

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

VINÍCIUS BORGES DE ANDRADE

A PROPOSTA DE UMA ESCOLA CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE UBERABA:
PERMANÊNCIAS E ALTERAÇÕES ENTRE OS ANOS DE 1993 E 2016

Uberaba
2017

VINÍCIUS BORGES DE ANDRADE

A PROPOSTA DE UMA ESCOLA CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE UBERABA:
PERMANÊNCIAS E ALTERAÇÕES ENTRE OS ANOS DE 1993 E 2016

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Marinalva Vieira Barbosa.

Uberaba
2017

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A571p Andrade, Vinícius Borges de
A proposta de uma escola cidadã no município de Uberaba: permanências e alterações entre os anos de 1993 e 2016 / Vinícius Borges de Andrade. -- 2017.
117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Educação - Uberaba (MG). 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Cidadania. 4. Poder (Filosofia). I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37(815.1)

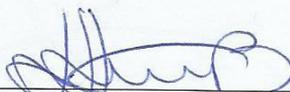
VINÍCIUS BORGES DE ANDRADE

**A PROPOSTA DE UMA ESCOLA CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE UBERABA:
PERMANÊNCIAS E ALTERAÇÕES ENTRE OS ANOS 1993 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marinalva Vieira Barbosa

Uberaba, MG, 22 de fevereiro de 2017

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.^a Dr.^a Nilsa Brito Ribeiro
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Aos companheiros de ofício que acreditam na educação. A minha mãe, minha eterna professora e minha maior incentivadora.

Agradecimentos

À professora Dr^a. Marinalva Vieira Barbosa, pela confiança demonstrada, paciência, e imprescindível orientação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pela generosidade dos ensinamentos.

Aos professores Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli e Dr^a. Nilsa Brito Ribeiro, pelas orientações na qualificação e por sua participação na banca examinadora da dissertação do mestrado

Ao professor Dr. Flávio Henrique Dias Saldanha, por seu incentivo à minha pessoa durante o período de coordenação do PIBID.

À minha esposa Ana Lúcia Vieira, amiga e companheira diária, exemplo de força e caráter, por sua paciência e palavras de incentivo nos momentos em que fraquejei.

Aos familiares e amigos pela paciência e apoio, em especial ao meu primo Mauro Roberto, minha irmã Fernanda da Costa Barreto, que mesmo distante me apoiou e me incentivou nos momentos críticos, meu irmão, Frederico Borges de Andrade, pelas trocas de ideias e mensagens de incentivo e meu pai, Sr. José Humberto Martins de Andrade, pelos almoços e bate-papos.

Aos companheiros do programa de Pós-Graduação pela amizade, pelos momentos de estudo, de avaliação e descontração, em especial aos amigos do “SUS”, Amanda, Aurélio, Dayse, Juliana, Lizandra, Maria Beatriz e Mário, sem os quais esta jornada seria mais complicada.

Aos companheiros de profissão da Escola Municipal Monteiro Lobato, pelo apoio nesta longa caminhada.

Agradeço, na figura da Sr.^a Silvana Elias, secretária municipal de educação, o apoio da Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberaba, para a realização deste estudo.

Sobretudo a Deus, e meus mentores espirituais pela vida, pelas alegrias, tristezas, dificuldades e conquistas que moldam minha pessoa.

“Saber é poder”.

(Francis Bacon)

“Dê poder ao homem, e descobrirá quem realmente ele é.”

(Nicolau Maquiavel)

RESUMO

A proposta da Escola Cidadã, inicialmente Escola Pública Popular, surgiu no final dos anos 80 e tem seus princípios fundamentados nas ideias de Paulo Freire. A Escola Cidadã fundamenta-se na proposta de uma educação na e para a cidadania, objetivando a formação de cidadãos críticos, criativos e solidários, tornando a sociedade mais justa, humana e equitativa. Esta proposta se fundamenta em quatro princípios: gestão democrática, comunicação direta, autonomia da escola e avaliação permanente do desempenho escolar. Este estudo propõe uma reflexão sobre as transformações ocorridas na proposta pedagógica de implantação de uma Escola Cidadã no município de Uberaba (MG) entre os anos de 1993 a 2016. A hipótese que norteia este trabalho é a de que essa proposta teve três grandes fases de elaboração: o primeiro momento teve seus princípios ideológicos baseado nas concepções freiriana de educação; no segundo momento, essa proposta assumiu um posicionamento neoliberal de educação; no terceiro momento, este mais contemporâneo, a proposta educacional manteve seus princípios pautados nas ideias de Paulo Freire, mas ideologicamente, um posicionamento neoliberal. A primeira etapa do estudo foi a análise dos princípios que fundamentam a Escola Cidadã, assim como a noção de cidadania nas sociedades humanas ao longo da História. A segunda etapa, foi o levantamento dos conceitos e estrutura presentes nos documentos que fundamentam a rede de ensino municipal em Uberaba desde o ano de 2000 que vigoram até os dias atuais. A análise destes documentos segue princípios teóricos pautados nos estudos realizados por Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, e tem por objetivo compreender a construção dos discursos presentes nos documentos, as alterações e permanências presentes nestes discursos no decorrer do período histórico analisado (1993 a 2016). Para a realização desta análise, nos apropriamos dos conceitos de saber, poder, discurso, sujeito e ideologia desenvolvidos pelos autores, identificando como estes conceitos se configuram nos documentos analisados. Por fim, analisamos os movimentos de resistência e sujeição decorrentes da relação saber, poder e sujeito presentes nos discursos dos documentos oficiais e como esta relação influenciou as mudanças ocorridas na proposta da Escola Cidadã no município de Uberaba.

Palavras-chaves: cidadania; saber; poder, resistência.

ABSTRACT

The proposal of the Citizen School, initially Popular Public School, appeared in the late 80's and has its principles based on Paulo Freire's ideas. The Citizen School is based on the proposal of an education in and for citizenship, aiming at the formation of critical, creative and solidarity citizens, and making society more just, humane and equitable. This proposal is based on four principles: democratic management, direct communication, school autonomy and permanent evaluation of school performance. This study proposes a reflection on the transformations occurred in the pedagogical proposal for the implementation of a Citizen School in the city of Uberaba (MG) between 1993 and 2016. The hypothesis that guides this work is that this proposal had three major phases of Elaboration: the first moment had its ideological principles based on the Freirean conceptions of education; In the second moment, this proposal assumed a neoliberal position of education; In the third moment, this more contemporary, the educational proposal maintained its principles based on the ideas of Paulo Freire, but ideologically, a neoliberal position. The first stage of the study was the analysis of the principles that underpin the Citizen School, as well as the notion of citizenship in human societies throughout history. The second stage was the survey of the concepts and structure present in the documents that have been the basis of the municipal education network in Uberaba since the year 2000, which are still in force today. The analysis of these documents follows theoretical principles based on the studies carried out by Michel Foucault and Mikhail Bakhtin and aims to understand the construction of the discourses present in the documents, the changes and permanence's present in these discourses during the historical period analyzed (1993 to 2016). In order to carry out this analysis, we have appropriated the concepts of knowledge, power, discourse, subject and ideology developed by the authors, identifying how these concepts are configured in the documents analyzed. Finally, we analyze the movements of resistance and subjection arising from the relation of knowledge, power and subject present in the speeches of the official documents and how this relation influenced the changes occurred in the proposal of the Citizen School in the city of Uberaba.

Keywords: citizenship; know; power, resistance.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	13
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - DIRETRIZES TEÓRICAS.....	16
1.1. FOUCAULT E A ARQUEOLOGIA DO SABER.....	16
1.2. PODER E AUTORIDADE.....	23
1.3. A MICROFÍSICA DO PODER.....	24
1.4. FOUCAULT E O DISCURSO.....	27
1.5. FOUCAULT E O SUJEITO.....	31
1.6. BAKHTIN E A IDEOLOGIA.....	34
CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM UBERABA.....	37
2.1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL.....	37
2.2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO REPUBLICANO.....	40
2.3. ANOS 90: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO.....	47
2.3.1 Construtivismo e o “Aprender a Aprender”.....	50
2.4. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM UBERABA.....	53
2.5. CIDADANIA E A PROPOSTA DA ESCOLA CIDADÃ EM UBERABA.....	55
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA CIDADÃ EM UBERABA.....	62
3.1. PRIMEIRO PERÍODO (1993-2005): CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA.....	62
3.2. SEGUNDO PERÍODO (2006-2012): A CIDADE EDUCADORA.....	72
3.3. TERCEIRO MOMENTO (2013 - 2016): “ESCOLA DO CAMINHO: VEREDA QUE ENSINA, HUMANIZA E TRANSFORMA”.....	87
CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS DA ESCOLA CIDADÃ DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG.....	96
4.1. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	99

4.2. A CONCEPÇÃO DE EDUCADOR/PROFESSOR	103
4.3. A CONCEPÇÃO DE EDUCANDO/ALUNO	105
4.4 A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

INTRODUÇÃO

Este estudo, de caráter bibliográfico, tem por base a análise dos discursos presentes nos documentos oficiais que fundamentam a estruturação política, filosófica e pedagógica da proposta da Escola Cidadã no município de Uberaba.

A escolha por este tema se deve a fatores pessoais e que me inquietavam como profissional da educação.

Fiz o curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, onde terminei meus estudos em 2002. Um ano após minha formatura, saí do Rio de Janeiro-RJ e vim para Uberaba-MG, onde assumi o cargo de professor do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

Trabalhando como professor desde 1999, conhecia diversas propostas pedagógicas e metodologias de trabalho diferentes, tendo trabalhado em escolas preparatórias para concursos e escolas com propostas educacionais tradicionais. Mas ao chegar em Uberaba, deparei-me com uma situação inusitada. Ao entrar na primeira escola em que lecionei, a Escola Municipal José Geraldo Guimarães, localizada no bairro Pontal, observei a presença de um quadro que reproduzia a capa do livro “Pedagogia do Oprimido” do escritor Paulo Freire.

O fato que me causou estranheza não foi o quadro em si, mas o caráter messiânico atribuído a Paulo Freire e que se apresentava naquele quadro, nas frases escritas nas paredes da secretaria da escola exaltando a cidadania e a formação do cidadão. Digo messiânico pois ao lado do quadro encontrava-se uma cruz com a imagem de Cristo.

A princípio acreditei que tal situação era uma característica daquela escola, crença esta que se desfez quando participei naquele mesmo ano do congresso de educadores realizado pela Secretaria de Educação, no qual observei a mesma exaltação a Paulo Freire e a proposta de um Escola Cidadã em Uberaba.

Nos anos seguintes, vivenciei um período de transição política e institucional no município. A nova gestão que se iniciara em 2003 promoveu intensas modificações nos princípios institucionais e pedagógicos da rede municipal de ensino.

Vivíamos um intenso momento de discussões sobre a Educação nacional, e o surgimento da proposta de uma “Pátria Educadora”, o Plano Nacional da Educação de 2001 afirmava tal intenção e apontava para uma nova política educacional

associada a necessidades financeiras e interesses internacionais, o Neoliberalismo chegava definitivamente à educação.

Neste momento vivenciei uma nova realidade educacional. Os princípios de Paulo Freire ainda estavam presentes nos discursos proferidos pela Secretaria de Educação, mas, na prática diária, ocorria o contrário. O sistema de ensino municipal assumia características empresariais, metas, índices, números, os dados estatísticos interessavam à gestão.

A “educação bancária” a que Paulo Freire fazia referência em suas obras tornou-se a lógica de trabalho das escolas, os alunos deveriam alcançar metas, índices e se qualificarem para alcançar os índices adequados nas avaliações externas.

Aos professores coube a função de “depositar” o máximo de conteúdo possível nos alunos para que estes obtivessem sucesso nas avaliações e elevassem os índices que mediam a qualidade do ensino no município.

Gestores e pedagogos assumiram uma função de vigilância sobre o trabalho dos professores, foram criados instrumentos de registro destas ações, e o professor que não alcançava os índices sofria pressões para que alcançasse o que determinava a Secretaria de Educação.

Vivenciamos o “Vigiar e Punir” de Foucault, o “bom professor” cumpre as determinações e alcança as metas, o “mau professor” é aquele que não alcança as metas e não aceita as determinações.

Esse mesmo “mau professor” intrigou ao observar que duas ideias conviviam ao mesmo tempo em um único lugar, tínhamos uma pedagogia do oprimido e uma escola cidadã, ao mesmo tempo em que vivenciávamos a influência do Neoliberalismo na prática diária. A primeira pergunta que me surgiu foi: como duas ideias opostas convivem na mesma estrutura educacional?

Partindo desta pergunta inicial, novos elementos foram agregados ao questionamento: como o professor e o aluno convivem nesta realidade? Qual a função destes sujeitos e como estes se constituem?

Para responder tais questionamentos e compreender a transição da Escola Cidadã de Paulo Freire para uma escola Neoliberal, e hoje uma escola que se auto denomina ‘Humanizadora’, procuramos na literatura especializada teóricos e metodologias que nos fornecessem a base para nossas análises.

Para a realização deste estudo utilizaremos os autores Michel Foucault (2008)

e Mikhail Bakhtin (1995).

Utilizamos como base para a pesquisa as obras *Arqueologia do Saber* (edição de 2005), e *Microfísica do Poder* (edição de 1984); a primeira nos forneceu aporte teórico para a compreensão dos discursos presentes nos documentos analisados saindo do campo superficial das palavras para além daquilo que está escrito, pretendendo compreender os princípios e construção do discurso em relação ao tempo histórico de cada discurso e os sujeitos envolvidos na construção deste discurso; a segunda, nos forneceu conceitos chaves para o entendimento dos sentidos implícitos dentro dos documentos analisados.

O estudo de Bakhtin me causou uma mistura de apreensão e euforia, pelo fato de ter conhecido este autor somente no curso de mestrado. Mas, ao longo de meus estudos, compreendi que as análises desenvolvidas por Bakhtin me permitiram compreender aquilo que estava intrínseco aos textos, um verdadeiro mergulho aos sentidos que não estão aparentes, evitando exatamente o maniqueísmo citado anteriormente. Deste autor, utilizamos principalmente a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (edição de 1995).

Evidentemente que, em se tratando de uma análise sobre a Escola Cidadã, não poderiam estar ausentes deste estudo obras de Paulo Freire (1987) e Moacir Gadotti (1997), estudiosos e percursores de tal princípio, dentre as obras publicadas por estes autores, utilizamos principalmente a obra *Pedagogia do Oprimido* (edição de 1987), pois a mesma trata de assuntos que envolvem a relação saber – poder e sujeito, principal foco de nosso estudo.

Este estudo tem como principal objetivo a análise do *corpus* dos documentos oficiais que sistematizam e fundamentam o sistema de ensino da rede municipal de ensino de Uberaba.

Para a realização desta investigação, focaremos na apreensão dos conceitos de poder, discurso, ideologia e sujeito, discutidos por Michel Foucault e Mikhail Bakhtin. Embora sejam de períodos diferentes, ambos os autores realizaram estudos importantes sobre o discurso, sua construção e os fatores que os fundamentam. Como pretendemos analisar a construção discursiva de documentos oficiais, estes dois autores nos fornecem o aporte teórico de que necessitamos.

Para tal análise realizaremos um trabalho de “arqueologia do saber” nos moldes foucaultianos, buscando encontrar o que está intrínseco aos textos. A escolha por estes conceitos se deve ao fato de que os documentos analisados são

documentos oficiais, que regularizam e definem a forma de trabalho de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional do município, sendo assim estes documentos carregam em si a expressão das relações de poder dos órgãos gestores sobre uma sociedade.

No intuito de organizar nosso estudo, dividimos a análise em três grandes períodos históricos: o primeiro período delimitado entre os anos de 1993 a 2005; o segundo, delimita-se entre os anos de 2006 a 2012 e o terceiro entre os anos de 2013 a 2016.

Para a realização deste estudo, analisamos os seguintes documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, no qual identificamos as características de cada um dos períodos históricos analisados: a coletânea de livros “Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos da Escola Cidadã”, um conjunto de obras elaborado a partir de 1993 e aplicados a partir do ano 2000 e que servem de referência teórica e filosófica para o município; o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba, implantado no município em 2006 e por fim, o Plano de Gestão Municipal implantado em 2013.

Com base nas análises destes documentos, pretendemos compreender as permanências e alterações ocorridas na proposta da Escola Cidadã no município de Uberaba entre os anos de 2000 a 2016, as causas para tais mudanças e permanências, e por fim, compreende se os princípios da Escola Cidadã permanecem presentes nos dias atuais.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos e a metodologia que fundamentaram este estudo. Neste capítulo, analisamos os conceitos de Michel Foucault sobre autoridade, poder, discurso e sujeito, e de Mikhail Bakhtin sobre ideologia, para a realização desta análise, realizamos resenhas das obras destes autores, citadas anteriormente. A análise desses conceitos nos permitiu compreender a representação dos sentidos presentes nos documentos oficiais. A metodologia utilizada para este estudo, baseia-se em uma abordagem teórico-metodológica foucaultiana, tendo como princípio um processo de construção “arqueológica” da análise dos discursos presentes nos documentos analisados.

O segundo capítulo apresenta um breve histórico do processo educacional no Brasil desde o período colonial, chegando aos dias atuais. A proposta deste capítulo foi a formulação de uma periodicidade histórica sobre a educação brasileira, que nos

permitisse compreender as mudanças e as relações de poder existentes neste processo e como tais mudanças influenciaram na formulação do sistema educacional no município de Uberaba. Neste capítulo, realizamos a análise dos conceitos de cidadania apropriados por diversos autores a fim de que compreendêssemos os pressupostos ideológicos da Escola Cidadã no Brasil

O terceiro capítulo intitula-se “A escola Cidadã em Uberaba”. Nele, realizamos a análise dos documentos oficiais que fundamentam os princípios da Escola Cidadã em Uberaba, como estão organizados esses princípios, quais as alterações que ocorreram nesses documentos e conseqüentemente nestes princípios ao decorrer do período compreendido entre os anos de 2000 e 2016. Durante a análise destes documentos, buscamos identificar as permanências e alterações ocorridas nos discursos que fundamentavam estes documentos, identificando as relações entre saber/verdade, poder e ideologia presentes nos documentos.

O quarto capítulo é dedicado à análise da concepção de educação presente nos documentos oficiais que fundamentam os princípios da Escola Cidadã no município de Uberaba. Neste capítulo, realizamos a análise das concepções dos sujeitos envolvidos no processo ensino - aprendizagem presentes nos documentos que fundamentam o sistema municipal de ensino e que sofreram poucas alterações ao decorrer dos anos.

Por fim temos as considerações finais, nas quais retomo as análises realizadas nos demais capítulos, apresentando as mudanças ocorridas na proposta de uma Escola Cidadã em Uberaba no decorrer dos anos que analisamos, bem como as permanências presentes nos documentos oficiais que fundamentam esta proposta de educação.

CAPÍTULO 1 - DIRETRIZES TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos as teorias e conceitos utilizados em nosso estudo, tendo como base as análises realizadas por Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, tais teorias foram analisadas por meio de resenhas das seguintes obras dos autores: A arqueologia do saber (2008), Microfísica do poder (1984), Vigiar e punir (1987) A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France (1996), obras de Foucault, e na obra Marxismo e Filosofia da Linguagem (1995), de Mikhail Bakhtin.

1.1. FOUCAULT E A ARQUEOLOGIA DO SABER

Em seu livro “A arqueologia do saber”, Michel Foucault pretende restabelecer as bases sólidas para a investigação científica e uma revisão conceitual que enfatizem a natureza recorrente da história epistemológica. Nesta obra, Foucault discorre sobre seu pensamento e o que se define como uma arqueologia do saber. O objetivo central do autor é romper com os antigos métodos de pesquisa e experimentações lineares que configuram o conhecimento como algo pré-definido e limitado a regras e normas.

As mudanças que ocorrem nas formas do estudo da história abrem novas possibilidades de caminhos a serem explorados saindo do estudo linear, até então utilizado há anos no processo educacional de se ensinar e aprender ciências humanas.

Os métodos antes utilizados para se escrever a histórias dessas ciências começam a ser questionados e se faz necessário novas formas e estruturas, as diversidades que passam a surgir torna-se o principal elemento aos desdobramentos, assim Michel Foucault destaca e cita algumas palavras chaves para a elaboração desse novo método de abordagem tais como: atos e liminares epistemológicos, deslocamentos e transformações dos conceitos, escalas micros e macroscópicas das histórias da ciência, redistribuições recorrentes, unidades arquitetônicas dos sistemas.

Partindo destes pressupostos, o documento passa a ser a fonte principal de todo esse desdobramento. Porém o autor ressalta quatro consequências desses desdobramentos: 1. A história começa a se desdobrar em séries, que por sua vez estarão contidas em outras séries e, assim, sucessivamente. Assim a suma

importância do efeito da elaboração, metodologicamente organizada, das séries; 2. A Descontinuidade, o deslocamento descontínuo da história é apontado como essência dessa nova história; 3. A elaboração de uma história geral criando associações de características dentro de tempo e espaço que possa de alguma forma limitar/minimizar o fato; 4. Problemas metodológicos, que já vem a anos sendo reproduzido, tornando-se um vício estrutural.

Um dos intuitos da obra é mostrar a importância da história contínua, em movimento e dinâmica e que, por isso, pode ser também descontínua, porque podemos contestar apresentando novos fatos sem tirar a importância do que já se apresentava. Tal qual Nietzsche e Marx, bons observadores do processo histórico que decorre nessa linha de pensamento, onde se apresenta a necessidade das causas e problemas estruturais.

A tradição da escrita e elaboração das ciências humanas produz uma continuidade de estudos no qual não se levantam novos questionamentos. Até onde a unidade de um discurso deve terminar? Esses são os questionamentos a serem feitos, até onde um livro se limita, já que sua unidade é variável e relativa? E uma obra? Como classificar unicamente relatos, livros, rascunhos, pinturas como obra? Essa é a reflexão a ser feita, já que os métodos que as classificam são antigos.

