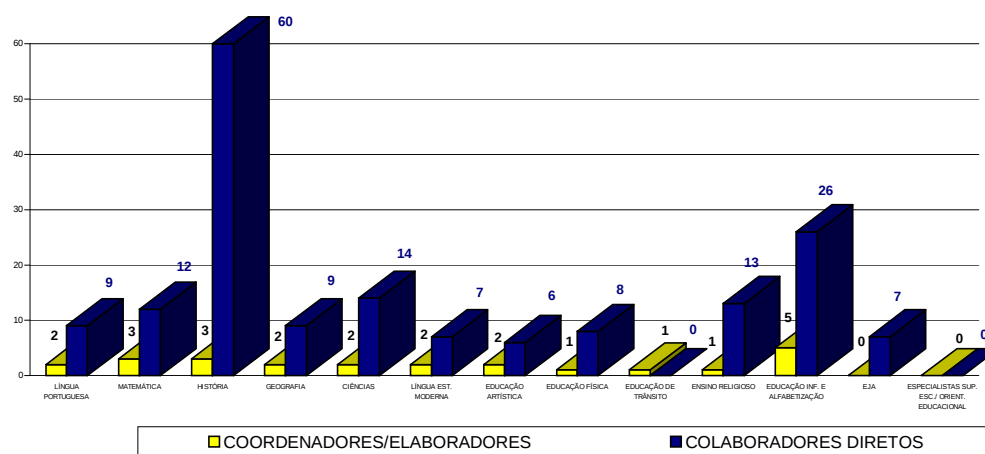
ANEXO 2

DOCUMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 2000

PROFISSIONAIS PARTICIPANTES
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

	COMPONENTES CURRICULARES													TOTAL
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	LÍNGUA EST. MODERNA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO DE TRANSITO	ENSINO RELIGIOSO	EDUCAÇÃO INF. E ALFABETIZAÇÃO	EJA	ESPECIALISTAS SUP. ESC./ORIENT. EDUCACIONAL	
COORDENADORES/ELABORADORES	2	3	3	2	2	2	2	1	1	1	5	0	-	24
COLABORADORES DIRETOS	9	12	60	9	14	7	6	8	0	13	26	7	-	171

DOCUMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 2000 (VERSÃO PRELIMINAR)



DOCUMENTO DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2004

PROFISSIONAIS PARTICIPANTES
ENSINO FUNDAMENTAL

	COMPONENTES CURRICULARES													TOTAL
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	LÍNGUA EST. MODERNA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO DE TRANSITO	ENSINO RELIGIOSO	ALFABETIZAÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ESPECIALISTAS SUP. ESC./ORIENT. EDUCACIONAL	
COORDENADORES	5	6	2	1	2	1	2	3	5	1	1	1	-	30
PROFESSORES COLABORADORES	16	27	20	19	14	7	11	10	0	0	0	0	-	124

DOCUMENTO DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2004