Foucault simplifica bem a problemática da questão quando enuncia, a necessidade de renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida.

Sobre as histórias já apresentadas não devemos recusá-las, defini-las ou limitá-las, o que é proposto por Foucault é aceitar todos os conjuntos apresentados por ela e trabalhar de forma sucinta, que permita chegar a uma teoria

Também não devemos suspender da análise as formas de continuidade, como por exemplo, nos acontecimentos discursivos, muitos desses vistos como certezas absolutas, mas podemos descrevê-los livremente, sem métodos arbitrários e poder reescrevê-los a partir de novos métodos de observação.

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito ao enunciado. O enunciado não pode ser entendido como objeto único e formado de maneira definitiva, pois existe uma multiplicidade de objetos de estudo, para compreendê-los, faz-se necessário analisar o contexto e período histórico no qual eles estão inseridos; deste modo, um mesmo enunciado adquire sentido diferente conforme

seu contexto.

Foucault ainda ressalta o estilo no qual um enunciado pode ser apresentado por um conjunto de descrições. Através desse método descritivo, é possível acumular documentos que transformem o enunciado um sistema codificado e normativo. Porém, é uma falsa unidade o conjunto desses enunciados, não devemos buscar na unidade discursiva a coerência dos conceitos, é necessária uma análise.

Assim como também é necessário criar possibilidades de discutir a identidade e a persistência desses enunciados, podendo a partir de determinado tema, construirmos/apresentarmos dois tipos de discursos sem alterar sua ideia original/principal.

Foucault aponta dois questionamentos inerentes ao ato de escrever e pesquisar; primeiro, quem escreve e a quem é direcionado as várias formas de enunciar um determinado estudo? Segundo, quem obtém critérios de competência e do saber, sobre determinado assunto, que dão condições legais e direito a tal ato dentro da sociedade? Para Foucault, tais determinações se definem por meio do “status”.

Cada pessoa, conforme seu status, usa de uma linguagem própria com seu objeto de estudo para formar seu enunciado e ser compreendido. Essa compreensão só é possível dentro de um determinado lugar/território de atuação, onde esse estudo possa ser propagado e obter oportunidades de evolução do que está sendo apresentado.

Assim, teremos um sujeito que ocupa várias situações dentro do discurso, e uma nova organização redefinida.

O que se é apresentado agora não mais passa simplesmente pela observação de quem enuncia como um mero questionador soberano e direto são levados em conta às relações. São as relações de vários elementos, entendidas como renovação do ponto de vista, que permitem a renovação das modalidades enunciativas, porém, esse novo método apresentado não objetiva reduzir, separar ou até mesmo focar na unidade do sujeito. Demonstra a manifestação de sua disparidade e como podemos trabalhar com as relações na formação enunciativa e ainda assim mostra sua descontinuidade em relação a si mesma.

O jogo dos conceitos que aparece para formação dos enunciados não é rígido como aparentam ser. Devemos observar a organização do campo dos enunciados

antes de querer repor os conceitos ou descrevê-los. Trabalhar com as diversidades que aparecem para compor esse conjunto de regras torna-se determinante. Devemos sempre aproveitar o que já foi apresentado para nos orientar na construção de um novo conceito.

Dentro da configuração desse campo, Foucault destaca três campos de importante relevância: de presença, de concomitância e o de memória, com essa base torna-se possível, enfim, definir os procedimentos de intervenção que podem ser legitimamente aplicados aos enunciados.

Analisando de forma mais esmiuçada o conceito, observamos que, em algumas análises, os conceitos podem coexistir de forma pré-conceitual e para entendermos melhor Foucault nos deu quatro exemplos de esquemas teóricos: 1. A relação de dependência das diferentes análises 2. Os domínios de validade, normatividade e atualidade 3. A Rede de relações, que não a define, mas as delinea 4. A possibilidade da simultaneidade e sucessão.

Todos os temas e teorias levantadas a partir dos campos e relações dos enunciados, chamaremos de estratégias, para assim podermos distinguir os sistemas comuns de sua formação: se é por determinismo, encontros aleatórios ou outra forma de apresentação, descrevendo a formação desses objetos para demarcar o conjunto do discurso.

Porém, sobre a análise das escolhas teóricas, Foucault nos indica direções de pesquisa: 1. Determinar os pontos de difração possíveis do discurso: inicia-se como pontos de incompatibilidade, em seguida, como pontos de equivalência e finaliza-se como pontos de ligação de uma sistematização. 2. Descrever, modificar os discursos; 3. Identificar os elementos formadores do discurso

“Uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações”. (FOUCAULT, 2008, p. 76)

Não existe um discurso ideal a ser seguido, existem temas e teorias utilizadas como ferramentas na formação do discurso, como grupamentos de enunciados.

Mesmo existindo hierarquia nessas relações, nada é independente. Para entender esse sistema de formação é preciso ter claro que nada é estático, tudo se dá por meio de possibilidades de relações e como o autor bem explicita.

Também não podemos esquecer que todo esse contexto deve estar dentro de um período histórico. As práticas do discurso não são intemporais, mas essas práticas podem ser mudadas a cada instante por elas mesmas.

O que se analisa neste caso não é o estado terminal do discurso, mas sim os sistemas que os tornam possíveis. As relações pré - discursivas são pontos de importância do discurso, mesmo que aparente ser o discurso inacabado, são essas relações que ampliam o leque da construção desse enunciado. Segundo Foucault, não são mais as leis de construção dos discursos ou o sujeito que fala que será avaliado, e sim o discurso em si, para podermos compreendê-lo na sua formação.

Ao mesmo tempo que o enunciado se apresenta certo de compreensão, este nos dá amplitude sobre do que possa se tratar o assunto, pois a palavra não se limita ao seu apenas ser.

Foucault supõe que a individualização dos enunciados depende dos mesmos critérios que a demarcação dos atos de formulação, mesmos os critérios propostos sendo demasiado numerosos e pesados, não deixam ao enunciado toda a sua extensão; e também, às vezes, o enunciado assume as formas descritas e a elas se ajusta exatamente, não é preciso procurar no enunciado uma unidade longa ou breve, forte ou debilmente estruturada, mas tomada como as outras em um nexos lógico, gramatical ou locutório o enunciado é por si só uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdo concreto, no tempo e no espaço.

Não é apenas a junção dos signos na formação das palavras que caracteriza um enunciado. Os signos só se tornarão enunciado com a condição de que tenha com outra coisa, uma relação específica que se refira a ela mesma - e não à sua causa, nem a seus elementos. É a relação do significante com o seu significado, relação da frase com o sentido. É no interior de uma relação enunciativa determinada e bem estabilizada que a relação de uma frase com seu sentido pode ser assinalada.

O que se pode definir como correlato do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à

proposição seu valor de verdade, uma relação determinada.

Outra questão levantada por Foucault, diz respeito ao sujeito do enunciado. Este nunca será a causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase.

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas analisar qual posição ocupa com o sujeito. De modo geral, uma sequência de elementos linguísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular, não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros; neles se apoiando e deles se distinguindo e integra sempre um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja.

O enunciado, longe de ser o princípio de individualização dos conjuntos significantes, é o que situa essas unidades significativas em um espaço em que se multiplicam e se acumulam. A formação discursiva não é, pois, uma totalidade em desenvolvimento, mas uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes.

Analisamos os enunciados não como se estivessem no lugar de outros enunciados caídos abaixo da linha de emergência possível, mas como estando sempre em seu lugar próprio em função da formação discursiva na qual estão inseridos os enunciadores. Cada enunciado ocupa aí um lugar que só a ele pertence. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles e interpretar é uma maneira de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido; uma maneira de falar a partir dela e apesar dela.

A positividade de um discurso caracteriza lhe a unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos. Essa forma de positividade (e as condições de exercício da função enunciativa) define um campo em que, eventualmente, podem ser desenvolvidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos.

Assim, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um a priori histórico. Foucault define que priori não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados.

A priori não escapa à historicidade: não constitui, acima dos acontecimentos, e em um universo inalterável, uma estrutura intemporal; define-se como o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva. O a priori das positividades não é somente o sistema de uma dispersão temporal; ele próprio é um conjunto transformável. O a priori formal e o a priori histórico não são nem do mesmo nível nem da mesma natureza, se cruzam é porque ocupam duas dimensões diferentes.

Outro conceito importante apresentado por Foucault, é o conceito de arquivo.

Arquivo é de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimento singular é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o sistema de seu funcionamento, é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. O arquivo define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação.

Para o Foucault, a descrição arqueológica é precisamente abandono da história das ideias, recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram, entre análise arqueológica e história das ideias, os pontos de separação são numerosos.

Foucault estabelece que a arqueologia busca definir não os pensamentos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser "alégorica".

A arqueologia não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue, mas uma análise diferencial das modalidades de discurso, não sendo ordenada pela figura soberana da obra; não busca compreender o momento em que esta se destacou do horizonte anônimo.

A cada um dos dois grupos, a história das ideias, a arqueologia atribui um status: o primeiro, ela conta a história das invenções, das mudanças, das metamorfoses, mostra como a verdade se subtraiu ao erro, como a consciência despertou de seus sonos sucessivos, como formas novas se ergueram, alternadamente, para nos dar a paisagem que é, agora, a nossa; cabe ao historiador reencontrar, a partir desses pontos isolados, dessas rupturas sucessivas, a linha

contínua de uma evolução.

O segundo grupo, ao contrário, manifesta a história como inércia e marasmo, como lento acúmulo do passado e sedimentação silenciosa das coisas ditas.

No primeiro caso, a história das ideias descreve uma sucessão de acontecimentos de pensamento; no segundo, temos camadas ininterruptas de efeitos; no primeiro, reconstituímos a emergência das verdades ou das formas; no segundo, restabelecemos as solidariedades esquecidas e remetemos os discursos à sua relatividade. Não basta a demarcação dos antecedentes para determinar uma ordem discursiva: ela se subordina, ao contrário, ao discurso que se analisa, ao nível que se escolhe, à escala que se estabelece.

Foucault defende a ideia de reconstrução do conhecimento com base na quebra dos pressupostos definidos como corretos e intrínsecos a elaboração ao saber, a descrição arqueológica, título da obra, se dirige às práticas discursivas a que os fatos de sucessão devem-se referir se não quisermos estabelecê-los de maneira selvagem e ingênua, isto é, com termos de mérito. Procura somente estabelecer a regularidade dos enunciados.

A arqueologia não está à procura das invenções e permanece insensível ao momento, ela procura revelar a regularidade de uma prática discursiva que é exercida, do mesmo modo, por todos os seus sucessores menos originais, ou por alguns de seus predecessores.

O campo dos enunciados não é um conjunto de placas inertes, escandido por momentos fecundos; é um domínio inteiramente ativo.

1.2. PODER E AUTORIDADE

O senso comum entende o poder como a capacidade e oportunidade de uma pessoa impor à outra pessoa sua própria vontade. Aquele que detêm o poder impõe sua vontade sobre aquele que não possui o poder, e este se submete. Essa noção está associada à noção de autoridade esta compreendida como aquela que detêm o poder e, por esta razão, suas determinações são obedecidas.

Entretanto, não podemos compreender a ação da autoridade e as relações de poder unicamente no sentido de subserviência ou neutralização às vontades alheias, embora em casos específicos a ação do poder somente é possível pela neutralização das demais vontades.

De modo geral, o poder exerce uma função organizacional e administrativa de todas as vontades alheias. Sua ação consiste em transformar o conjunto de vontades alheias e dispares em algo comum, ocorrendo uma refração nas relações de poder, a vontade soberana existe mediante a concordância de todos.

Neste sentido, o poder age tal qual um catalisador destas relações entre os diversos grupos. O poder não determina a relação em si, agindo como um catalisador que facilita ou dificulta o ritmo dos acontecimentos, de modo a privilegiar determinada situação ou evitar outra. É deste modo que o poder possibilita a administração das diversas vontades presentes em um determinado grupo social organiza em torno da vontade do governante, Vontade esta, expressa, neste caso específico do estudo, em um documento oficial do governo.

A noção de poder remete a ideia da existência de um determinado local ocupado pelo poder, como as instituições e órgãos do governo, uma demonstração mais nítida deste poder é polícia. Trajada com vestimentas e atitudes próprias, a polícia representa no campo físico a existência de um poder que organiza e administra a sociedade. Nesta concepção, o poder está associado à repressão e à representação da vontade do governante sobre os governados.

Esta relação pode ser compreendida por meio de um equilíbrio de forças entre a vontade do governante e a vontade dos governados. Se o governante detiver mais poder ou menos poder que seus governados, ocorre um desequilíbrio e essa organização social não se sustentará.

Esta visão de poder é uma visão macroscópica, isto é, um modo de visão mais amplo que define a relação de poder meramente na relação entre governantes e governados, sem entender como esta relação de fato ocorre. Trata-se de uma visão que enxerga o todo, identificando e quantificando o poder. Por meio desta visão criamos um determinismo social das relações como um embate das forças, de um lado os governantes e de outro os governados.

1.3. A MICROFÍSICA DO PODER

Em seus estudos, Foucault construiu um conceito de poder diferente do descrito anteriormente.

Observando as microrrelações sociais, afirmou que a relação de poderes

ocorre em todos os níveis sociais e não somente entre dois grandes grupos sociais.

Assim, o poder não pode ser concebido somente como repressão, ou a vontade de alguém sobre outro, deve-se compreender que é um fenômeno social, produzido pela própria sociedade, é o que Foucault denomina tecnologia do poder.

Esta tecnologia remete ao conceito de um intrincado sistema de correlações, similar a um maquinário onde cada peça exerce uma função variada em relação as demais, as relações de poder são muito mais complexas do que propõe a análise macrofísica.

A concepção foucaultiana rompe com a concepção clássica de poder, afirmando que não se pode concebê-lo como materializado em determinado lugar, sujeito ou instituição.

O poder estaria diluído na sociedade e nas suas diversas relações. É uma onipresença similar a uma rede microscópica que engloba toda a sociedade, representando um jogo de forças estabelecido em todas as relações humanas, família, amigos, escolas, e demais relações sociais.

É a partir dessa microfísica que se estabelecem os aparelhos de poder político e sociais. O poder é uma multiplicidade de jogos de força entre os diversos grupos sociais, partindo das relações interpessoais chegando aos sistemas administrativos do Estado.

Assim, quando falamos em poder, não estabelecemos um conceito único ou homogêneo. A concepção de poder deve levar em conta as relações existentes entre os diversos grupos sociais, em determinado local, período histórico e situação política o jogo de forças que determina a sociedade baseia-se nesta microfísica de poder e é dela que se estabelecem as relações de poder de uma sociedade.

Tendo por base tais pressupostos, Foucault elaborou sua teoria sobre o poder em cinco pontos; Primeiro, o poder é exercido por todos em determinado momento e situação, não é algo que se conquiste; Segundo, o poder é imanente a todos os indivíduos e a todas as relações sociais; Terceiro, o poder surge nas relações microscópicas sociais e dela constituem os macros poderes; Quarto, as relações de poder ocorrem com determinada intencionalidade, obedecendo a uma lógica ou racionalidade interna; quinto, se há poder, há resistência, o jogo do poder se estabelece somente na resistência, se esta não ocorre, não há poder.

Ainda, seguindo esta lógica, Foucault afirma que podemos perceber três formas de tecnologias de poder distintas, o Poder da Soberania, presente nos

regimes monárquicos; o Poder Disciplinar; centrados nas instituições que garantiram a ascensão do regime capitalista nas sociedades modernas; e o Biopoder, presente nas sociedades contemporâneas.

O poder da soberania predominou nas sociedades pré-capitalistas, estando presente nas monarquias absolutistas. Foucault (1984) afirma que o princípio dessa tecnologia de poder estava na figura do monarca absolutista, que concentrava em si todos os poderes políticos, sociais e econômicos; em última instância, o monarca absolutista detinha o direito sobre vida e morte dos indivíduos. Neste tipo de poder, temos a afirmação equivocada de que o poder emana do próprio governante, quando na verdade emanaria dos indivíduos que sustentam a posição de poder do monarca.

O poder disciplinar surge com a ascensão burguesa e do capitalismo. Para Foucault, a própria disciplina seria uma criação burguesa. Esta forma de tecnologia caracteriza-se pelo controle exercido pelo poder sobre os corpos.

Para seu funcionamento, foram criadas instituições disciplinares nas quais o indivíduo é confinado. A fábrica, a prisão, os hospitais e a escola são exemplos destas instituições disciplinadoras e, nestas instituições, ocorrem a individualização e a desconstrução da identidade do sujeito.

O indivíduo é caracterizado como um número, um dado ou um valor. Nas escolas presenciamos este processo de construção disciplinar. Tal qual uma fábrica, os alunos são confinados em espaços delimitados, recebem um uniforme padronizado, são reduzidos a um número na chamada ou índices de aproveitamento acadêmico e estão distribuídos em séries ou anos definidos. Os alunos são distribuídos por uma ordem organizacional que transforma uma multidão confusa e dispersa em uma multiplicidade organizada.

Outro aspecto disciplinar da escola é o controle das atividades por determinado tempo. As aulas possuem um tempo definido, delimitado por um sinal, o momento de lazer é delimitado por um curto tempo dentro do ritmo de trabalho. O uso do banheiro e a alimentação são definidas pelo tempo da instituição, disciplinando o corpo para ser mais eficiente e produtivo.

A intenção da disciplina é produzir a submissão dos indivíduos criando “corpos dóceis” e que podem ser moldados conforme os interesses daqueles que possuem o controle e conseqüentemente, o poder. O indivíduo que não se sujeita a esta estrutura é punido; a punição tem o objetivo de normalizar a situação levando o

indivíduo a agir conforme o esperado.

No final do século XVIII, de acordo com Foucault, instituiu-se uma nova tecnologia de poder denominada biopoder. O poder disciplinar age junto ao biopoder, já o poder disciplinador age sobre o corpo do indivíduo, o biopoder age sobre a vida do indivíduo. Enquanto a tecnologia centrada no corpo é individualizante, a tecnologia centrada na vida é massificante.

A tecnologia do biopoder é a base do chamado “Estado de bem-estar social”, que se preocupa em oferecer condições adequadas de vida para toda a população; programas de saúde e habitacionais são demonstrações do biopoder.

Se no poder da soberania, o soberano decidia quem vive ou morre, no biopoder o Estado decide quando o indivíduo pode morrer, além de individualizado e disciplinado, o indivíduo está imerso em uma falsa sensação de equidade social e de sociedade justa.

1.4. FOUCAULT E O DISCURSO

Para Foucault, discurso é uma rede de enunciados ou de relações que tornam possível haver significantes. A palavra discurso tem em si a ideia de percurso, de movimento. Assim, o objeto da análise do discurso é a língua em função de sentido. Cada sociedade tem seus propósitos culturalmente estabelecidos na ordem de diferentes discursos que sempre serão políticos.

O discurso se constrói mediante a interação comunicacional entre grupos distintos, em determinado espaço e tempo e contexto.

“Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1960, p. 43).

O foco para a compreensão do discurso está na análise dos processos de interação entre os interlocutores e o contexto de enunciação. A consonância dos enunciados com o contexto é fator primordial para que o processo de comunicação ocorra.

O discurso é a manifestação da realidade na qual estamos inseridos, por meio dele verbalizamos o material, que pode ser compreendido, interpretado, organizado

e reorganizado. Em uma formação discursiva podem coexistir diversas teorias, sendo o sistema de relações que, em meio a diversas estratégias, é capaz de efetuar a unidade do discurso.

Uma cumplicidade primeira com o mundo fundaria para nós a possibilidade de falar deles, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo, finalmente, sob a forma da verdade, é o discurso ele próprio que se situa no centro da especulação, mas este logo na verdade, não é se não um discurso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas ou os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si. (FOUCAULT, 1996, pág. 48-49)

Não existe um discurso ideal, existem temas e teorias usados como estratégias que se disponibilizam como ferramentas na formação do discurso, como grupamentos de enunciados.

Os discursos demandam uma orientação teórica, já que suas demarcações são difíceis de serem exatas, por conta do seu conjunto e porque na sua própria individualidade ocorre as relações que não minimizam seu conceito a um conceito único. Mesmo existindo hierarquia nessas relações, nada é independente. Para entender esse sistema de formação é preciso ter claro que nada é estático, o discurso se constrói por meio de possibilidades de relações temporais, o discurso pode ser alterado a partir do momento que interage com outros discursos, o que nos importa aqui não é compreender não é o estado terminal do discurso, mas sim os sistemas que os tornam possíveis.

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; é visto que isto a história não cessa de nos ensinar- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo. (FOUCAULT, 1996)

O produtor de discurso assume para si uma postura de autoridade, conhecedor e possuidor de uma verdade que o torna elemento representativo da sociedade em se encontra inserido. “O ritual define a qualificação que deve possuir

os indivíduos que falam um ritual que determina par os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. ” (FOUCAULT, 1996)

A formação discursiva deve ser entendida como um ato de dispersão e repartição de enunciados, no qual se definem o que pode ser dito, dentro de um determinado espaço temporal e social e, um de uma determinada posição que o autor do discurso ocupa, ela age como uma matriz de sentidos, no qual o autor se reconheceria pois esta lhe parece familiar.

O discurso se constrói segundo a dinâmica de poder, de saberes e de tempo, deve-se neste momento lembrar o fator contextual do discurso. Uma verdade de hoje não é necessariamente a mesma verdade de tempos anteriores e não necessariamente será uma verdade futura.

Assim como o sujeito, entendido aqui como um ser histórico e ativo, o discurso altera-se assumindo novos sentidos em dado momento, situação ou fala. Um mesmo discurso produz sentidos diferentes mediante sua origem, contexto e fala. Um exemplo que podemos citar é a escravidão.

O conceito de escravidão permanece o mesmo, mas seu sentido se altera conforme o contexto e o sujeito que fala. Aos senhores, a escravidão era justificada e justa; aos escravos era imposta e simbolizava a origem de seu sofrimento. Historicamente, a voz que se fez falar foi a dos senhores, por serem eles os sujeitos detentores do poder e da autoridade para falar sobre tal tema.

Ao escravo coube o papel de subserviência e silêncio sem que se sua voz fosse ouvida, tal situação permaneceu inalterada até poucos períodos de nossa História, nos dias atuais tem sido realizado ações de pesquisa no sentido que ouçamos a voz dos oprimidos. Esta transitoriedade se lembrada ao sujeito, promove ao mesmo uma inquietude e um sentimento de passividade, ou seja, o mesmo não é autor do discurso, mas instrumento do discurso.

“Inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante desta existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob esta atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imaginam; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. Supõe que em toda sociedade, a produção no discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de

procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominarem seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 1996)

Neste sentido, o discurso é a materialização de ideologias, sendo utilizado para construir uma realidade defendida por uma pessoa ou determinado grupo. Discurso simboliza poder, quem controla o discurso impõe sobre a outra sua noção de verdade, necessário ressaltar que, tal como o discurso, esta situação se altera conforme o contexto analisado se existe o sujeitamento do indivíduo, existe formas de resistência ao discurso.

Ao realizarmos a análise de um discurso, precisamos compreender que não existe uma linearidade contínua neles. Por mais que se assemelhem, um discurso é construído por discursos diferentes, o discurso é em sua essência o reflexo do imaginário de um grupo, daquilo que se entende como certo ou errado Foucault, em sua obra *A Ordem do Discurso* organiza quatro princípios reguladores fundamentais para a análise:

“Noção de acontecimentos: Não há criação baseada na ideia do sujeito fundador. O discurso se produz por eventos aleatórios ainda que contextualizados, nenhum discurso é original ou sem influências de outros discursos;

Noção de série: Não há continuidade, portanto não há uma série que supostamente gere uma linha evolutiva inquestionável ou rede de significados, por mais semelhantes que pareçam um discurso, estes nada mais são do que semelhanças, mesmo quando utiliza um princípio ideológico em um discurso, este princípio não é o mesmo do princípio fundamental do discurso.

Noção de regularidade: Não há produção regular Cada acontecimento pode ser entendido como original sem que seja o sujeito fundador ou a continuidade de discursos anteriores;

Noção de condição de possibilidade: Não há núcleos de significados nos discursos. Há possibilidade de verdade no emaranhado das redes de significantes. (FOUCAULT, 2010)”

Nestes princípios, expõe-se a base do pensamento analítico, a inversão de noções ou métodos pré-estabelecidos de estudos na realização da análise do discurso. O princípio do estudo fundamenta-se na negação de princípios pré-estabelecidos de análise.

Quanto à metodologia aplicada por Foucault, ela se fundamenta da seguinte maneira:

“Inversão: O pesquisador deve realizar o recorte do texto e inverte o significado proposto pelo mesmo colocando em evidência os significantes do texto. O objetivo desta ação é identificar as estratégias de rarefação explícitas principalmente nos comentários e nas falsas verdades;

Descontinuidade: Ao isolarmos o discurso e realizarmos sua inversão, identificamos sua rarefação e percebemos a inexistência de uma verdade evolutiva nos discursos;

Especificidade: Este talvez seja o princípio mais complicado na pesquisa, a negação de verdades outorgadas por autores consagrados que detêm para si a autoridade e o poder de realizar tal discurso, este princípio estabelece o enfrentamento do pesquisador com o próprio poder do discurso e de seu autor.

Exterioridade: Realizar a análise do discurso pelo discurso nele mesmo, identificando características inerentes ao discurso em si. Após feito isto, compreender a rede de significantes que compõe o discurso e não os significados do mesmo. (FOUCAULT, 2010)

Importante ressaltarmos que este modelo de análise não significa um conjunto de regras impostas para a realização da análise em si, ela representa uma tentativa de organizar o processo de análise de Foucault.

1.5. FOUCAULT E O SUJEITO

Diversos autores buscaram compreender este conceito, como Marx e Kant, mas em Foucault identificamos o conceito de sujeito que nos interessa para esta análise. A concepção de sujeito está associada às concepções de ideologia e poder, por isso, não é possível compreendermos o sujeito desassociando-o destes conceitos, o sujeito se constitui por meio de discursos ideológicos e pela sua relação de poder com a sociedade em que vive, por meio do discurso e se faz ouvir e expressar, e o poder define sua posição dentro da sociedade, quem fala, de onde fala, por que fala, são questionamentos que definem o sujeito como um ser social.

Desde a antiguidade clássica, onde encontramos as primeiras grandes análises sobre essa questão, a concepção de sujeito assume diversos contornos. Na Grécia, a concepção de sujeito estava associada ao conceito de cidadania. Durante a Idade Média, o sujeito esteve associado a fatores religiosos. Na era moderna, com os avanços tecnológicos e a revolução industrial, o sujeito tornou-se uma massa a ser manipulado pelos interesses burgueses.

O sujeito contemporâneo, neoliberal, tornou-se individualista e consumista. Faço esta pequena análise no intuito de demonstrar o primeiro dado a ser observado

quando realizamos a análise da concepção de sujeito, o sujeito é um ser histórico.

A problemática da constituição do sujeito é analisada por Foucault. Esse autor usa um princípio metodológico que analisa a objetivação do ser humano em sujeito, utilizando-se três modos de objetivação, definidas como: ser-saber, ser-poder e ser-ser.

Esses três modos de subjetivação encontram-se presentes nas três fases de análise e estudo do filósofo que são: fase arqueológica (a arqueologia do saber), fase genealógica (a genealogia do poder) e fase de si (as técnicas de si).

Na primeira fase, Foucault estuda o processo no qual os saberes constituem-se por meio das práticas discursivas e como esses saberes constituem os sujeitos. Nesta primeira fase, Foucault definia seus estudos históricos como arqueológicos, pois pretendia identificar a origem dos discursos e sua efetivação prática, como um discurso surge, como ele se configura, que estruturas e acontecimentos solidificam este discurso ao longo do tempo. Por que determinado discurso permanece presente muito tempo após seu surgimento? Este era o princípio norteador de Foucault neste primeiro momento, tal conceito configura-se no que Foucault definiu como a ordem do discurso, esta primeira fase dos estudos de Foucault, situa-se na década de 1960 e está presente nas obras, História da loucura na Idade Clássica (1961), O nascimento da clínica (1963), As palavras e as coisas (1966) e A arqueologia do saber (1969).

A segunda fase de seu trabalho teve como foco de suas análises a questão das práticas do poder, que entremeiam pelas camadas sociais dividindo os sujeitos e ao mesmo tempo caracterizando-os. O poder surge por meio das práticas discursivas, e é intrínseco a sociedade, o micropoder. Se durante a fase arqueológica, Foucault buscou compreender a origem dos discursos e dos poderes, nesta segunda fase, sua análise compreenderá a institucionalização deste poder, por meio das práticas discursivas, dentro do tecido social. A relação entre discurso e poder é a bases fundamental desta fase, é o poder que legitima, qualifica um discurso ou um saber. Esta fase de estudos ocorreu nos anos 70 e suas obras de maior destaque são: Vigiar e punir (1975) e História da sexualidade, volume 1 (1976).

Na terceira fase, Foucault concentra seus estudos na concepção do sujeito analisa como o sujeito se subjetivam por meio das práticas do cuidar e pensar em si, prática presente na sociedade contemporânea. O sujeito foucaultiano está em

constante construção e ressignificação, as relações de poder não ocorrem de cima para baixo, como em uma estrutura simplista de relações entre dominador e dominado, o poder está intrínseco em todas as camadas da sociedade, assim como os discursos.

O sujeito se constitui em determinado contexto histórico e social, legitimando determinado discurso ou poder a partir do momento que se submete a este discurso, tomando para si como uma verdade absoluta, do mesmo modo, o sujeito pode se constituir como um sujeito ativo, que enfrenta essa situação, constituindo-se como sujeito de seu próprio discurso.

Ao propor uma concepção de sujeito, Foucault utiliza-se de dois conceitos essenciais: *mecanismos de objetivação e mecanismos de subjetivação*.

O primeiro conceito diz respeito ao processo de constituição de homem como um objeto, referindo-se os processos disciplinadores que tendem a docilizar o mesmo, no intuito de construir homens submissos e dóceis, úteis a sociedade. Este mecanismo tem relação direta a concepção de poder disciplinador; o segundo conceito, diz respeito a relação do homem em si para si, como este homem se concebe na sociedade, que discursos, verdades e saberes este homem toma para si na busca de sua identidade como sujeito social, é neste momento que podem ocorrer movimentos de sujeitamento ou de resistência.

Atualmente, identificamos o pensamento foucaultiano referente as relações de poder e construção de saberes no momento que se pretende ressignificar os sujeitos envolvidos na prática pedagógica, principalmente o aluno, que de simples objeto passivo desprovido de identidade e pronto para absorver todo o conhecimento possível de seus professores, tal como uma esponja absorve a água, para um sujeito autônomo, senhor do seu processo de aprendizado.

O aluno não é mais um sujeito passivo, o professor não é o senhor absoluto do saber, e o saber em si perde o significado de poder, sendo acessível a todos. O aluno e o professor estão no mesmo patamar de poder, as relações de poder neste sentido são fluidas não existindo mais a relação de subserviência do aluno ao professor e vice-versa.

Ao trabalharmos com estes conceitos, objetivamos a compreensão da identidade destes dois elementos, professor e aluno, como esta relação ocorre e como estes elementos se identificam, partindo das referências descritas nos documentos que analisamos.

1.6. BAKHTIN E A IDEOLOGIA

A análise da ideologia nas sociedades modernas é uma atividade complexa, uma vez que sua manifestação aparece, às vezes, de forma explícita, e, em outras, de forma sutil, passando despercebidas para aquele que realiza a análise, pois as formas simbólicas são muitas e seu entrecruzamento com as relações de poder ganham uma dimensão ainda maior, o sentido de ideologia assume diferentes sentidos, elaborados por diversos autores, como Durkeim, Weber e Comte. Porém, foi com Karl Marx, que este conceito adquiriu maior destaque:

“As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., mas os homens reais atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde, incluindo as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo da vida real”. (MARX, K. E ENGELS F. A Ideologia Alemã, 2001)

Segundo Marx, a ideologia tem um sentido negativo, servindo como instrumento de dominação, por meio da ideologia, a classe dominante controla as vontades das demais classes, utilizando de meios como a alienação e a coisificação.

A ideologia assume um sentido de *falsa realidade*, a partir do momento que a classe dominada assume para si mesma uma posição de subserviência natural, não confrontando seus dominantes, a aceitação da exploração e da dominação são os principais sentidos que a ideologia assume.

No Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia tem significado diferente daquele usado pela tradição marxista.

Para Bakhtin abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política. Todo produto ideológico parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. Por exemplo, um corpo ou um instrumento qualquer de produção são simplesmente um corpo e um instrumento de produção. Não sendo ideológicos, podem ser percebidos de formas significantes e, desse modo, dotados de simbolismo, passam

a refletir e a refratar possíveis outras realidades e a representarem algo (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1995).

Para esse autor, o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos, uma vez que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, ela é o modo mais puro e sensível de relação social. Só existe consciência na medida em que esta, se concretiza através de algum tipo material semiótico, seja sob a forma de discurso interior, texto escrito ou oral, seja no processo de interação verbal.

A palavra circunda todas as relações de vida social e registra todas as transformações deste processo.

O que Bakhtin chama de palavra deve ser entendido como a linguagem, em seu sentido mais amplo, e deve ser colocada em primeiro plano no estudo das ideologias, pois é na palavra que melhor se revelam as formas ideológicas da comunicação social e da interação social de seus produtores.

A ideologia é o conjunto dos reflexos e interpretações da realidade social definido pelo homem e expressa por meio dos signos e que constitui a sociedade. Isso significa que a infraestrutura se vincula a superestrutura social e o signo opera como mediador entre ambas.

A infraestrutura compreende as organizações sociais pelas quais o homem convive e que fundamentam suas relações sociais, de onde surgem concepções ideológicas que fundamentam a superestrutura, o conjunto de ideias que organizam e sistematizam a sociedade, a refração entre os dois ocorre mediante o signo, o discurso da infraestrutura se corroborado pela superestrutura, e, este, somente ocorre devido a aceitação e uso deste discurso pela infraestrutura, um não existe sem o outro, e um qualifica e justifica o outro.

Essa relação se constitui e caracteriza pela existência de forças antagônicas; de um lado, a classe dominante, que busca conferir aos signos uma expressão de unicidade, de centralização e de estabilidade, impondo sua concepção ideológica; por outro lado, ao circularem por contextos sociais diferentes, os signos mantêm sua pluralidade, pois estes são a expressão das contradições da sociedade.

Bakhtin define a existência de duas formas ideológicas: a ideologia oficial, definida na superestrutura pela classe dominante, e a ideologia do cotidiano; expressão da consciência individual, ou de grupos sociais, algo marginal ou revolucionário, estas duas concepções de ideologia realizam um processo de refração, esta refração produz mudanças nas concepções ideológicas constituídas.

Num sentido marxista, a linguagem é uma expressão ideológica, e neste embate de diversas linguagens diferentes e suas representações, se reflete a luta de classes. O discurso oficial e o discurso do cotidiano refletem este embate entre dominante e dominador, e mais, o discurso carrega em si um conjunto de signos ideológicos, que possuem sentido em determinado grupo social, e temporalidade.

A relação entre poder, saber e ideologia se constituem como a base estrutural de luta de classes.

Embora sejam autores de períodos históricos diferentes, Foucault e Bakhtin analisam conceitos que nos permitem compreender os sentidos intrínsecos dos discursos. Ambos autores, compreendem que o discurso é um fenômeno social, no qual identificamos as relações de poder existentes na sociedade.

Foucault não realizou análises ideológicas presentes no discurso, e em seus estudos pouco discorreu sobre este conceito, mas, ao analisarmos um documento, precisamos compreender os sentidos que não estão aparentes e que compõem este discurso. Se o discurso é um conjunto de signos, e o signo é naturalmente ideológico, o discurso também é ideológico, no sentido que este represente uma realidade social de determinado grupo, neste sentido, o conceito de ideologia aqui analisada representa o conceito bakhtiniano de ideologia, onde a ideologia foge aos parâmetros do senso comum de uma falsa verdade ou o conjunto de ideias.

Assim, os conceitos formulados por Foucault e Bakhtin, me permitem compreender a formação dos discursos e a ideologia presentes nos documentos oficiais que analisamos em nosso estudo, bem como compreender a existência de diferentes discursos nestes documentos ao longo de seu percurso histórico de formulação.

CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM UBERABA

Neste segundo capítulo, apresento um breve histórico sobre a História da educação no Brasil e no Município de Uberaba, a base teórica deste capítulo fundamenta-se nas obras: História das ideias pedagógicas no Brasil (2007), de Dermeval Saviani; Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas (2000), do autor Newton Duarte e, sobre a História do Município de Uberaba, utilizamos como referencial teórico a dissertação: Ensino Superior e formação de professores em Uberaba, MG (1881 – 1938): uma trajetória de avanços e retrocessos (2007), de Plauto Riccioppo Filho.

Historicamente, na educação brasileira, evidencia-se a existência de dois momentos nitidamente demarcados no que se refere à oferta pela educação. O primeiro momento, do século XV ao XIX no qual a educação esteve entregue quase que exclusivamente às mãos da iniciativa confessional e privada.

O segundo momento, identifica-se com a proclamação da República brasileira no qual a educação passa a ser concebida como obrigatoriedade do Estado devendo atender a toda a população brasileira.

Neste primeiro capítulo, pretendemos analisar como ocorreu o processo histórico de construção da educação brasileira, tendo como pressuposto ideológico o período histórico e as ideologias dominantes em cada período.

2.1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL

Durante os primeiros períodos da ocupação portuguesa no Brasil, prevaleceu o sistema educacional elaborado pela Companhia de Jesus.

Fundada em 1534 por Inácio de Loyola no contexto da contrarreforma católica, a Companhia de Jesus tinha por premissa a renovação teológica da Igreja católica diante da perda de fiéis e dos conflitos ocorridos entre católicos e protestantes.

Para a efetivação de seu trabalho, foram fundadas as missões, locais onde os jesuítas habitavam juntamente com tribos indígenas. Estas missões localizavam-se em várias regiões do Brasil chegando a terras além das definidas pelo Tratado de Tordesilhas, como o Paraguai e a Argentina. As missões eram áreas protegidas da

ação dos colonos, que não escravizavam este grupo de indígenas, mas, para a sobrevivência da missão, fazia-se necessária a produção de alimentos e produtos e para isso os jesuítas utilizavam a força de trabalho indígena.

Os jesuítas se dedicavam a pregação da fé católica e ao trabalho educativo no novo mundo e aos povos considerados por eles como não civilizados. O primeiro colégio jesuíta foi fundado na cidade de Salvador por Manoel de Nóbrega em 1549, nas décadas seguintes, diversos outros colégios foram fundados nas capitanias brasileiras. A fundação destes colégios foi seguida pelo surgimento de vilarejos e postos comerciais em seu entorno.

Estes colégios eram regulamentados por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*, cujos princípios baseavam-se nos conceitos ideológicos defendidos pela Igreja católica. O principal objetivo destes colégios era a catequização indígena, pela qual ensinava-se os princípios e valores culturais europeus, considerados um modelo de educação civilizada e que se contrapunha à educação indígena, considerada não civilizada.

Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. As ações jesuíticas perduraram em nosso país até o século XVIII, quando foi paulatinamente sobreposta por novos modelos ideológicos e organizacionais de educação.

Em 1759, quinhentos padres jesuítas foram expulsos por Sebastião José de Carvalho e Melo, Primeiro Ministro de Portugal, conhecido pelo título de Marquês de Pombal. A ação de Pombal paralisou 17 colégios, 36 missões, seminários menores e escolas elementares.

O período do século XVIII é caracterizado pelo processo de modernização europeia decorrente das Revoluções Burguesas, que se contrapõem ao Antigo Regime, sistema econômico, político e social que imperava na Europa até aquele momento. Portugal objetivava promover modernização de sua nação, e, por conseguinte, suas colônias. Este processo de modernização passava pela reformulação do sistema educacional português e brasileiro.

A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por

Pombal, ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, a escola pombalina, se assim podemos chamá-la, concebia uma escola que serviria aos interesses do Estado.

Durante os anos iniciais da reforma pombalina, continuaram a funcionar o Seminário Episcopal, no Pará, e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia; e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro. Em 1759, foi expedido um alvará que determina a instituição de aulas de gramática latina, aulas de grego e de retórica, além de criar o cargo de Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia.

O resultado das ações de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada, o sistema jesuítico foi desmantelado e não houve a implantação de um sistema educacional que suprisse a ausência dos jesuítas.

Somente em 1767, quando da criação da Real Mesa Censória é que as reformas pombalinas ganham meios de implementação. Após análises da situação educacional em Portugal e no Brasil, a Mesa Censória levanta a necessidade da criação de subsídios que auxiliassem na implementação de um novo sistema educacional, deste modo em 1772 instituiu-se o subsídio literário, um imposto que incidia sobre a carne, vinho e a cachaça, passando assim o ensino público a ser financiado pelo Estado para a manutenção dos ensinos primário e secundário.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, inicia-se um novo processo de organização do sistema educacional em nosso país.

A abertura dos portos às nações amigas e o investimento em ferrovias e portos brasileiros, afim de atender a demanda comercial decorrente da Revolução Industrial na Europa, incitam a necessidade de investimentos em escolas essencialmente profissionalizantes, seja no campo ou na cidade, era necessário produzir uma mão de obra qualificada a atender as necessidades desta nova sociedade industrial.

Importante ressaltar que neste período não ocorre a organização de um sistema nacional de ensino, as faculdades e cursos criados atendiam as necessidades locais, especificamente dos estados da Bahia e do Rio de Janeiro, sendo que os maiores investimentos foram realizados no Rio de Janeiro pelo fato que este estado era a capital do Brasil durante este período.

As primeiras discussões sobre a obrigatoriedade do ensino público ocorreram somente em 1823 quando da elaboração da Constituição promulgada em 1824 e que, em seu artigo 8º, incisos XXXII e XXXIII, expressa: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.

O período imperial será marcado por disputas e discussões entre a centralização ou a descentralização do ensino público, e este jogo de interesses se encerra por não definir um sistema educacional nacional, permitindo aos órgãos estaduais, municipais e particulares instituírem seus próprios projetos educacionais.

2.2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO REPUBLICANO

Com a instalação da República no Brasil, em 1889, surgem as primeiras ideias de um plano nacional de educação.

Os primeiros quarenta anos da república são marcados pela predominância de um modelo educacional que hoje conveniu-se chamar de pedagogia tradicional, uma proposta pedagógica fundamentada essencialmente na relação professor aluno na qual o professor configura-se como o detentor absoluto do conhecimento, e o aluno é um simples receptor do conhecimento repassado pelo professor.

Tal fato se apresenta como um reflexo da sociedade brasileira deste período, uma sociedade essencialmente agrária, patriarcalista e com bases culturais solidificadas nas tradições morais e religiosas.

A partir da década de 30, após o golpe do Estado Novo, o quadro social brasileiro passa por modificações, era necessário “modernizar o país”, modernizar significava investir na industrialização da nação. Neste sentido, iniciam-se os primeiros estudos na tentativa de implantação de um modelo nacional comum de educação. Durante este período, observa-se o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

A pedagogia nova desenvolveu-se através de um movimento chamado de escolanovismo, no qual diversos pensadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira¹, assumem para si o papel de articuladores desta reforma

¹ Lourenço Filho é tratado como o grande formulador das “bases psicológicas” desse movimento. Fernando de Azevedo teria sido mentor de suas “bases sociológicas” nas reformas do ensino. Anísio Teixeira, por sua vez, é celebrando como o articulador das “bases filosóficas e políticas da renovação escolar. (SAVIANI 2007)

do ensino (SAVIANI, 2007), destacam-se ainda as figuras de Francisco Campos e Gustavo Capanema², que estiveram à frente do Ministério da Educação, de onde apoiaram e incentivaram o movimento.

Os embates realizados pela Associação Brasileira de Educação (ABE), culminaram na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros que lutavam: pelo ensino laico totalmente desvinculado de qualquer religiosidade, pela institucionalização e expansão da escola pública, pelo direito de não somente os meninos frequentarem a escola, mas as meninas também, e pela universalização e gratuidade do ensino.

As mudanças propostas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e o movimento escolanovista, sofreram oposição de grupos conservadores, principalmente organizados pela igreja católica, temerosos de que o acesso público a educação promovesse mudanças estruturais na sociedade brasileira, afinal o acesso à educação estava limitado a uma elite social conservadora que controlava a sociedade, o acesso ao saber promovia um sentimento de *status* social e poder a este grupo.

Analisando este período, constata-se que houve um equilíbrio de forças entre os grupos que propunham a renovação educacional, e os grupos conservadores, ao mesmo tempo que surgiam novas pedagogias não hegemônicas que não se associavam a estes grupos, advindas principalmente de novas ideologias como o anarquismo e o comunismo, decorrente da revolução de 1930, que retirou o poder das mãos da elite latifundiária nacional, promovendo um processo de industrialização nacional.

Assim, o sistema educacional nacional deveria atender as demandas desta

² Francisco Campos foi o primeiro Ministro da Educação, em 1930, em seu mandato iniciaram-se a formulação e elaboração de uma proposta nacional de educação, tendo por bases os princípios do escolanovismo. Gustavo Capanema, foi ministro da educação entre os anos de 1934 a 1945, seu mandato foi marcado por um intenso processo de reformulação do ensino público. Projetos iniciados na gestão de Francisco Campos foram amadurecidos e implementados. Entre eles destacam-se a reforma do ensino secundário e o grande projeto de reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi também nessa época que se definiu uma política de preservação do patrimônio cultural do país, que culminou na criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), concebido por Mário de Andrade e dirigido por Rodrigo Melo Franco de Andrade. Merecem destaque, ainda, a criação do Instituto Nacional do Livro e a construção do edifício-sede do Ministério da Educação no Rio de Janeiro. (SAVIANI, 2007)

sociedade industrializada que surgia na década de 1930, abandonando definitivamente as antigas estruturas sociais e educacionais hegemônicas na sociedade brasileira desde a Proclamação da República³.

A partir da Constituição Brasileira de 1934, a educação e o seu acesso passam a constituir um critério importante para se apreciar o grau de cidadania do povo brasileiro, assumindo papel relevante na sociedade quando passa a ser considerada direito de todos.

Com base nos pressupostos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi elaborado um capítulo específico na Constituição que determinava a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Neste contexto, a educação adquire papel primordial na formação do caráter e da cidadania do indivíduo.

“CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá

³ A Proclamação da República foi um movimento realizada pela elite latifundiária brasileira insatisfeita com a crise social e política da Monarquia brasileira. Os primeiros anos da República brasileira são caracterizados pelo controle latifundiário paulista sobre a sociedade, a revolução de 1930 retirou deste grupo o poder que exerciam sobre a sociedade, este mesmo grupo constituiria a oposição ao governo de Getúlio Vargas nos próximos anos. (SAVIANI, 2007)

renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.” (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, acesso em 01 de agosto de 2016, <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>)

Com exceção da Constituição de 1937, e devido ao seu caráter autoritário, as demais constituições brasileiras incorporaram, a proposta de elaboração de um plano nacional fixado por lei.

“ DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos

favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Art 134 - Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional. ” (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937)

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html> <, acesso em 01 de agosto de 2016, >

A constituição republicana de 1937, instituiu a educação básica como pressuposto necessário a sociedade, sendo esta, dever do Estado. Ao analisarmos os artigos da constituição, em seu artigo 132, percebemos seu caráter autoritário e disciplinador

“O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a

defesa da Nação”

Conhecida como “polaca”, devido ao seu forte caráter autoritário e inspirada na constituição fascista italiana, a constituição de 1937 foi outorgada por Getúlio Vargas. Seu caráter autoritário instituiu um forte controle do estado sobre as ações da sociedade civil, tais características permaneceram nas décadas seguintes, principalmente no período compreendido entre os anos de 1964 e 1988, período do regime militar.

O período entre 1945, fim do governo de Getúlio Vargas e 1961, ocorre a predominância da pedagogia nova em decorrência do movimento escolanovista iniciado na década anterior, neste período iniciam-se os primeiros estudos sobre a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases Nacional para a educação. Tais discussões perduram até a década de 1960.

Em 1961, é encaminhamento ao Congresso Nacional o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), neste período as discussões mais acaloradas ocorreram entre os defensores das escolas públicas e defensores dos interesses das escolas particulares, apoiados pelo movimento católico. Ainda neste período, destaca-se a atuação de Florestan Fernandes, na “Campanha de Defesa da Escola Pública”.

Com a aprovação da LDB em 1961, inicia-se um novo período da educação brasileira marcada pela organização das determinações aprovadas na referida lei, como: a discussão e posterior implantação de um Plano Nacional de Educação (PNE), articulado por Anísio Teixeira; a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), destacam-se ainda, o papel exercido pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), enquanto centro mentor da ideologia nacional - desenvolvimentista, e o surgimento de mobilizações de movimentos de cultura e educação popular, no interior deste movimento por uma educação popular, destaque a figura de Paulo Freire, como grande articulador e mentor de tal movimento.

O período após 1961, é marcado por intensas mudanças no campo político e econômico mundial, consequência da bipolaridade mundial em decorrente da Guerra Fria, e estas mudanças se refletem na política educacional brasileira. Segundo Saviani (2007), entre as décadas de 1930 e 1960, prevaleceu uma política nacionalista, neste sentido, a educação brasileira buscava atender as necessidades

da nação brasileira, além de criar uma identidade nacional.

Durante a década de 1960, a entrada de capital estrangeiro no país aliado aos interesses empresariais norte-americanos, influenciaram na política educacional brasileira.

Diante das necessidades das empresas internacionais que se instalavam no Brasil e da conseqüente internacionalização de nossa economia, a educação brasileira assume uma função tecnicista, e o golpe de 1964 assegura tal mudança.

"A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção". (SAVIANI, 2007 p. 11).

A Pedagogia Tecnicista permaneceu hegemônica no país até a década de 1980, e se expressa principalmente pelo sistema "S" de ensino, Serviço Social do Comércio - SESC, Serviço Social da Indústria - SESI e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

Com o fim de ditadura militar e a abertura democrática, as discussões sobre a educação brasileira reacendem com uma velocidade intensa de movimentos estudantis e de educadores⁴, mediante esta agitação social surgem novas propostas de educação definidas como pedagogias críticas por assumirem em seu discurso uma característica contrária ao modelo hegemônico de educação.

Assim, a cidadania e a participação popular assumem novos rumos e era necessário, após anos de ditadura, promover a inserção da população novamente nos ideários da participação democrática.

⁴ Neste período ocorrem movimentos como: a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), fortaleceu-se a Confederação de Professores do Brasil (CPB), em 1989 transformada na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)

2.3. ANOS 90: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Com a aprovação da constituição de 1988, que promoveu a reabertura política e democrática Brasil, inicia-se um novo período da História brasileira, e conseqüentemente uma nova reformulação na proposta de uma educação nacional.

A década de 1990, marca uma nova etapa da construção de uma educação nacional, idealizadas nos princípios de uma escola formadora e não apenas informativa, uma escola em que se observa a valorização do indivíduo como um ser participativo e ativo da sociedade.

A escola assume contornos de “libertadora” e “transformadora”, objetivando tornar os sujeitos escolares, especificamente alunos e professores, membros ativos e participativos da sociedade, conscientes de suas responsabilidades, deveres e direitos; em suma, indivíduos que pudessem exercer plenamente sua cidadania.

Ao mesmo tempo que surgem novas pedagogias centradas na figura dos sujeitos escolares, devemos ressaltar que este período é marcado por uma intensificação das relações entre capital financeiro e educação, segundo Saviani (2007), as ideias pedagógicas neste período sofrem a influência do modelo econômico neoliberal, o que acaba por produzir uma “pedagogia da exclusão”.

São criados mecanismos de inclusão de alunos no sistema escolar sem que ocorre uma efetiva melhoria na qualidade do ensino destes alunos: “a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração”, que mantêm as crianças e os jovens na escola sem a contrapartida da “aprendizagem efetiva”, permitem a melhoria das estatísticas educacionais, mas a clientela continua excluída “do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consoma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente” (SAVIANI, 2007).

Durante os anos iniciais da década de 1990, as políticas educacionais permitiram, de forma tímida, a participação da sociedade em suas decisões. Tal situação alterou-se no momento que o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, passam a intervir diretamente nos recursos financeiros destinados aos países em desenvolvimento.

Criado em 1944, o BIRD tem por objetivo central a reconstrução econômica de países afetados por conflitos ou que demonstram graves crises econômicas aferidas por meio de mecanismos externos de avaliação determinados pelo próprio

BIRD, no caso brasileiro, os índices mais preocupantes foram demonstrados no setor educacional. Altos índices de analfabetismo, exclusão de deficientes, negros ou marginalizados e evasão escolar são algumas das situações mais alarmantes detectadas.

Neste sentido, fez-se necessário um intenso investimento na melhoria da qualidade do ensino oferecido à sociedade brasileira, segundo o BIRD, o investimento em educação promoveria a melhoria da qualidade de vida da população. Ressaltamos que as ações do BIRD não se limitam somente a educação, uma melhor qualidade de vida para a população seria alcançada mediante a melhoria da prestação dos serviços básicos e essenciais a populações tais como saúde e moradia.

Ao mesmo modo que em seu discurso o BIRD surge como um grande órgão preocupado com o bem-estar social da população, a de se salientar que suas intenções não ocorrem por meio de um assistencialismo humanitário, e sim por meio de financiamentos e empréstimos aos governos.

Durante a segunda metade da década de 1990, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, as determinações do BIRD se tornaram os princípios norteadores em nosso sistema educacional, iniciando uma nova etapa da educação brasileira, na qual os interesses de um neoliberalismo em ascensão se fizeram sentir sobre a sociedade, o financiamento da educação, e as consequentes propostas educacionais oriundas deste financiamento, seguiam as diretrizes deste órgão internacional, assumindo novas configurações e destaque na legislação educacional, no Brasil, o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério representa esse ideal internacional de educação, no qual pôs o financiamento no centro das discussões educacionais.

Em consequência destas mudanças que ocorriam na sociedade brasileira, e da consequente junção entre interesses financeiros e educação, fez-se necessária a elaboração de uma nova LDB, tal fato ocorreu em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN - Lei nº 9.394/96. Entre os períodos de 1996 e 2001 ocorrem os debates sobre a criação de um novo Plano Nacional de Educação e em 1998, são elaborados dois projetos de Lei visando à instituição do Plano Nacional de Educação: o Projeto nº 4.155/98, e o Projeto nº 4.173/98. Ao final das discussões, é formulado um projeto substitutivo que incorporam as propostas mais relevantes apresentadas pelos dois projetos.

Em 2001, sanciona a Lei nº 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação - PNE que teve dez anos como período de vigência (2001 a 2010). O PNE serviu como base estruturante dos demais planos de educação dos Estados e Municípios nacionais.

Em 2010, em decorrência do fim de prazo de vigência do PNE, ocorreu a Conferência Nacional de Educação – CONAE na qual se discutiu concepções e proposições voltadas a orientar os Estados e Municípios na elaboração do novo PNE. Partindo dos pressupostos aprovados pela CONAE, das diversas avaliações do PNE 2001-2010 e de documento básico preparado pelo Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação norteou a elaboração da proposta do novo PNE que define em artigo segundo as seguintes diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I – Erradicação do analfabetismo;

II – Universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – Melhoria da qualidade da educação;

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; *VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;*

IX – Valorização dos (as) profissionais da educação;

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2010)

Para garantia dessas prioridades, o novo PNE foi entendido como:

“a. expressão de uma política de Estado que garanta a continuidade da execução e da avaliação de suas metas frente às alternâncias governamentais e relações federativas;

b. uma das formas de materialização do regime de colaboração entre sistemas e de cooperação federativa;

c. resultado de ampla participação e deliberação coletiva da sociedade brasileira, por meio do envolvimento dos movimentos sociais e demais segmentos da sociedade civil e da sociedade política em diversos processos de mobilização e de discussão, tais como: audiências públicas, encontros e seminários, debates e deliberações das conferências de educação;

d. plano com vigência decenal, como a dos demais planos dele consequentes;

e. instrumento para efetivação das metas de aprimoramento e avanço das políticas educacionais em curso no País.. (PDME, 2006)

As novas determinações do PNE, influenciaram de forma significativa a política educacional do município de Uberaba, promovendo intensas mudanças e um amplo investimento na melhoria da qualidade do ensino ofertado pelo município, mais adiante falaremos sobre tais mudanças.

2.3.1 Construtivismo e o “Aprender a Aprender”

Os anos finais da década de 1990 e iniciais do século XXI, apresentam o surgimento de um novo corte temporal que estamos analisando nesta pesquisa. O ideal do construtivismo, afim de atender o ideal neoliberal, foi reelaborado nestas duas décadas de tal modo que assumiu um novo lema, se assim podemos chamar, o “aprender a aprender”.

Mas afinal o que significa “aprender a aprender”?

Até o momento, realizamos uma análise histórica do sistema educacional brasileiro em seus diversos momentos históricos, e ao analisarmos este processo, identificamos uma característica presente em todos os momentos, a existência de uma estrutura organizacional e de poder, que por mais que sofra alterações em seus discursos, ainda permanecem as mesmas.

Existe uma macroestrutura, representada inicialmente pelos jesuítas, depois pelo governo monárquico e por fim pelos órgãos do governo, que determina o que deve ser ensinado, como ser ensinado e para quem deve ser ensino, ou seja, a participação da sociedade civil é inexistente e quando ocorre é inexpressiva. A não participação da sociedade civil nestas discussões, é um aspecto que demonstra esta relação de poder.

Este pressuposto no qual define-se a educação como dever do Estado, representa o conceito liberal de educação presente no Keynesianismo, expresso no princípio do bem-estar-social (Welfare State).

Surgido na década de 60, em meio a graves crises econômicas e a divisão mundial em dois grandes blocos antagonistas, o Keynesianismo defende a intervenção do Estado na economia afim de regulamentar a economia e promover uma sociedade com equidade social.

Segundo este princípio, uma sociedade com equidade social seria possível a partir do momento em que todos tivessem as mesmas condições de produtividade, ainda, uma sociedade de livre concorrência e disputas, concebida no liberalismo

econômico clássico de Adam Smith, o *Laissez-faire*, não promoveria tal equidade, já que a livre concorrência privilegiava a classe social dominante, o que conseqüentemente aumentava as diferenças sociais.

Neste sentido, o Estado, como representação legítima do poder da sociedade, deve promover uma sociedade onde prevaleça o sentimento de bem-estar-social, saúde, educação, segurança, são princípios essenciais desta sociedade. Do mesmo modo, esta equidade social pode promover um pacifismo social, o que interromperia o crescimento do país, ou seja, a disputa e a competitividade promoveriam o crescimento econômico, expressa-se aqui o sentido neoliberal de uma sociedade.

“O que se pode denominar ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado). (NETTO; BRAZ, 2007)”.

A LDB determina em seus princípios, que a educação é dever do Estado, e como dever do Estado deve vincular-se a realidade social dos sujeitos que dela se utilizam tornando-se em última prática, uma prática social conectada ao mundo do trabalho, fato evidenciado pelas políticas de empreendedorismo utilizadas em escolas públicas.

Se a educação reflete em suas estruturas os interesses sociais do Estado, é de se evidenciar que suas práticas sigam o ideal neoliberal, e a concepção de sujeito oriunda desta escola neoliberal será um sujeito qualificado as práticas neoliberais e regido por estas práticas.

Este novo sujeito contemporâneo deve possuir uma identidade que se adequa a mudanças constantes da sociedade neoliberal, neste sentido, o ensino tradicional escolar não atende mais a esta necessidade, é preciso capacitar os alunos “para a vida” além dos muros da escola, e neste sentido, configura-se a prática do “aprender a aprender”

‘ As justificativas em que se apoia a defesa do „aprender a aprender “ , nos

PCNs, são as mesmas que constam do „Relatório Jacques Delors⁵“: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, „aprender a aprender“ num contínuo „processo de educação permanente“ . (BRASIL, MEC, 1997)‘.

Em sua estrutura, os PCNs apoiam-se na teoria construtivista de educação, como expresso no trecho a seguir:

‘Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje se sabe que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza. A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa, na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997)‘.

Segundo SAVIANI (2007), a partir da década de 1990, o construtivismo assume em seu discurso a seguinte característica:

‘[...] a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação „construtivismo“, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar. (SAVIANI, 2007) ‘.

Neste sentido, segundo SAVIANI, o lema “aprender a aprender” seria originário do escolanovismo:

‘O lema „aprender a aprender“, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos

⁵ A partir de 1993, a UNESCO, por meio da realização de debates e da formação de uma comissão internacional sobre educação para o século XXI, discutiu questões referentes ao processo de educação a nível mundial, a comissão foi coordenada pelo ex-ministro francês Jacques Delors. Esta comissão, sob o lema: “EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR” determinou as bases filosóficas do que, segundo esta comissão, seria o ideal de educação para o século XXI, este ideal fundamenta-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser

conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007) '.

Neste novo ideal de educação, o aluno deve ter a capacidade de produzir o conhecimento por si só, sem apoio ou a necessidade de um professor, daí entendesse o lema “aprender a aprender”:

‘A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza. Marx utilizou a expressão “esvaziamento completo” para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente. (DUARTE, 2000)‘.

Em suma, nas primeiras décadas do século XXI, evidenciamos a existência de uma prática construtivista, adequada às ideias neoliberais, o “aprender a aprender” é um reflexo desta prática na qual a função da escola e do professor são secundárias, e o aluno é o eixo central das ações.

Não podemos aqui esquecer que, o discurso apropriado pelas escolas exalta a qualidade desta prática, mas, a de se observar que o aluno não encontra um referencial, um norte que o oriente para o caminho a seguir. Talvez seja esse um ranço de séculos anteriores, onde a escola era o referencial deste aluno, ou simplesmente vivenciamos uma nova etapa do processo de construção do sujeito que passam da simples exploração burguesa onde o produto de seu trabalho promove o lucro burguês, para um nível no qual este sujeito, é o próprio produto do burguês.

2.4. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM UBERABA

A história da educação em Uberaba está relacionada ao contexto histórico do surgimento e da transformação da cidade, as origens mais remotas do município de Uberaba relacionam-se ao século XVIII quando ocorre o processo de expansão territorial do Brasil promovido principalmente pelos bandeirantes que saíam de São Paulo em direção à Região Centro Oeste do país.

Este caminho era uma picada aberta pelos bandeirantes da expedição de Bartolomeu Bueno da Silva, por onde passavam os bandeirantes seguidos pelas comitivas de tropeiros, que levavam gado e produtos para as regiões mineradoras da região chamada de desemboque esta picada, também conhecida por “Estrada do Anhanguera” existia desde 1722, e cortava a região do Triângulo e o Arraial de Santo Antônio e São Sebastião da Farinha Podre (primeiro nome do povoado que deu origem a Uberaba), e, em 1856, ocorreu a promulgação oficial que elevou a Vila de Uberaba a Cidade de Uberaba. (PONTES, 1970).

No século XIX, principalmente entre os períodos de 1820 a 1836, o sistema educacional de Uberaba estava entregue a grupos religiosos católicos, que exerciam o ofício de forma improvisada e por vezes nas próprias fazendas.

Em 1838 começa a funcionar a primeira Escola Pública Provincial, e em 1854, foi fundado o Colégio Vaz de Melo, primeiro estabelecimento de ensino a ministrar simultaneamente os níveis primário e secundário.

As primeiras duas escolas primárias do município datam de 1925, e atendiam somente crianças do sexo masculino, excluindo-se filhos de escravos e meninas, ao mesmo tempo, relata-se a existência de mais cinco escolas particulares. Na década de 1940, o governo municipal construiu as primeiras escolas municipais, as primeiras escolas fundadas foram as escolas Barão do Rio Branco e Floriano Peixoto, na Fazenda da Lapa e na Fazenda da Espinha, respectivamente, e ambas em 1943.

A escola municipal mais antiga em funcionamento é a “José Marcus Cherém”, inaugurada em 22 de dezembro de 1969, no bairro da Capelinha do Barreiro, zona rural da cidade. No perímetro urbano as primeiras escolas inauguradas foram: Escola Municipal Boa Vista, e a Escola Municipal Santa Maria, ambas em 1976.

A década de 1980 foi marcada pelo surgimento de um grande número de escolas, onze escolas ao todo, e destas, todas ainda se encontram em

funcionamento. No mesmo período ocorrem os primeiros concursos públicos para o cargo de professores da rede municipal de ensino.

Segundo dados fornecidos pelo Plano Decenal Municipal de Educação - PDME 2006-2015, neste período ocorreu um aumento no atendimento de alunos das escolas municipais, o que acarretou em um grande investimento da gestão municipal para atender a estas necessidades:

“Neste período, o aumento no atendimento aos alunos do município foi na ordem de 84.60% (oitenta e quatro vírgula sessenta por cento), garantindo, junto com a Rede Estadual, vagas a 97% (noventa e sete por cento) da população de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, através de diferentes procedimentos, tais como: ampliação da Rede Física com a construção de 05 (cinco) escolas e ampliação e reforma e adequação de 30 (trinta) prédios escolares; municipalização de 03 (três) escolas estaduais: Uberaba, Fabrício e Nossa Senhora Aparecida, complexo CAIC; Implantação do Programa Bolsa Escola, beneficiando 500 (quinhentas) famílias com ½ (meio) salário mínimo; Manutenção de 125 (cento e vinte e cinco) veículos para atendimento aos alunos da zona rural; Aquisição de Kits tecnológicos (TVs, Vídeos e Antenas Parabólicas) para todas as escolas; A informatização do registro acadêmico das escolas.”(PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006)

2.5. CIDADANIA E A PROPOSTA DA ESCOLA CIDADÃ EM UBERABA

Historicamente, o conceito de cidadania assume formas e características distintas segundo a organização da sociedade e inevitavelmente nos remete à cidadania grega, quando os cidadãos atenienses, reunidos em praça pública, exerciam democraticamente seus direitos acerca das leis e elegiam seus administradores, mas o simples fato de morarem em uma mesma cidade não fazia de seus habitantes cidadãos.

Para Aristóteles, um indivíduo deveria reunir em si algumas qualidades inerentes ao ato da cidadania, estas qualidades variavam conforme as exigências da constituição definida pelos governantes, deste modo, a sociedade ateniense determinava que os escravos, os estrangeiros e as mulheres estavam excluídos dos direitos da cidadania, ainda, Aristóteles considerava que um bom governante deveria ter a virtude da prudência prática (phronesis), pela qual será capaz de agir visando o bem comum, por ser uma virtude de difícil concepção.

O cidadão ateniense necessitaria de um período de ócio onde pudesse desenvolver tal virtude, assim, também estavam excluídos da cidadania ateniense a

classe dos artesãos, comerciantes e trabalhadores braçais em geral, primeiramente por ocuparem muito tempo a seus serviços, não possuíam tempo de ócio necessário para a participação na vida política e também se tornavam embrutecidos pelo trabalho, o que não lhes permitia desenvolver uma virtude esclarecida.

“Um cidadão integral pode ser definido por nada mais nem nada menos que pelo direito de administrar justiça e exercer funções públicas (...) (...) o que é um cidadão passa a ser claro (...); afirmamos agora que é aquele que tem o direito de participar da função deliberativa ou da judicial da comunidade na qual ele tem este direito. E esta comunidade (uma cidade) é uma multidão suficientemente numerosa para assegurar uma vida independente na mesma. (ARISTÓTELES, Política, livro III, capítulo I)”.

A relação entre trabalho intelectual e trabalho braçal promove as primeiras relações de divisão social e da relação entre saber e poder. Aos trabalhadores intelectuais, e facultada a capacidade de governar a sociedade, pelo fato de possuírem saberes que os habilitam para tal atividade; do mesmo modo, aos trabalhadores braçais, cabe a função de servir a sociedade, por não possuírem as habilidades intelectuais para governar a sociedade.

Durante a idade média, a cidadania estava atrelada à posse de terras e valores religiosos. A partir do século XVIII, com o advento da Revolução Francesa e das Declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão as palavras cidadão e cidadania adquirem novo formato, atrelada aos ideais burgueses da revolução, neste contexto, o cidadão passa a ser o proprietário dos meios de produção.

Nos séculos XIX e XX, firma-se a cidadania com conteúdo político e democrático, significando o direito do indivíduo de participação no exercício de seus direitos, quer como membro ativo e dirigente da sociedade, quer como eleitor de membros representativos da sociedade. Após a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, a década de 30 foi marcada pela depressão econômica: falência, desemprego e outros fatores geradores de tensões sociais, propiciam o surgimento de um novo modelo de sociedade baseada na concepção de um “bem-estar social”. Contrapondo-se ao ideal liberal presente até aquele momento, expresso no lema *“laissez – faire, laissez – passer, le monde va de lui – même”* (“deixai fazer, deixai passar, que o mundo anda por si mesmo”). O estado passa a intervir na produção e distribuição de bens, criando uma tendência em direção ao *Welfare State*, ou seja, *Estado de bem-estar social*, qualquer cidadão teria o direito a emprego, controle de salário, seguro contra invalidez, e outros benefícios, que deveriam ser garantidos

pelo Estado, além disso, são concedidos créditos para empresas, ocorre a intervenção estatal no agronegócio, e são realizadas grandes obras públicas como forma de amenizar o desemprego.

Esse exercício de refletir sobre o significado de cidadania nos permite compreender que seu conceito ganha formas diferenciadas a cada momento histórico e perceber que, na relação entre capital e trabalho, apregoa-se que o homem, para ser cidadão, precisa passar pelo processo educacional como condição para sua cidadania. Afirmando muitas vezes que só a escola garante a cidadania e quem não a frequenta não é um cidadão.

Ao atribuir à educação esse grande poder, esta passa a ter como tarefa a formação do cidadão para a realidade econômica, social e política. Entretanto, aceitar essa forma de vinculação é negar o direito à cidadania, porque, ao mesmo tempo em que se acena com uma possibilidade de que a educação trará a inclusão, ela exclui, pois assume o papel de apenas adaptá-los a esta nova sociedade.

Para GADOTTI (2008), cidadania é essencialmente a consciência de direitos e de deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. Compreendendo, assim o conceito de cidadania, ancorado na liberdade e na democracia, que confere aos cidadãos direitos e deveres de participação na vida pública, ampliando sua participação cívica e a construção de sociedades mais justas, com base neste pressuposto podemos realizar a compreensão e concepção da Escola cidadã.

A proposta de uma escola voltada para a formação da cidadania surge como resposta às ações raciais do governo norte americano na década de 1930, Myles Horton⁶ foi o idealizador desta proposta. Seu objetivo era criar uma escola que promovesse a conscientização de jovens negros norte-americanos, vítimas de racismo, sobre seus direitos sociais e políticos.

No Brasil, esta proposta surgiu na década de 1980 quando Paulo Freire foi secretário de Educação do município de São Paulo. Paulo Freire propôs a implantação de uma escola pública popular, denominada, em 1989, por Genuíno

⁶ Myles Horton, educador americano defensor dos direitos civis das minorias, principalmente negras. Suas obras influenciaram diversas personalidades como Martin Luther King e Rosa Parks

Bordignon⁷, de Escola Cidadã.

Portanto, a Escola Cidadã surge como um movimento de educação popular e comunitária. Criando a possibilidade de uma nova cidadania onde a sociedade tivesse mais participação e criasse junto da escola novas condições e melhorias à sociedade num todo.

Uns dos articuladores dessa nova forma de pensar a escola e todo o seu processo político-social-pedagógico foi Paulo Freire, assim podemos entendê-la melhor em suas palavras:

“A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.” Paulo Freire associava cidadania e autonomia. Em seu último livro, ele afirma: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” 3 (FREIRE, 1997.)

A cidade de Porto Alegre foi pioneira na construção de uma Escola Cidadã, voltando a sua prática pedagógica para a formação da cidadania, tornando-se autônoma para assegurar a qualidade do seu ensino e ainda assim formando uma gestão democrática popular voltada ao planejamento participativo.

Também podemos encontrar a Escola Cidadã em vários outros estados Brasileiros, como: Escola Pública Popular (São Paulo), Escola Democrática (Betim, MG), Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília, DF), Escola Mínima (Gravatá, RS), Escola sem Fronteiras (Blumenau, SC), Escola Guaicurú (estado do Mato Grosso do Sul), Escola Democrática e Popular (estado do Rio Grande do Sul), Escola de Tempo Integral (Colatina, ES), Escola Desafio (Ipatinga, MG).

Importante ressaltar que a construção de uma Escola Cidadã seguiu as características regionais de cada uma das cidades acima citadas e, embora se

⁷ A expressão “escola cidadã” apareceu pela primeira vez em um artigo de Genuíno Bordignon, em maio de 1989, na Revista Educação Municipal, editada pela UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e pela Editora Cortez, como uma “utopia municipalista”.

apresente com nomenclaturas diferentes, algumas características presentes nestas propostas, nos permite definir o projeto pedagógico como o projeto de uma Escola Cidadã, são eles: 1) partir das necessidades dos alunos e das comunidades; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3) considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; 4) educar para a liberdade e para a autonomia; 5) respeito à diversidade cultural; 6) defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; 7) o planejamento comunitário e participativo.

Inicialmente, a Escola Cidadã concentrou suas ações da democratização da gestão e no planejamento participativo, mas, aos poucos ampliou suas ações para um processo de elaboração de novas diretrizes curriculares, ampliando suas ações para além do simples conteúdo didático, enfocando nas relações sociais, humanas e intersubjetivas.

O surgimento da proposta da Escola Cidadã na década de 1980, configura-se como um movimento de resistência a tendência educacional que se organizava neste período, sendo uma perspectiva concreta de organização de uma nova escola pública que não estivesse subjugada ao neoliberalismo e a internacionalização da educação, não seguindo a determinações dos órgãos internacionais citados anteriormente.

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pela reabertura política após décadas da ditadura militar, se fazia necessário uma readequação dos processos educacionais à nova realidade brasileira, cidadania era a palavra de ordem, direitos políticos, liberdade de expressão, são alguns dos temas presentes neste momento.

Seguindo este momento histórico, a escola cidadã representava o “grito dos excluídos” pela ditadura, um momento no qual a voz do povo seria ouvida, onde o mais humilde, o analfabeto, a desempregado teria sua vez de falar, talvez aí se encontre a parte mais bela desta proposta, e também a mais perigosa em se pensar que, numa sociedade que se configurava como neoliberal, ouvir o “grito dos excluídos” não seria o objetivo principal.

Em sua proposta, a Escola Cidadã pretende ultrapassar as barreiras impostas a ela, seja ela composta pelos muros das escolas ou por todas as mazelas sociais da história das sociedades que impõe o conhecimento apenas pelos conteúdos curriculares.

Ela nos mostra que a aprendizagem é mais que conteúdos repassados sistematicamente, e diz o quanto é importante as relações com o todo que constitui a escola e o que pode ser aprendido, construído e transformado além do seu espaço físico.

Trata-se de uma proposta que enfatiza ainda mais o poder transformador do Professor e sua importância em ensinar, porém com uma diferença e estímulo, uma vez que o professor dentro da Escola Cidadã, além de transmitir o conhecimento, precisa estar disposto a aprender com a realidade que os alunos trazem em sua bagagem, o aluno é entendido como um agente social que também é capaz de produzir conhecimento.

A partir da década de 1990, essa concepção de escola ganhou força, sendo a expressão de um movimento educacional no Brasil que abrangeiria os seguintes temas: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, escola e comunidade, interdisciplinaridade e a formação permanente dos professores. Inserida no contexto da construção de uma política democrática de educação, a proposta de escola cidadã surge como resposta à burocratização e excessiva centralização do sistema de ensino e a sua ineficiência, propondo uma alternativa consistente de luta pela autonomia e descentralização da sociedade e da escola.

Segundo Paulo Freire, a escola cidadã “vive a experiência tensa da democracia” (FREIRE, apud GADOTTI, 2002, p. 11-12) sendo uma escola do encontro, do diálogo comunicativo, da interação entre as pessoas que, juntas, reconstróem no cotidiano a sociedade, idealizando uma sociedade mais justa, solidária, ativa, participativa, dinâmica e esperançosa, respeitando à dignidade humana, configurando-se em uma possibilidade de ruptura de um modelo de sociedade onde o indivíduo perde sua identidade, sujeitando-se e se tornando um produto, uma mercadoria que oferece sua mão de obra em troca de sua sobrevivência, uma educação projetada e construída pelas escolas em conjunto com suas comunidades a partir de suas concepções, de suas necessidades, de seus desejos e de suas demandas. Esta proposta de escola cidadã sabe que “O caminho emancipatório “não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria...”. (DEMO, 2003, p.17).

Não há autonomia se não houver participação coletiva, a escola pública necessita de relações dialógicas efetivas. A escola, ao construir a sua autonomia,

juntamente com a comunidade, em processo de identidade, institui a participação.

Entre os anos de 2001 e 2002, quando da realização do Fórum Mundial de Educação e do Primeiro Encontro Internacional das Escolas Cidadãs⁸, o Instituto Paulo Freire⁹, reafirmou a importância do movimento da Escola Cidadã como um movimento de resistência ao modelo neoliberal de educação, se contrapondo ao caráter de mercado imposta às escolas da década de 1990 e início do século XXI.

Frente ao exposto percebemos que a vinculação da educação com a cidadania não é algo novo, mas presente na sociedade desde Aristóteles, é necessário que a educação se pautar na formação dos indivíduos e de sua cidadania plena e eficaz, possibilitando ao indivíduo suplantar uma consciência ingênua por uma consciência crítica, que permita maior percepção das contradições existentes na sociedade. Nesse sentido, a educação poderia ter importante papel na busca pela consolidação da cidadania.

Compreender que educar para a cidadania é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é garantir o acesso ao conhecimento que lhe permita apreender a complexidade das relações; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho e para a participação ativa na organização da sociedade.

⁸ Esses encontros foram organizados pelo Instituto Paulo Freire e coordenados por Paulo Roberto Padilha, diretor pedagógico do Instituto Paulo Freire e José Clóvis de Azevedo, ex-secretário de educação de Porto Alegre.

⁹ O Instituto Paulo Freire, foi fundado, oficialmente, em primeiro de setembro de 1992, com o intuito de realizar estudos mais aprofundados sobre as reflexões de Paulo Freire. Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão e Walter Esteves Garcia são alguns dos educadores que compõem o Instituto Paulo Freire. Atualmente, o Instituto oferece suporte aos municípios que implantaram o projeto de escola cidadã.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA CIDADÃ EM UBERABA

No período entre os anos de 1993 e 2015, observam-se três períodos distintos na elaboração da proposta educacional no Município de Uberaba desde a implantação do projeto de escola cidadã em 2000.

No seu primeiro período, entre os anos 1993 - 2000, a proposta foi designada como “construção amorosa da cidadania” e enfatizou a relação razão-sensibilidade na formação cidadã dos alunos, esta proposta durou até 2005; no segundo período, entre os anos de 2005 - 2012, trabalhou-se na perspectiva da “Cidade Educadora”; e o terceiro período define-se sob o lema: “Escola do Caminho: Vereda que Ensina, Humaniza e Transforma”.

Por esta proposta, a escola deixaria de ser apenas uma instituição com um devido espaço físico para transmissão de conhecimento e passaria a interagir com a cidade, propondo uma nova construção da cidadania.

Observa-se que mesmo assumindo nomenclaturas diferentes, o princípio norteador da educação no município, é o pressuposto de uma educação que forma o aluno para o exercício de sua cidadania, a seguir realizo uma análise mais aprofundada sobre cada período descrito acima.

3.1. PRIMEIRO PERÍODO (1993-2005): CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA

Este período encontra-se dividido em dois momentos, o primeiro momento foi a elaboração da proposta da Escola cidadã, entre os anos de 1993 e 2000; o segundo momento, vai de 2000 a 2005.

Entre os anos de 1993 a 2000, ocorreu a sistematização da concepção de uma Escola Cidadã no município, uma escola comprometida com a formação cognitiva, moral e sócio afetiva do educando, entendido como sujeito que se insere na história, na sua cultura, nas relações sociais cotidianas de todos os matizes, e que, sobretudo, as assume e transforma.

Esta concepção de escola se concretizou através de alguns princípios básicos pautados na obra *Escola Cidadã, Educação: Construção Amorosa da Cidadania: Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos* (PRAIS, 2000), presentes num conjunto de livros que orienta e organização a implantação da Escola

Cidadã no município de Uberaba.

Esse conjunto de livros começou a ser elaborado a partir de 1993, perdurando por 7 anos de estudo e elaboração de diretrizes que fundamenta a proposta de *Escola Cidadã*, o longo tempo de elaboração se deve ao fato que este processo alcançou toda a estrutura do sistema de ensino municipal, estrutura física, cargos administrativos e pedagógicos; professora e alunos; enfim todos os elementos físicos e estruturais de uma escola foram discutidos nesta proposta.

Para a elaboração destes princípios, foi formada uma comissão que realizou estudos norteados pelos princípios da Escola Cidadã, da “Conferência de Jomtien. e a educação para todos”, realizada em 1990. A Conferência de Jomtien definiu princípios norteadores para a promoção de uma escola para todos, para a elevação da qualidade do ensino e principalmente nas questões relacionadas ao analfabetismo, e a inclusão de mulheres e grupos sociais desfavorecidos no processo ensino aprendido:

“ARTIGO 1 - SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

ARTIGO 2 - EXPANDIR O ENFOQUE

ARTIGO 3 - UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

ARTIGO 4 - CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM

ARTIGO 5 - AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ARTIGO 6 - PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM

ARTIGO 7 - FORTALECER AS ALIANÇAS

ARTIGO 8 - DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO

ARTIGO 9 - MOBILIZAR OS RECURSOS

ARTIGO 10 - FORTALECER SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do

nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien – 1990)

Em 1995 ocorreu a Conferência “Educação: compromisso e ética”, que contou com a participação de Paulo Freire e da comissão responsável pela elaboração da proposta da Escola Cidadã em Uberaba. Nesta comissão instituiu-se o seguinte lema para a Escola Cidadã em Uberaba:

“A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba tem por missão “coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação, integradas e articuladas aos poderes instituídos, que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, consolidando uma Escola Cidadã e a construção de uma Cidade Educadora, por meio da vivência da escola como ambiente de aprendizagem e de formação humano - cidadã”.
(<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,9173> acesso em 16/01/2017>)

Com base nestas duas conferências, elaborou-se os princípios pedagógicos que norteariam a Escola Cidadã em Uberaba:

“a) A educação entendida como valor máximo e imprescindível ao desenvolvimento de uma nação. Isto pressupõe a formação do homem enquanto ser concreto, histórico, consciente e livre, construtor do seu próprio destino através do conhecimento, do diálogo e do trabalho solidário. Nessa visão, prioriza-se a formação totalizadora que incorpora atividades intelectuais, corpóreas, lúdicas, sociais e afetivas no cotidiano pedagógico, congregando o que, na vida, não se separa, formando pessoas autônomas, democráticas, cidadãs. Tal formação visa propiciar ao educando inserir-se como sujeito participativo no processo de construção de uma sociedade eticamente comprometida com a justiça, com a equidade, com a dignidade, com a emancipação, enfim, com a felicidade humana.

b) A escola assumida como “lôcus” educativo privilegiado: isto é, espaço democrático de construção, assimilação e difusão do conhecimento, espaço ampliado da convivência e da vivência de valores culturais, espaço comprometido com a pluralidade das dimensões da formação humana, espaço coletivo da reinvenção de uma nova prática educativa de qualidade e, finalmente, espaço de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

c) O resgate do verdadeiro sentido do conceito de “Escola Pública”, compreendendo-a como ESCOLA DO POVO e não meramente escola oficial. Dessa forma, a “Escola Cidadã” é aquela que é mantida com recursos públicos e destinada a todos sem nenhuma distinção, é pensada e gerida por uma sociedade que dela usufrui e por ela se responsabiliza.

d) Uma nova identidade do educador: um educador que assuma novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como o mediador entre o educando e o conhecimento. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a conseqüente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da construção desta identidade, que é a de ser, junto com os seus alunos, um “eterno aprendiz”.

e) *Uma nova identidade do educando, que passa a ser considerado como o sujeito da sua própria formação em um complexo processo interativo em que a docência e discência formam um todo indissociável. Enquanto sujeito, o educando constitui-se num sistema auto e coorganizador de suas experiências de aprendizagem, segundo seu ritmo e as características peculiares do seu estágio de desenvolvimento, sua cultura e sua classe social de origem. Dentro dessa perspectiva, o aluno deixa de ser considerado pura e simplesmente como massa a ser informada e torna-se sujeito responsável e capaz de desenvolver-se com consciência plena e eticamente atuante no processo de sua formação enquanto cidadão. Assim e, mais ainda se assumindo como permanente aprendiz e autor de sua própria edificação, o aluno se desenvolve como ser de conhecimento, leitor e interprete arguto da realidade; como ser de competências, autor e ator criativo de alternativas face às diferentes demandas de transformações sociais; ser-de-convivência solidária, humanizador das relações interpessoais, ambientais e culturais; enfim, SER de Humanidade Plena, criador, lúcido e amoroso.*

f) *Uma ressignificação dos conteúdos curriculares: ao deixar de se constituírem em eixo vertebrador do trabalho escolar, mera erudição dissociada e fragmentada da realidade, os conteúdos não perdem a sua especificidade, o seu papel no processo educativo. Ao contrário, esta perspectiva pressupõe a construção e a apropriação do conhecimento como condição de libertação do sujeito e da sociedade. Assim, trabalha o conhecimento na sua profundidade, na sua lógica própria, mas com a preocupação de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do saber, para formar uma visão de homem e mundo organicamente articulada com vistas a uma intervenção efetiva na realidade.*

Desse modo, o currículo adquire uma nova dimensão. Para além do discurso específico de cada disciplina, é a construção humana no seu todo que está em causa. Isso implica trabalhar o conhecimento global em suas múltiplas dimensões, congregando a informação com o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver e conviver; enfim, com o aprender a SER, considerando-se em todo esse processo a prática social dos sujeitos.

Nessa perspectiva curricular, a pedagogia dos projetos, sem ser a única adotada, revela-se como estratégia privilegiada de desenvolvimento da prática educativa em sala de aula. O projeto, oriundo de situações reais vividas pelos alunos, não elimina a especificidade de cada disciplina, mas promove o diálogo e a interdisciplinaridade através da seleção dos conteúdos significativos para a compreensão da realidade. Os projetos poderão envolver, portanto, todas as áreas ou algumas delas e as questões por eles não contempladas, mas avaliadas como necessárias, pelo educador, deverão ser trabalhadas, significativamente, em módulos de aprendizagem disciplinar. Compreendido dessa maneira, o currículo pauta-se em algumas competências educativas que deverão orientar a organização da prática pedagógica:

- *Habilidade no uso da língua oral e escrita: numa sociedade letrada, é imprescindível, ao exercício pleno da cidadania, a habilidade de se expressar com clareza, fazendo-se compreender e compreendendo os diversos portadores de textos. Assim, no espaço escolar, é tarefa de todos: os conceitos, o desenvolvimento pleno da oralidade e da escrita para efetiva apropriação, socialização e aplicação das informações.*

- *Habilidade de aplicar o conhecimento: existencialmente, o homem é desafiado a responder, com competência, aos problemas que a vida lhe impõe. Assim, todas as atividades escolares devem privilegiar a habilidade*

do saber-fazer, ou seja, preocupar-se em verificar a forma como os alunos mobilizam suas informações, sua lógica, sua criatividade, criticidade e habilidades na resolução, não apenas dos problemas teóricos colocados pelos conteúdos, mas também no enfrentamento de situações existenciais colocadas pela vida, ultrapassando o dualismo entre trabalho manual e intelectual, entre escola e prática social.

- *Aquisição de diferentes linguagens: partindo-se do pressuposto de que o processo educativo numa escola cidadã está eticamente comprometido com a emancipação humana como um todo, envolvendo todas as dimensões do ser sujeito (corpo, emoções, pensamentos, padrões estéticos, conhecimentos físicos, científicos, lógicos e espirituais), as experiências educativas deverão contemplar todas as linguagens humanas: da ciência, da arte, da técnica, da filosofia e da religião, unificando razão, intuição, sensibilidade e motricidade.*
- *Capacidade de aprender a aprender: mais do que tornar o aluno um depósito de informações mecânicas, fragmentadas e dissociadas da realidade, toda prática pedagógica deve se preocupar em capacitar o aluno para a busca e a organização da informação, através do incentivo e da prática de todas as formas de pesquisa, seja bibliográfica, seja de campo.*
- *Habilidade de ser e conviver: o trabalho pedagógico deverá estar, eminentemente, voltado para a construção da autonomia intelectual, pessoal e moral do sujeito, buscando formas para que ele seja, a um só tempo, uno, único e solidário, cooperativo. Isto é, que cada aluno possa, ao seu modo, se comprometer e participar da vida escolar na sua totalidade, contribuindo para a concretização de um projeto coletivo de elaboração de regras, distribuição de responsabilidades e busca de soluções para os desafios cotidianos da prática escolar e comunitária. Aqui está o valor do trabalho em grupo que pressupõe o trabalho individual como um de seus momentos.*

g) *A avaliação entendida como um processo de permanente acompanhamento do desenvolvimento global do aluno: mais que em qualquer outra proposta, na “Escola Cidadã”, a avaliação tem um papel relevante. Ela não apenas permite acompanhar o desempenho progressivo das competências e habilidades dos alunos, como deve informar ao professor e à escola o quanto o seu trabalho é eficaz, no sentido de possibilitar ao educando progredir em direção ao objetivo proposto. Nessa perspectiva, a avaliação não está centrada apenas no produto, servindo unicamente para decidir sobre a promoção ou retenção do aluno, mas é reveladora de todo um processo formativo, oferecendo ao professor um diagnóstico dos efeitos do seu trabalho com os alunos. Ou seja, o ato de avaliar implica, antes de tudo, disposição de acolher. Isto significa, como nos diz Luckesi, “a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia” é trabalhar a partir dela. E, como no caso da Educação, estamos comprometidos com a formação humana, importa acolher o aluno na sua totalidade, e não apenas como depositário de conteúdos disciplinares.*

Nesse contexto, a avaliação apresenta as seguintes características:

- *Diagnóstica: a avaliação deve ser investigativa, ou seja, ela deve coletar dados relevantes e essenciais que configurem o estado de desenvolvimento do educando. Deve fornecer subsídios para tomada de decisões (objetivos, caminhos, etc.), explicitando o estágio de desenvolvimento alcançado, até então, pelo aluno, visando, quando necessário, redimensionar a ação.*
- *Contínua: a avaliação não é um momento dissociado do processo de ensino-aprendizagem-formação mas, o integra, num permanente processo de ação-reflexão-ação, identificando avanços, dificuldades e propostas de*

intervenção pedagógica.

- *Participativa: a avaliação não é um ato solitário do professor, mas envolve todos os atores educativos num movimento recíproco de auto e hetero-avaliação.*
- *Qualitativa: além de preocupar-se com o produto final, a avaliação deve preocupar-se, também, com o processo da aprendizagem como um todo, em como ela acontece e não por que ela ocorre de uma determinada maneira e não de outra.*
- *Formativa: a avaliação deve sempre informar o que está acontecendo, em cada momento, contribuindo para que o professor alcance os objetivos propostos e não apenas verificar se eles foram ou não alcançados.*
- *Mediadora: resultante de um diálogo epistemológico a avaliação deve ser percebida como um momento de ultrapassagem do sujeito de um estágio inferior de desenvolvimento para um estágio superior.*
- *Emancipatória: a avaliação permite que os alunos adquiram a sua autonomia diante do conhecimento e a partir do conhecimento.*
- *Dialógica: a avaliação, resultante de uma relação dialógica, acolhe o aluno no estágio de desenvolvimento em que se encontra, promove as intervenções necessárias a sua auto superação e assim produz a sua inclusão (PDME, 2006)”.*

Estes princípios serviram como referenciais para as demais propostas educacionais do município de Uberaba, e se encontram presentes nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação nos anos subsequentes a implantação da Escola Cidadã na rede municipal de ensino, mais adiante analisaremos tais princípios.

Tal proposta surge de forma antagônica ao que se instituíra neste momento, década de 1990, a organização de uma educação neoliberal e bancário, como definiu Paulo Freire. Como dito anteriormente, a Escola Cidadã seria uma proposta de resistência a este modelo neoliberal que se instituíra.

A implantação da Escola Cidadã na rede municipal de ensino de Uberaba trouxe as seguintes alterações para o município: instituição do sistema municipal de ensino, elaboração do Plano Global Integrado (Projeto Político Pedagógico) em cada unidade escolar; criação do colegiado escolar e de conselhos; concursos para cargos do magistério e função de diretor escolar; reforma e ampliação da rede física escolar; criação do Centro de Formação Permanente de Professores Prof.^a Dedê Prais (CEFOP); criação do Centro de Apoio, Diagnóstico, Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CADOPE) e implantação do plano de carreira dos servidores do magistério público municipal.

Segundo o livro “o que é escola cidadã? ”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, e que pertence ao conjunto de livros citados anteriormente, define-se a Escola Cidadã do seguinte modo:

Escola Cidadã é aquela que busca a formação do ser humano capaz de participar da vida da comunidade, cumprindo todos os seus deveres de cidadão e exigindo seus direitos dentro dos princípios morais da solidariedade, da responsabilidade e do respeito a si próprio, ao outro, ao meio ambiente, à nação e às crenças, tendo conhecimento para usufruir dos bens que a sociedade produz.

Escola Cidadã é também aquela que se preocupa com o sucesso escolar de todos os alunos. E é sabido que tem sucesso aquele aluno que aprende respeitando-se o tempo que cada um tem para assimilar o conhecimento. E é com esse objetivo que a Rede Municipal de Ensino de Uberaba está implantando o Regime de Ciclos em suas escolas. (O que é escola cidadã?, 2000)

Por meio do regime de ciclos, pretendia-se organizar o tempo escolar dos alunos de forma contínua. Neste sistema, o aluno prossegue seus estudos a partir daquilo que já sabe, sem repetir os conhecimentos já adquiridos, neste sistema, não existe reprovação.

O sistema de ciclos se organizou do seguinte modo:

“A separação entre 1ª à 4ª séries e 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental deixam de existir. Não tem mais séries anuais. Na Escola Cidadã de Uberaba, o Ensino Fundamental se organiza em três ciclos de formação, a enturmação ocorre com base na idade dos alunos, respeitando-se o seu desenvolvimento biológico, psicológico e social.

Os ciclos do ensino Fundamental da Rede de Ensino de Uberaba são:

1º ciclo – período da infância – 6 a 8 anos:

Neste período, a criança necessita de laços afetivos fortes, sendo muito dependente do afeto. É a idade do jogo, da ação e do uso do material concreto. É a fase da alfabetização, da aprendizagem e da leitura, da escrita e das operações matemáticas.

2º ciclo – período pré-adolescência- dos 9 aos 11 anos

Nesta fase, a criança já tem noção de certo e errado; identifica-se com colegas do mesmo sexo; participa de jogos coletivos; tem sentimento de competição; amplia o raciocínio crítico e demonstra resistência aos adultos, progredindo nos conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo, como novas disciplinas e novos temas.

3º ciclo – período da adolescência – dos 12 aos 14 anos

Aqui, o pensamento já está mais livre, mais amplo, começa a forma adulta de pensar, o aluno já raciocina no abstrato, passa pelos conflitos da adolescência, preocupa-se com valores morais, com a política, com o ambiente, com o futuro. Os conhecimentos ampliam-se consideravelmente, tanto no que se refere à ciência, à tecnologia, quanto no que se refere à expressão, à arte às ciências sociais, dentre outros. (IDEM, 2000) ”

Segundo a Secretaria Municipal de Ensino, o sistema de ciclos apresentaria a seguinte vantagem:

“A aprendizagem ocorre de forma contínua e progressiva. Há um respeito total ao tempo e ao modo particular de cada aluno aprender, bem como, às experiências e ao conhecimento que ele (o aluno) traz consigo ou adquiriu na escola. O professor ou professora trabalha de acordo com o rendimento dos alunos, tendo a liberdade de dispor de todo o tempo necessário para atender às suas necessidades e dificuldades, e não só para vencer o programa de ensino ao final do ano, como era obrigado no regime seriado. Dessa forma, o aluno aprende realmente, sente-se valorizado, estimulado porque não repete o que já aprendeu, mas está sempre vivendo novas experiências, novas atividades, novos conteúdos. (IDEM, 2000)”

Sobre os conteúdos a serem ministrados e a avaliação, instituiu-se que:

“As aulas tronam-se mais práticas, discutidas com temas atuais e voltados para o dia – a – dia do aluno, e, por isso, mais interessantes. As professoras e professores estão atentos ao que os alunos sabem, aos assuntos que trazem para discutir em aula. Os alunos sabem o quê, porquê e para quê aprendem, tendo maior responsabilidade, maior interesse e melhor rendimento.

“O jeito de avaliar o aluno também é diferente. Não é feita só através de provas e notas para promoção ou reprovação no final do ano, como no regime de séries. No regime de ciclos, não se avalia só o conteúdo, mas tudo o que o aluno faz, o que pensa, sente, como age, coopera, as suas dificuldades.

A antiga avaliação exclusivamente através de provas, não garante sua aprendizagem: a prova dá medo e o aluno acaba por não mostrar o que realmente sabe, o que precisa aprender, quais os problemas apresenta, que ajuda necessita. Agora a avaliação é feita o tempo todo, á a forma do professor não só acompanhar todo o desenvolvimento dos alunos, seu conhecimento e suas atitudes, tomando providencias para ajuda-lo como também aperfeiçoar o seu trabalho.

Além disso, há o conselho de classe ou de ciclo onde periodicamente e ao final de cada ano e de cada ciclo, se reúnem todos os professores da turma e do ciclo como os supervisores, os orientadores e o diretor ou diretora. Aqui, todas as experiências, todos os progressos, dificuldades e necessidades dos alunos são discutidas com seriedade, buscando a solução dos problema, os encaminhamentos afim de garantir o sucesso de todos os alunos (IDEM, 2000)”

A implantação do sistema de ciclos foi acompanhada pela capacitação dos professores, por meio do CEFOR ou de outras instituições de ensino aprovadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Quando analisamos o primeiro documento oficial, Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos da Escola Cidadã em Uberaba, concluímos que as mudanças propostas por este documento visavam atender as necessidades do que foi definido pela Conferência de Jomtien e pela proposta de uma educação para todos.

O sistema de ciclos, e o projeto acertando o passo ¹⁰, utilizado na educação de jovens e adultos, possuíam como objetivo principal resolver o problema do “atraso” na educação municipal, sendo necessário incluir uma camada da sociedade que estava fora das escolas e a educação de jovens e adultos vem atender a isso,

Assim, podemos definir que: quanto aos princípios ideológicos e pedagógicos da escola Cidadã em Uberaba, estes seguem os princípios defendidos por Paulo Freire, e, estruturalmente esta escola se fundamenta nos princípios da Conferência de Jomtien.

Quanto a seus princípios pedagógicos, fundamenta-se nos princípios de uma relação humana entre todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, professor, alunos e gestores. A “construção amorosa” que faz referência os documentos, enfatiza a qualidade de um trabalho pautado nas relações interpessoais.

A segunda etapa deste período histórico, corresponde aos anos de 2000 e 2005 quando esta proposta se efetivou como diretriz primordial da prática docente do município de Uberaba.

Ao mesmo tempo em que se efetivava a proposta da escola Cidadã em Uberaba, iniciava-se as discussões sobre as novas propostas educacionais advindas da promulgação da LDB de 2001, ou seja, a aplicabilidade dos princípios da Escola Cidadã em Uberaba já era discutida sem ao menos ter apresentado resultados.

Entre os anos de 2001 e 2004, iniciaram-se as discussões sobre a necessidade de elaboração do Plano Decenal Municipal de Educação – PDME. Tais discussões se intensificaram a partir de 2003. Em 2006 o PDME foi aprovado e implantada na rede municipal de ensino, inicia-se aqui nosso segundo período histórico, delimitado pelos anos de 2006 e 2015.

Sobre este primeiro período de elaboração e sistematização da Escola Cidadã em Uberaba, podemos identificar as seguintes características: os saberes que fundamentam tais princípios, estavam sobre o controle de um pequeno grupo de estudiosos, a comissão que participou da elaboração da proposta, tal análise é

¹⁰ O projeto acertando o passo foi instituído como proposta educacional a fim de diminuir a defasagem idade nível de aprendizagem de jovens e adultos que abandonaram os estudos ou estavam com defasagem de idade. Esta proposta divide-se em duas etapas, a primeira etapa corresponde aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, e a segunda etapa aos quatro últimos anos do ensino fundamental. Cada etapa seria realizada em dois anos, ou seja, o projeto funciona de forma similar a um supletivo. Esta proposta entrou em vigor em 2003.

inferida pelo fato da não participação de representantes legais de outras camadas sociais além desta comissão. As discussões ocorreram entre os membros desta comissão que definiram os princípios a serem seguidos por toda a rede de ensino. O saber proferido por este grupo, configurou-se como uma verdade absoluta da qual não se negava sua validade, afinal, a proposta foi elaborada com a presença do próprio Paulo Freire, e a presença dele em si já configura um elemento de autenticidade e de poder ou grupo.

Tendo por base tal afirmação, podemos compreender a necessidade da presença de um quadro com a imagem de Paulo Freire nas escolas municipais e o sentimento de “endeusamento” pelo mesmo. Configura-se aqui uma relação de poder soberano, aos moldes foucaultianos. O poder centraliza-se em uma figura, elemento ou sujeito que carrega em si as verdades e saberes necessários a existência deste poder, como neste caso Paulo Freire não estava presente constantemente no município, a figura de poder central afirmou-se nos membros da comissão que elaboraram a proposta.

Entretanto, o poder somente se legitima por meio da aceitação da massa, neste sentido, fazia-se necessária a criação de instrumentos para a divulgação dos saberes ali instituídos, bem como a propagação destes saberes pelos sujeitos presentes dentro da estrutura escolar. Neste sentido, foi criado o Centro de Formação de Professores – CEFOR, local onde os saberes inerentes aos fundamentos da Escola Cidadã eram compartilhados aos professores da rede municipal de ensino, importante ressaltar que as participações nos cursos do CEFOR era obrigatória afim de avaliação de desempenho docente a ser realizada no final do ano, mais do que saberes, o CEFOR representava a ideologia presente no sistema educacional de Uberaba.

A partir do momento que os professores assumem para si estes saberes, e passam a propagá-la nas escolas e na própria sociedade, o poder que antes estava limitado aos grupos gestores, se solidifica entre as diversas camadas sociais, o que antes era uma proposta, torna-se uma ideologia, no sentido que reflete a superestrutura social na infraestrutura escolar. O professor é o principal propagador desta ideologia no sentido que sua formação o leva a afirmar categoricamente os saberes instituídos, neste sentido, o professor, sujeita-se a estes saberes assumindo para si a função de propagador esta ideologia.

Tal situação decorre do fato de que neste período histórico, não havia uma

proposta sistematizada da educação municipal em Uberaba, por não haver um princípio que norteasse as ações das escolas, os princípios da escola Cidadã foram aceitos sem resistência pela sociedade.

3.2. SEGUNDO PERÍODO (2006-2012): A CIDADE EDUCADORA

Este segundo, sobre o período histórico, articula-se como a junção dos princípios anteriores com a necessidade do apontamento de resultados adequados aos índices de avaliação da educação em Uberaba, e estes atrelados ao princípio de uma relação intrínseca entre educação e capital financeiro presentes na política neoliberal de educação.

Em 2000, na cidade de Dakar (Senegal), ocorreu a Cúpula Mundial de Educação. Nesta Cúpula, foram discutidas e reavaliadas as metas instituídas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990.

A Cúpula contou com a presença de cento e sessenta e quatro países, que propuseram uma agenda comum sobre as políticas de Educação para Todos, visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades e competências necessárias a um desenvolvimento pleno e sustentável do cidadão.

Acordou-se, então, seis objetivos a serem alcançados pelos países signatários da agenda, importante ressaltar que estes objetivos, ampliam-se em diversas determinações que deveriam ser alcançadas até 2015, ano no qual ocorreu nova Cúpula Mundial de Educação, desta vez na Coréia.

Os compromissos firmados em Dakar foram:

“a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;

b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;

d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;

e) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na

educação básica de boa qualidade; e,

f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015, 2014)”.

Mediante as mudanças definidas pelos países participantes da Cúpula Mundial de Educação, o governo brasileiro reorganizou sua política pública para a educação afim de alcançar os compromissos firmados em 2000. Esta reorganização resultou na elaboração e regulamentação do Plano Nacional de Educação- PNE, aprovado em 2001.

O Plano Nacional de Educação – Lei no 10.172 de 09 de janeiro de 2001, sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em seu art. 5º, estabeleceu a obrigatoriedade dos Estados e Municípios elaborarem um Plano Decenal Municipal de Educação – PDME.

“LEI Nº 10.172, DE 09 DE JANEIRO DE 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 2o A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3o A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1o O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2o A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4o A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Art. 5o Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

*Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.”*

Em 2003, com as eleições municipais e a instalação de uma nova gestão municipal na cidade de Uberaba, iniciou-se um processo de análise dos setores públicos, dentre os setores analisados, a Educação foi apontada como um dos que apresentavam maiores problemas.

Os resultados obtidos por meio de avaliações externas, evidenciaram que, os alunos avaliados nas séries de finais de ciclos, quarta e oitavas séries, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB e pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE demonstraram desempenho acadêmico abaixo do ideal.

Com base nos dados levantados e de sua análise, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, inicia a elaboração do PDME.

O PDME, baseou-se nos seguintes pressupostos políticos e institucionais:

• A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – CF/88 estabelece no seu Art. 214:

“Fixação, por lei, de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”.

• A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB/96 – estabelece no seu Art. 9º:

*“A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Art. 10º
“Os Estados incumbir-se-ão de (...) elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos Municípios”.*

• A CONSTITUIÇÃO ESTADUAL MG/89 no seu Art. 204 estabelece:

“O plano estadual de educação, de duração plurianual, visará à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, à integração das ações do Poder Público e à adaptação ao plano nacional”.

• A LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERABA, no seu Art. 139 estabelece:

“O Município elaborará o plano bienal de educação, visando à aplicação e melhoria do atendimento de suas obrigações para com a oferta de ensino público e gratuito”.

• A LEI FEDERAL no 10.172/01, que institui o PNE fez um diagnóstico, dispôs sobre diretrizes, objetivos e metas sobre os seguintes temas:

- a) *gestão e financiamento da educação;*
- b) *níveis e modalidades de ensino;*
- c) *formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação.*

• *OS COMPROMISSOS INTERNACIONAIS – além dos instrumentos legais nacionais, ainda constituem pressupostos político-institucionais do PDME, os compromissos internacionais firmados pelo Brasil, mais diretamente relacionados à educação, que são os seguintes:*

- a) *A conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990.*
- b) *O compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO em maio de 2000.*
- c) *A Declaração de Cochabamba dos ministros de educação da América Latina no Caribe sobre Educação para Todos em 2000.*
- d) *A Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Adultos.*
- e) *A Declaração de Paris, sobre Educação Superior em 2000.*
- f) *A Declaração de Salamanca, sobre necessidades especiais de educação.*
- g) *Os documentos das Nações Unidas e da UNESCO, sobre os direitos humanos e a não discriminação.*

• *O DECRETO no 399/2005, de 1º de junho de 2005, que nomeia os membros da COMISSÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, responsáveis pela elaboração do Plano Decenal do Município, o que demonstra o avanço da postura democrática do Município, em relação à construção das suas políticas públicas. (PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007)”*

Para a formulação do PDME, foi criado uma Comissão Municipal de Educação, que se encarregou pela coordenação da elaboração do documento. Essa comissão foi instituída pelo Decreto nº 399/2005, de 1º de junho de 2005, publicado no órgão de divulgação pública do município, jornal *porta-voz* de 04/06/2005.

A comissão foi composta por representantes dos seguintes seguimentos: Secretário Municipal de Educação e Cultura, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, do Conselho Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino, Rede Particular de Ensino, Rede Estadual de Ensino, Rede Municipal de Ensino e do Poder Legislativo.

Além desta comissão, a organização e sistematização do PDME foi coordenada por meio da consultoria do grupo MARES GUIA E RENNÓ e PRAIS & PRAIS.

Foram implantados dois programas: PRÓ-ESCOLA e PRÓ-GESTÃO, ambos visavam garantir a todos os alunos das escolas municipais, alto padrão de aprendizagem e vivência dos valores da ética universal do gênero humano.

Neste momento, a política educacional do município de Uberaba assume uma nova postura, buscando promover o protagonismo de todos na busca de um novo direito, o direito de decidir e participar da vida da cidade. Para tanto, era

preciso, de acordo com Prais, estreitar “o diálogo entre a escola e a cidade, compreendendo a escola como apropriação da cidade a que pertence, levando para dentro de si os interesses e as necessidades da população”. (Escola Cidadã: Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos, p. 5).

A partir de 2005, o Plano se amplia na busca da consolidação da Escola Cidadã e da construção de uma “Cidade Educadora” assumindo o compromisso de entender “a cidade como espaço de cultura e a escola como espaço educativo da cidade” (PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

O PDME tem como base quatro eixos de organização do trabalho educativo, que podem ser entendidos como as suas diretrizes políticas e ideológicas descritas a seguir:

“Qualidade Social da Educação: significa estabelecer objetivos e metas para o trabalho educativo, visando à construção de uma sociedade humanizadora.

A educação deverá ultrapassar os muros das unidades educacionais, formando o aluno para o exercício pleno de sua cidadania, entendida aqui como o efetivo conhecimento e aplicação de seus direitos e deveres para com a sociedade, em suma uma educação de valores, como diz Gadotti: “o acesso ao conhecimento científico, filosófico e tecnológico, às artes e a construção dos valores – bem como aos procedimentos que permitam repensá-los, criticá-los e/ou reconstruí-los – constituem-se como direito e instrumento de emancipação individual e coletiva”. A escola assume assim um papel humanizador, de formação de caráter e de cidadania.

Gestão democrática: A democratização da gestão assume papel significativo permitindo que a escola seja gerida pela coletividade, com a participação da sociedade na construção e no acompanhamento da Política Educacional.

Democratização do acesso à escola e a garantia de permanência: Uma política de atendimento qualificado à demanda escolar que prioriza o acesso de crianças, adolescentes e adultos à escola, bem como a sua permanência, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais e os que estão cumprindo medidas socioeducativas.

Rede de proteção social: Tem como princípio básico tornar a educação prioridade elevando sua qualidade. (PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007) ”

Com base nestas diretrizes, a educação em Uberaba assume uma nova postura, seus princípios ainda permaneceram os mesmos, mas se propõe a criação de uma *Cidade Educadora*; ou seja, a educação assume uma função mais ampla, não sendo mais função apenas do município, mas de toda a sociedade.

A Escola Cidadã migra para a Cidade Educadora, cuja a proposta de organização baseia no princípio de uma gestão descentralizada e desburocratizada,

fundada na administração colegiada. Observa-se que, mesmo assumindo nomenclaturas diferentes, o princípio norteador da educação no município é o pressuposto de uma educação que forma o aluno para o exercício de sua cidadania.

O discurso presente no PDME 2006 configura-se como um discurso de institucionalização da educação e uma organização do processo educacional tal qual uma empresa. Índices, números qualidade da educação, são temáticas apontadas por este documento, configurando assim um discurso neoliberal de educação.

Ao compreender este modelo neoliberal de educação faz – se necessária a apreensão de um conceito que SAVIANI (2003) categorizou como “pedagogia da existência”, segunda a qual

“os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar a diferença dos homens (...), há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 2003)

A “pedagogia da existência” atende aos interesses burgueses no sentido que formaliza um espaço definido aos sujeitos que compõem a sociedade, cada qual possui uma função dentro da sociedade, a equidade social inexistente já que as relações entre saber e poder definem a classe social que controla a sociedade.

“Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” (FOUCAULT, 1987)

A relação entre poder e saber é um dos pilares da sociedade neoliberal, no sentido que, o saber formaliza as estruturas de poder e o poder se formaliza através do saber.

As existências de documentos oficiais formalizam esta relação saber e poder. De acordo com Foucault (2005) e Bakhtin (1995), o discurso oficial atribui para si um sentido de verdade, e tal verdade determina o andamento da sociedade, as leis, as regras, são normas de conduta que determinam, em maior amplitude os próprios conceitos de bem e mal ou certo e errado na sociedade. O discurso oficial é

“oficial”, pois possui em si o discurso da autoridade governamental, mas, como Bakhtin (1995) analisou, realiza um efeito de refração com o discurso “não oficial”, o discurso popular, e somente se legitima no momento que o discurso oficial se torna o discurso de todos

Neste sentido, compreendemos a necessidade da participação de representantes de diversas camadas sociais na elaboração das propostas pedagógicas do município, por meio da formação de comissões e realização de congressos e reuniões.

A participação destes grupos é o fator determinante que legitima o discurso oficial e institui ao mesmo status de poder, ao mesmo tempo em que promove nos grupos envolvidos um sentimento de participação no processo de elaboração do discurso, o discurso oficial é construído por meio dos diversos discursos que participam de sua elaboração, o que Bakhtin definiu como equipolência de vozes.

Assim, e por meio da equipolência de vozes, conclui-se que o processo de elaboração dos documentos oficiais da prefeitura ocorreu de forma democrática, uma democracia burguesa, orientada a atender os interesses de determinado grupo social que possui o poder sobre a sociedade.

A participação das massas populares na elaboração do discurso presente nos documentos oficiais, não interessa a classe dominante, mas ao mesmo tempo é necessária para a elaboração deste discurso, somente após a sujeição do discurso pelas massas é que o discurso se legitima, por este motivo, fez-se necessária a participação de representantes da sociedade civil na elaboração destes documentos.

A partir de 2006, ao assumir o princípio de uma Cidade Educadora, os órgãos gestores municipais tiram de si a responsabilidade pelo fracasso no sistema educacional do município, se a cidade é educadora, é responsabilidade dela educar, não apenas da escola ou dos órgãos públicos.

Uma Cidade Educadora pressupõe a participação de todos os membros ativos da sociedade em prol da melhoria da qualidade de ensino ofertado pelo município. Ao mesmo tempo, a melhoria da qualidade no ensino ofertado pelo município, somente seria possível mediante uma política séria de estruturação do sistema educacional, que seria realizada pelos órgãos gestores, daí a necessidade de sistematização e organização de um Plano de Decenal Municipal de Educação - PDME, que estipulasse metas a serem alcançadas a curto e longo prazo, visto que o plano tem a duração de dez anos.

Além de metas, o PDME definia o trabalho a ser realizado por todos os sujeitos participantes do processo ensino aprendizagem. Cada qual possuía uma função definida e estas funções deveriam ser cumpridas afim de alcançar as metas e índices instituídos pelo documento. Ao analisarmos a avaliação feita pela Secretária Municipal de Educação em 2007, referente à implantação do PDME no município, percebemos que poucas de suas metas definidas foram cumpridas, ao todo são dezessete objetivos e metas, das quais, somente duas foram concluídas, nove encontravam-se em andamento, e seis não foram aplicadas.

Quanto as relações de poder, a elaboração do PDME veio a atender as necessidades impostas pelo PNE, numa estrutura hierárquica de poder. A elaboração do PDME institucionaliza a elaboração de um novo saber atrelado aos interesses neoliberais, mas não promove grandes alterações nos princípios pedagógicos que permanecem os mesmos da Escola Cidadã, ou seja, o novo discurso que se surge visa atender as obrigações e necessidades impostas pela política neoliberal de educação que se instituiu naquele período histórico, e ao mesmo tempo, uma forma de legitimar este discurso é a absorção dos princípios da Escola Cidadã como seus princípios pedagógicos, observa-se aqui a existência de dois discursos diferentes nos princípios que compõem o PDME.

A absorção dos princípios da Escola Cidadã e de seu discurso pela proposta neoliberal presente no PDME configura-se como uma forma de manutenção de um saber já instituído pelo meio escolar. Se no primeiro período houve a necessidade de institucionalização dos princípios da Escola Cidadã, principalmente pelos professores, por meio do CEFOR, neste segundo período estes princípios já estavam institucionalizados como uma ideologia a ser seguida por todos.

Assim, promover novos debates na elaboração de novos princípios pedagógicos, e promover novamente um novo processo de institucionalização destes novos princípios demandaria tempo e um risco desnecessário, pois novos saberes levam a novas discussões e questionamentos que podem abalar as estruturas de poder já instituídas.

Neste sentido, ocorre um fato importante a ser destacada neste segundo período: o CEFOR encerra suas atividades, investe-se em formações continuadas realizadas por professores externos à rede municipal de ensino. As formações ocorriam em uma instituição de ensino particular reconhecida como referência em educação no município, além das formações, o material didático utilizado nas

escolas segue o mesmo procedimento, sendo utilizadas apostilas oferecidas por esta mesma instituição de ensino.

Ao retirar da rede municipal de ensino a obrigatoriedade pela formação dos professores, o órgão gestor estabelece uma nova estrutura de poder baseada num saber que não estava somente instituído entre os professores, mas em um grupo de pessoas que possuíam uma nova forma de saber que ainda não estava institucionalizada entre todos, um saber distante que somente seria alcançado por aqueles que cumprissem corretamente as determinações do órgão gestor e deste grupo.

Podemos aqui identificar a existência de duas tecnologias de poder: a primeira qualifica-se na categoria de um poder soberano, identificado na figura da instituição privada possuidora de um saber que não estava ao alcance de todos, e como se fazia necessária a absorção deste saber, era necessária a submissão dos sujeitos a esta instituição; e neste sentido, configura-se outra tecnologia de poder, o poder disciplinar; para alcançar esta nova categoria de saber, os sujeitos envolvidos neste processo, principalmente professores, deveriam aceitar as determinações impostas pelo órgão gestor municipal e pela instituição de ensino.

Um dos instrumentos criados pelo PDME para a execução de suas metas e conseqüentemente a efetivação de seu poder como documento oficial, foi o Contrato de Gestão. Para que possamos entender o que foi definido por este contrato, faz-se necessário compreender primeiramente seu conceito.

“O contrato de gestão foi idealizado no direito francês como meio de controle administrativo ou tutela sobre as suas empresas estatais. Mas, antes disso, o contrato de gestão já era utilizado como meio de vincular a programas governamentais determinadas empresas privadas que recebiam algum tipo de auxílio por parte do Estado. Mais recentemente, os contratos de gestão passaram a ser celebrados com os próprios da Administração Direta, portanto, com entes sem personalidade jurídica própria; são os chamados centros de responsabilidade que se comprometem, por meio do contrato de gestão, a atingir determinados objetivos institucionais, fixados em consonância com programa de qualidade proposto pelo órgão interessado e aprovado pela autoridade competente, em troca, também, de maior autonomia de gestão.

O simples fato de ser celebrado com um órgão sem personalidade jurídica já demonstra que o vocábulo "contrato", no caso, só é empregado, provavelmente, porque não se conseguiu outro melhor, já que, na realidade, não se trata de verdadeiro contrato, que supõe que ambas as partes tenham personalidade jurídica própria.

A ideia, em relação às empresas estatais e aos centros de responsabilidade, é a de, por meio do contrato de gestão, fixar compromissos bilaterais: a) para a empresa ou órgão, o de cumprir determinados objetivos fixados em planos nacionais ou em programas pré-definidos pelas partes; b) para a Administração Pública, o de flexibilizar os

meios de controle sobre a entidade, conferindo-lhe maior grau de autonomia na gestão dos negócios.

No direito brasileiro, o contrato de gestão vem sendo celebrado com empresas estatais, com o mesmo objetivo visado no direito francês; mas também com outro tipo de entidade, que poderíamos incluir na categoria de entidade paraestatal, do tipo dos serviços sociais autônomos e das chamadas organizações sociais. ”

O contrato de gestão foi firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, o Conselho Municipal de Educação – CME e as escolas do município de Uberaba. O objetivo desse contrato era possibilitar a aplicação das metas e objetivos propostos no PDME.

O contrato de gestão determinou os seguintes propósitos:

Elevar as expectativas e qualificar a demanda dos pais, dos alunos, dos docentes, dos dirigentes escolares, do governo municipal e dos cidadãos de modo geral com relação à escola, que, mais que provedora de vagas, de alimentação, de uniformes, de livros didáticos, de aulas, de recreação e de vivências escolares, deverá ser compreendida como instituição que tem o dever e a obrigação cidadã de garantir aos alunos alto padrão de aprendizagem, aferido através de avaliações internas e externas, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino e as Matrizes Curriculares da Prova Brasil do Ministério da Educação.

Fortalecer a escola municipal como um ambiente de aprendizagem, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira e como agência comunitária de prestação de serviço educacional público, responsável pelo desempenho dos seus alunos.

Fortalecer a Secretaria Municipal de Educação e Cultura como uma instituição de coordenação geral da rede municipal de ensino, corresponsável pelo desempenho das escolas, às quais deverá assegurar exemplaridade profissional e ética e boa governança, assessoramento pedagógico contínuo, avaliações externas comparáveis, e, segundo metas anuais, infraestrutura, equipamentos, recursos financeiros descentralizados, recursos pedagógicos e oportunidades de formação continuada e de valorização dos profissionais da educação. (CONTRATO DE GESTÃO, 2007).

Observa-se pelos propósitos definidos no contrato, uma preocupação em elevar a qualidade do ensino no município de Uberaba e de fortalecer os princípios da cidadania entre os alunos.

Além disso, o Contrato de Gestão estabeleceu vinte e duas metas a serem cumpridas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e as Escolas Municipais, a fim de que seus objetivos fossem alcançados.

“Meta 1: 100% das escolas finalizam a (re) elaboração do seu Projeto Pedagógico, até final de abril de 2007.

Meta 2: 100% dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental elaboram o seu Plano Anual de Curso para 2007, e o finalizam até o início do mês de maio.

Meta 3: 100% dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental elaboram e aplicam, em sala de aula, o Portfólio do Professor - instrumento destinado à verificação contínua da aprendizagem dos alunos - e iniciam a sua utilização até maio de 2007.

Meta 4: 100% dos coordenadores pedagógicos das escolas conhecem os planos anuais de curso dos professores e acompanham a implementação dos seus portfólios, bem como iniciam a utilização do Portfólio da Coordenação Pedagógica, a partir de maio de 2007.

Meta 5: 100% dos professores analisam os resultados das avaliações bimestrais dos alunos e, junto com a Coordenação Pedagógica, identificam os alunos com baixos desempenhos, formulam e programam intervenções de ensino, definem metas de progresso bimestral específicas para cada classe, e fazem o acompanhamento contínuo do desempenho acadêmico dos alunos (...)

Meta 6: 100% das escolas comprometem-se e, através da Direção, da Coordenação pedagógica e da Biblioteca. (...)

Meta 7: 100% das escolas organizam, de maio a junho e realizam em novembro, a avaliação anual do desempenho dos profissionais, discutem os resultados e propõem e programam soluções para os problemas identificados.

Meta 8: 100% dos docentes permanecem com lotação na mesma escola, a partir de 2007, por um período mínimo de 5 (cinco) anos e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura publica, até maio de 2007, legislação específica nesse sentido.

Meta 9: 100% das escolas asseguram a continuidade dos atuais alfabetizadores efetivos lotados nas classes de alfabetização da Fase I, em 2007, nas classes da Fase II, em 2008, com os mesmos alunos, em progressão.

Meta 10: 100% das escolas identificam, até abril de 2007, quem são os alfabetizadores bem sucedidos e asseguram, antecipadamente, até junho de 2007, que todos eles serão lotados na Fase I da alfabetização, e, em caso de disponibilidade, na Fase III, em 2008 (exceto os casos a que se refere à Meta 9, acima).

Meta 11: 100% dos docentes, e, em especial, todos os alfabetizadores, tomam conhecimento dos “perfis cognitivos de saída” dos seus atuais alunos, referentes ao ano letivo de 2006 e elaboram, com o apoio da Coordenação Pedagógica e com base nos resultados dos alunos na primeira avaliação bimestral de 2007, o perfil cognitivo atual.

Meta 12: 100% dos professores estudam e adotam como parâmetro as “Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba” e, subsidiariamente, como referências as “Matrizes Curriculares da Prova Brasil” (Ministério da Educação) e, no caso dos alfabetizadores, os “Referenciais Curriculares da Avaliação Censitária Anual dos Alunos da Fase II” (SEE-MG) para a elaboração dos Planos Anuais de Curso e dos Portfólios, a partir de maio de 2007.

Meta 13: 100% dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do

Ensino Fundamental fazem curso de formação continuada em “Alfabetização Matemática” e “Alfabetização em Linguagem”, a partir de maio de 2007.

Meta 14: 100% dos professores aprendem a analisar e a utilizar, em seu planejamento, os resultados e as análises dos resultados do “Diagnóstico de Leitura” (Avaliação Censitária anual da SEE/MG – alunos de 8 anos de idade, da fase II), da Prova Brasil (MEC) e do SAEM (SEMEC-Uberaba), a partir de maio de 2007;

Meta 15: 100% das escolas elaboram as suas metas de desempenho acadêmico dos alunos para o ano de 2007, tendo como referências os resultados das avaliações externas. As metas de cada escola referir-se-ão, respectivamente, às séries de terminalidade e disciplinas avaliadas pela Prova Brasil, à fase II da alfabetização, no caso da avaliação estadual, e às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática em todas as séries, no caso do SAEM.(...)

Meta 17: 100% dos professores passam o “Para Casa” e todos os dias fazem a correção em sala de aula, com a participação dos alunos.

Meta 18: 100% dos coordenadores pedagógicos dedicam 100% do seu tempo, na escola, às atividades típicas de coordenação, a partir de março de 2007.

Meta 19: 100% dos diretores das escolas dedicam pelo menos 50% do seu tempo de permanência na escola à coordenação das ações pedagógicas, e comunicam, por escrito, à comunidade escolar a sua agenda mensal de trabalho, no início de cada mês, a partir de maio de 2007.

Meta 20: 100% das escolas realizam reuniões com os pais dos alunos, por fase de ciclo ou série, coordenada pela Equipe Dirigente – diretor e coordenador pedagógico -, no início de cada semestre letivo.(...)

Meta 21: 100% das escolas organizam e mantêm um painel atualizado contendo:

I- as informações relevantes sobre o Projeto Pedagógico da escola; II- os resultados e respectivas análises das avaliações externas da aprendizagem dos alunos, e as soluções propostas pela escola; III- o Contrato de Gestão; IV- a agenda do Diretor; V- o plano de trabalho da Coordenação Pedagógica

Meta 22: 100% das escolas firmam o CONTRATO DE GESTÃO com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, até o final de maio de 2007”. (CONTRATO DE GESTÃO, 2007)

Além das metas a serem alcançadas, ficaram definidos os índices que as escolas deveriam atingir e que definiriam a qualidade do trabalho realizado nas escolas. Estes índices devem ser alcançados principalmente pela diminuição no número de alunos retidos ou reprovados, e pelo Sistema de Avaliação das Escolas Municipais - SAEM.

O SAEM assume papel primordial no desenvolvimento da educação no município de Uberaba, bem como na implantação e execução efetiva do PDME, visto que serve como avaliador da qualidade do ensino, medindo a evolução dos alunos e a qualidade dessa evolução. Elaborado a partir das diretrizes municipais de

ensino, o SAEM possuía a seguinte estrutura: Inicialmente, cada equipe de professores responsáveis pela elaboração da avaliação em cada classe/série, elaborava uma matriz de descritores. Esta matriz define o que deve ser apreendido pelo aluno ao longo das aulas e serve de base para que o professor oriente seu trabalho de forma a atender os descritores da matriz.

Os descritores definidos por essa matriz não são os componentes curriculares, mas sim habilidades e competências que o aluno deve desenvolver ao longo de seus estudos, ou seja, os descritores buscam promover o desenvolvimento pessoal do aluno, não atrelado necessariamente ao seu desenvolvimento acadêmico e aprendizado curricular. Vejamos o que fala o PDME sobre o SAEM:

“Para avaliar especificamente a meta relativa à melhoria da qualidade do ensino, que pressupõe, entre outros itens, a melhoria do desempenho dos alunos, conforme previsto neste PDME, o Município criará um Sistema Municipal de Avaliação que deverá realizar, pelo menos ao final de cada ano letivo, uma avaliação da aprendizagem dos alunos de cada série ou ciclo, sobretudo, nos conteúdos de Português e Matemática (nos primeiros anos do Ensino Fundamental) e em todos os demais (nos anos finais do Ensino Fundamental), da qual a participação das escolas municipais consistirá em obrigatoriedade, podendo ser convidadas as escolas estaduais.

Esta avaliação da aprendizagem não exclui a avaliação a ser realizada pela SEE/MG, de dois em dois anos, para todas as escolas públicas de Minas Gerais e a avaliação nacional realizada pela Prova Brasil.

Por fim, a organização deste sistema de acompanhamento, a avaliação e o controle da execução do PDME, aqui explicitados não prescindem das atribuições da Câmara de Vereadores, do Tribunal de Contas e dos Conselhos específicos de fiscalização e controle da Educação”. (PDME, 2006).

Para que um projeto educacional ou plano de trabalho alcance seus objetivos, são necessárias essencialmente duas condições: primeiro, a proposta precisa ser elaborada com a colaboração de todas as partes envolvidas e beneficiadas com a proposta. Neste caso, órgãos públicos, sociedade civil, corpo docente e alunos; segundo, a existência de meios ou ações que comprovem sua aplicação e execução. Além disso, se faz necessário um acompanhamento constante na execução do projeto, buscando melhorias e adaptações à realidade escolar observando-se o fato de que a sociedade se encontra em constantes mudanças, algumas em longo prazo, outras mais imediatas. Estas adaptações e melhorias dependem de um bom acompanhamento e de uma constante avaliação do andamento do projeto.

Desse modo, a definição de um sistema de avaliação para o Plano Decenal

Municipal de Educação de Uberaba foi considerada condição essencial para a garantia da execução desse Plano. Para tanto, foi criada uma Comissão Executiva de Avaliação, subordinada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Esta comissão teve por objetivos:

1. *Organizar o sistema de acompanhamento e controle da execução do PDME.*
2. *Realizar a avaliação sobre o andamento do PDME, ao final de cada ano.*
3. *Realizar audiências públicas a cada dois anos, para prestação de contas de suas ações, a toda a sociedade civil, bem como aos órgãos públicos responsáveis pelo mesmo.*
4. *Analisar os resultados obtidos nas avaliações e comparar com os objetivos e metas propostos no PDME.*
5. *Encaminhar à Secretaria Estadual de Educação/MG e ao Prefeito Municipal, ao final de cada ano, relatório sobre a execução do PDME, contendo a análise das metas alcançadas e os problemas evidenciados com as devidas propostas de solução.*

Em 12 de setembro de 2006 foi instituída, por meio do Decreto no 2.096/2006, a comissão responsável pelo acompanhamento e Avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba, que ficaria sob a coordenação do Secretário Municipal de Educação e Cultura.

A Comissão iniciou os trabalhos em setembro de 2006 e encerrou suas ações em fevereiro de 2007 com a entrega do Relatório de Avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação. O relatório aponta que, parcialmente, as metas foram alcançadas, porém não aponta as causas pelas quais as metas não foram concretizadas com sucesso

Ao todo, são dezessete objetivos e metas, das quais somente duas foram concluídas; nove encontravam-se em andamento e seis não foram aplicadas.

Considerando que a avaliação do PDME ocorreu em 2007, um ano após sua aprovação, os números apresentados são satisfatórios⁵; mais do que estabelecer metas e objetivos, o PDME teve em sua concepção o objetivo primordial de alcançar os índices adequados de qualidade na educação definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000.

Entre os anos de 2007 e 2013, o sistema educacional em Uberaba vivenciou uma sistematização e emparelhamento de seus princípios a fim de atender a uma

nova demanda educacional vinculada a índices e a uma qualidade de ensino estritamente voltada a valores financeiros, reflexo da política federal sobre educação - período que engloba a concepção de *Pátria Educadora*.

Observa-se, neste período, o fortalecimento das relações de poder entre governo e escola, metas, índices, números, sistemas de avaliação e qualificação do professor e do aluno são instituídos.

Um fator determinante que apresenta esta situação é a perda gradual da identidade das escolas. Nesse período, todas as escolas foram reformadas e pintadas com as cores da gestão municipal, assim como os alunos que vestiam uniformes padronizados.

Tal fato representa um processo de massificação inerente às ideologias neoliberais, tal qual definiu Foucault, segundo no qual o homem como sujeito não se constrói a partir de si mesmo, e sim a partir da lógica social vigente, neste caso o neoliberalismo. O sujeito se constrói partir da lógica de mercado, sua maneira de pensar e agir segue a lógica neoliberal, a perda de identidade e a massificação impulsionam a construção de um sujeito desprovido de vontade própria, reafirmando aqui o que foi dito no capítulo anterior, o produto final do neoliberalismo é o sujeito em si, um “sujeito – mercado. ”

No discurso neoliberal, a educação desprende-se do campo social e político para atender as necessidades mercadológicas. Neste sentido, define-se que um modelo neoliberal de educação estrutura a escola no âmbito das necessidades do mercado e das técnicas de gerenciamento, obliterando assim o conteúdo político da cidadania substituindo-o pelos direitos de consumo dos alunos.

Vale ressaltar três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu como papel estratégico da educação, que são:

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]

Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]

Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os

subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996).

Nos anos finais da década de 1990 e início do século XXI, tal modelo discursivo tornou-se hegemônico em nosso governo.

Ao mesmo instante no qual o Banco Internacional e a ONU instituíram a educação como bem mais necessário de uma sociedade, o conteúdo pedagógico da educação perdeu força para atender aos interesses do mercado, a formação do indivíduo está atrelada as necessidades das empresas ou do governo, o bom aluno é aquele pronto a atender a estas necessidades, vide o fato da existência de projetos pedagógicos definidos com empreendedoristas, nos quais os alunos aprendem formas mais adequadas de se prepararem ao mercado de trabalho.

3. 3. TERCEIRO MOMENTO (2013 - 2016): “ESCOLA DO CAMINHO: VEREDA QUE ENSINA, HUMANIZA E TRANSFORMA”

Este terceiro momento, caracteriza-se pela elaboração de três documentos bases, o Plano Decenal Municipal de Educação - PDME 2015, Plano de Gestão e o Plano de Metas para a Educação.

O primeiro documento, configura um realinhamento do antigo PDME (2007), às novas determinações do Plano Nacional de Educação – PNE, o segundo, estabelece os projetos a serem desenvolvidos pela rede municipal de ensino, e o terceiro, estabelece as metas a serem alcançadas pelas escolas municipais de ensino afim de que alcancem a qualidade de ensino definida polo PNE.

Em 26 de junho de 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação - PNE, Lei Federal nº 13.005, para o período de 2014 a 2023.

O novo PNE fixou 20 (vinte) metas e suas respectivas estratégias para a educação e, no seu art. 8º, determinou que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem, no prazo de 1 (um) ano, seus correspondentes planos de educação, ou adequassem os planos já aprovados em lei. Como Uberaba já possuía o seu Plano Decenal Municipal de Educação (PDME:2006-2015), aprovado pela Lei nº 9.895, de 07 de janeiro de 2006, coube à Secretaria Municipal de Educação e Cultura realinhá-lo às diretrizes, metas e estratégias do novo PNE: 2014-2023.

O processo de realinhamento foi elaborado com base nas necessidades apontadas por análises sobre a aplicabilidade e o sucesso do PDME.

“PRESSUPOSTOS LEGAIS DO PDME: 2015-2024

O Plano Decenal Municipal de Educação – PDME - tem como princípio legal a CONSTITUIÇÃO FEDERAL a qual, no que tange à educação, exprime uma concepção ampla, tratando-a como direito social inalienável e fundamental para o exercício da cidadania, assegura o acesso ao ensino como direito público subjetivo, no sentido de impor a corresponsabilidade dos entes federados por sua implementação e garante a aplicação de percentuais mínimos das receitas provenientes de impostos para sua manutenção e para seu desenvolvimento.

Ao lado disso, atende às ordenações aprovadas pelo Congresso Nacional por meio de vários instrumentos legais de grande impacto para a educação brasileira, destacando-se, entre eles:

a LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei nº 9.394, de 1996 - LDB);

a EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF;

a Lei nº 10.172, de 2001, que estabeleceu o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE/01;

a Lei nº 11.494, de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB;

a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 2014-2023.

Mais recentemente, é importante registrar a aprovação da EMENDA CONSTITUCIONAL nº 59/2009, que possibilitou grandes conquistas para a educação nacional, ao prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos; ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e estabelecer nova redação para o artigo 214 da Constituição Federal. Na Emenda, fixou-se o prazo decenal para o Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, para os planos estaduais, distrital e municipais, com o objetivo de articular, nacionalmente, os sistemas de ensino em regime de colaboração. Isso significa que, do ponto de vista constitucional, os planos de educação ultrapassam os planos plurianuais de governo. Exigem articulações institucionais e participação social para sua elaboração ou adequação, para seu acompanhamento e avaliação.

Por fim, não se podem ignorar os marcos institucionais originados da CONSTITUIÇÃO ESTADUAL MG/89 e da LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERABA e da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 2014-2023. Todos esses são marcos jurídicos indispensáveis à criação das condições objetivas para a efetivação do PDME: 2015-2024 de Uberaba, entendido como uma Política de Estado.

Merece destaque, ainda, iniciativas como: a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos; o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) lançado em 2007, como resposta institucional do Executivo Federal à necessidade de se garantir a equalização das oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e de melhoria das condições de ensino no país; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); a busca da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); as ações e políticas direcionadas à expansão da Educação Profissional e Tecnológica e Superior Pública por meio da criação

de novas instituições, câmpus e cursos; a mudança da natureza e da finalidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir da Lei nº 11.502/2007, para que desse suporte também à formação de profissionais do magistério da educação básica; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009); a adoção de políticas de ação afirmativa; entre outras.

Um importante avanço também foi a aprovação da Lei nº 12.695/2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União, prestado em caráter suplementar e voluntário às redes públicas de educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do PNE, além de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC -, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Ressalta-se, também, nesse contexto, a retomada da realização de conferências nacionais de educação como espaços de participação da sociedade na construção de novos marcos para as políticas da área, que culminaram com a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE-2010 e a criação do Fórum Nacional de Educação” (Portaria MEC nº 1.407/2010). (PDME, 2015)

As metas do PDME foram orientadas no sentido de permitir o acesso e a permanência de alunos na escola; diminuir as desigualdades educacionais e as disparidades encontradas no processo ensino aprendido; a inclusão, a diversidade; a formação para o trabalho, de acordo com as potencialidades das dinâmicas locais; a valorização dos profissionais e o exercício da cidadania.

Analisando os pressupostos legais do PDME, observa-se um maior alinhamento com as outras esferas governamentais. O PDME foi elaborado afim de atender as determinações das leis federais e estaduais.

Com base nos pressupostos definidos pelo novo PNE, o PDME definiu os seguintes princípios: a equidade e justiça social, a qualidade social da educação, a sustentabilidade socioambiental, o diálogo entre as redes e a democratização e articulação com a comunidade.

Para a elaboração deste novo PDME, novamente foi elaborado uma comissão composta pelos seguintes seguimentos da sociedade: Secretária Municipal de Educação e Cultura, Presidente do Conselho Municipal de Educação, Profissional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Profissional do Quadro do Conselho Municipal de Educação, Representante da Sociedade Civil, Representante da Rede Estadual de Ensino, Representante da Rede Municipal de Ensino, Representante da Rede Particular de Ensino Representante do Ensino Superior Público, Representante do Ensino Superior Privado, Representante da Educação Especial,

representante da Educação Tecnológica, Representante do Sistema de Bibliotecas, Representante das Entidades Conveniadas, Representante do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE, Representante do Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba-SINDEMU, Representante do Sindicato dos Professores do Estado de MG/Uberaba-SINPRO, Representante do Sindicato dos empregados em Instituições Benéficas, Religiosas e Filantrópicas do Estado de Minas Gerais, Representante do Poder Legislativo, Representante do Poder Executivo, Representante da Imprensa.

Além disso, foram criadas as câmaras técnicas de estudo, responsáveis pela análise dos diversos níveis e setores da educação municipal, ao todo foram criadas doze câmaras de estudo, são elas: câmara de educação infantil, câmara do ensino fundamental, câmara de ensino médio, câmara da educação superior, câmara da educação de jovens e adultos, câmara de educação inclusiva, câmara da educação do campo, câmara da formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, câmara da educação a distância e tecnologia educacional, câmara de gestão e financiamento, câmara de educação tecnológica, câmara de sistema de bibliotecas.

Em comparação a comissão formada na elaboração do PDME 2005, identifica-se um aumento da representatividade dos seguimentos sociais na elaboração do PDME 2015.

Este aumento caracteriza a intencionalidade da formulação de um projeto democrático onde diversos setores da sociedade opinaram na elaboração do plano.

Quanto aos princípios pedagógicos, o PDME 2015 mantém os princípios da Escola Cidadã ao mesmo tempo, em que efetiva os compromissos determinados pela legislação brasileira referentes a qualidade do ensino ofertado pela rede municipal de ensino.

“Nesta gestão, 2013-2016, pretende-se com a mesma perspectiva político filosófica trabalhar com uma proposta que entende a educação como “ESCOLA DO CAMINHO: vereda que ensina, humaniza e transforma”. Com esse propósito, a Rede Municipal de Ensino visa aprimorar os fundamentos que, ao longo desses anos, ora com avanços, ora com retrocessos, tem sustentado a prática educativa das Unidades Escolares, com o intuito de torna-las cada vez mais coerentes com os princípios de uma educação emancipadora. Respondendo às demandas específicas da população estudantil de Uberaba, a filosofia da Rede Municipal de Ensino de Uberaba encontra-se organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva intitulado: “Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura

de Uberaba, em 2000, e reafirmados, em 2006, no Plano Decenal Municipal de Educação (Lei Municipal nº 9895/06). ” (PLANO DE GESTÃO,2013)

Através do Plano de Gestão, foram instituídos os pressupostos políticos da Escola Cidadã para a gestão que se iniciava em Uberaba, que seguem os mesmos pressupostos legais do PDME de 2007:

“Os preceitos legais responsáveis pela criação deste Plano são os mesmos que orientaram o Plano Municipal de Educação de Uberaba elaborado para o período de 2006-2015, a saber:

- A CONSTITUIÇÃO FEDERAL-CF/88, no seu artigo 214, estabelece:
“Fixação, por lei, de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”.

- A CONSTITUIÇÃO ESTADUAL-MG/89, no seu artigo 204, estabelece:
“O plano estadual de educação, de duração plurianual, visará à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, à integração das ações do Poder Público e à adaptação ao plano nacional”.

- A LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERABA/90, no seu artigo 139, estabelece:
“O Município elaborará o plano bienal de educação, visando à aplicação e melhoria do atendimento de suas obrigações para com a oferta de ensino público e gratuito”.

- A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB nº 9394/96, no seu artigo 9º, estabelece: *“A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Art. 10 “Os Estados incumbir-se-ão de (...) elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos Municípios”.*

- A LEI FEDERAL nº 10.172/01, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE, dispõe sobre diretrizes, objetivos e metas sobre os seguintes temas:
 a) gestão e financiamento da educação;
 b) níveis e modalidades de ensino;
 c) formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação.

OS COMPROMISSOS INTERNACIONAIS firmados pelo Brasil, mais diretamente relacionados à educação, são os seguintes:

- a) A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990.
- b) O compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO, em maio de 2000.
- c) A Declaração de Cochabamba dos Ministros de Educação da América Latina, sobre Educação para Todos, no Caribe, em 2000.
- d) A Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Adultos.
- e) A Declaração de Paris, sobre Educação Superior em 2000.
- f) A Declaração de Salamanca, sobre necessidades educativas especiais.
- g) Os documentos das Nações Unidas e da UNESCO, sobre os direitos humanos e a não discriminação.

De modo especial, os deveres do Estado, em relação à educação, foram claramente definidos. Por um lado, foram feitas exigências, tais como:

- *o índice de aplicação orçamentária por parte da União, do Estado e do Município;*
- *a prioridade de distribuição dos recursos públicos para atendimento às necessidades do ensino obrigatório;*
- *a ênfase na erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar;*
- *a formação para o trabalho;*
- *a valorização do profissional da educação”.* (PLANO DE GESTÃO,2013)

Em seus pressupostos conceituais ou filosóficos, como o próprio documento define, identifica-se a retomada dos princípios dos primeiros documentos elaborados e 1993.

Para que o ocorresse a aplicação efetiva destes princípios, tal qual na gestão anterior na qual se instituiu um Contrato de Gestão, foi instituído um Pacto de Metas, entre a Secretaria Municipal de Educação – SEMED e as escolas municipais, afim de que se alcançassem um padrão de qualidade da educação municipal.

“ O Pacto de Metas tem como finalidade garantir a todos os alunos da Rede Municipal de Ensino um alto padrão de aprendizagem, vivência e compreensão dos valores da ética, dos Direitos Humanos, requisitos básicos para o exercício lúcido e crítico da cidadania na sociedade democrática contemporânea, a partir da celebração de um Pacto de Metas que possibilite a vivência de práticas educativas significantes, tendo em vista o maior envolvimento dos docentes e da equipe gestora da escola na promoção de uma educação de qualidade.

A garantia desta proposta dar-se-á por meio do estabelecimento de ações específicas para cada etapa e modalidade de ensino da Rede Municipal de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva), referentes aos aspectos pedagógico, técnico e administrativo.

O Pacto será apresentado de maneira documental, em registro único que evidencie o diálogo entre a SEMED e as Unidades Escolares, a família, a comunidade em geral, enfim, todos comprometidos com as metas do Plano Municipal da Educação e do Plano de Gestão 2013-2016 da SEMED”.

METAS DO PLANO DE GESTÃO MUNICIPAL – 2013 – 2016

Meta 1: Universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliação em 25% (vinte e cinco por cento) da oferta para crianças de 0 a 3 anos.

Meta 2:

Manutenção do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) para toda a população de 6 a 14 anos de idade matriculada na Rede Municipal de Ensino.

Meta 3:

Garantia da oferta do Ensino Regular na Rede Municipal de Ensino, para os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que apresentam deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Meta 4:

Alfabetização de todas as crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino, até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 5:

Manutenção e ampliação da oferta de educação em Tempo Integral, de forma progressiva, até atingir nesta gestão, 60% (sessenta por cento) dos alunos da Rede Municipal, priorizando as escolas onde se encontram os alunos de maior vulnerabilidade social.

Meta 6: Obtenção das seguintes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB:

Anos iniciais do Ensino Fundamental 2013 - 5,6, 2015- 5,8, Anos finais do Ensino Fundamental 5,2, 5,4

Meta 7:

Oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da Educação de Jovens e Adultos – EJA integradas à Educação Profissional.

Meta 8:

Articulação de oferta de formação específica de nível superior para todos os professores e educadores infantis da Rede Municipal de Ensino.

Meta 9:

Formação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica – PEB, em pós-graduação lato ou stricto sensu, e garantia, a todos os profissionais da educação, de formação continuada em sua área de atuação e em concordância com a proposta educativa da Rede Municipal de Ensino.

Meta 10:

Garantia, até dezembro de 2014, da revisão e adequação do Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério, garantindo a aplicação do Piso Salarial Nacional e o cumprimento de 1/3 de horas em atividades estipuladas pela Lei do Piso.

Meta 11:

Garantia, a partir deste Plano, mediante lei específica, da nomeação comissionada de 100% (cem por cento) dos Diretores de Escola, incluindo os da Educação Infantil, vinculada a critérios técnicos de mérito e ao desempenho e à participação da comunidade escolar.

Estratégias A Serem Trabalhadas

Celebrar anualmente, a partir de 2014, um Termo de Compromisso de Gestão (Pacto de Metas) entre a SEMED e as escolas municipais objetivando garantir a todos os alunos alto padrão de aprendizagem, vivência e compreensão dos valores da ética dos direitos humanos, mediante a proposição de metas anuais de trabalho; garantir que, a partir deste ano, a SEMED elabore o plano anual de trabalho, em consonância com estas metas, assegurando a sua permanente avaliação e divulgação antes do início de cada ano letivo.”

Além das metas administrativas, apresentadas acima, o Pacto de Metas definiu ações pedagógicas para cada um dos níveis de ensino ofertado pelo município. As metas instituídas pelo plano de metas, não apresentam elementos pedagógicos inerentes ao processo ensino aprendido, mas apresentam elementos

característicos do processo neoliberal de aproximação das escolas a um ideal empresarial.

Ao estipular números e porcentagens a serem alcançados, o Plano de metas constitui em si um instrumento de controle sobre a prática educativa do aluno e do professor, uma clara alusão ao ideal neoliberal de educação.

Observa-se ainda que as metas estipuladas visam garantir o alcance de índices desejáveis de um padrão de qualidade na educação, a serem avaliados por instrumentos externos.

Além disso, as metas determinadas para os anos seguintes, definem como as ações das escolas devem ser realizadas, impedindo que as escolas realizem seu trabalho com autonomia. A autonomia escolar limita-se a adequar a realidade da escola para o alcance das metas. A democracia e a liberdade nas ações, é controlada pelos instrumentos normativos institucionais.

Ao professor cabe a função de alcançar as metas instituídas pelos órgãos gestores afim de se alcancem o padrão de qualidade pela mesma.

O processo democrático de construção do PDME, se alinha as determinações da ideologia neoliberal vigente na sociedade contemporânea.

Com base na análise destes documentos que fundamentam este terceiro período deste estudo, podemos compreender que: o processo democrático de construção do Plano de Gestão e do PDME busca o envolvimento de representantes dos diversos segmentos sociais com o intuito de legitimar a elaboração deste documento, neste caso, o saber e o poder encontram-se diluídos entre estes diversos segmentos, induzindo os mesmos a um sentimento de participação na criação das propostas apresentadas pelo documento; o discurso se constroem pela interação entre os diversos grupos participantes da elaboração dos documentos.

Neste sentido, a participação destes segmentos, cria nos mesmos a sensação de importância de poder por participar da elaboração de tais documentos, esta sensação pode ser associada ao princípio do “bem-estar social” presente no biopoder.

O contexto histórico de elaboração destes documentos nos permite inferir tal afirmativa, afinal vivenciamos na sociedade brasileira um intenso investimento em políticas públicas visando a melhoria da qualidade de vida da população, projeto como “minha casa minha vida”; a ampliação e criação das Unidades Básicas de Saúde – UBS e as UPAS, configuram elementos da tecnologia do biopoder, na qual

o Estado se encarrega de prover as condições básicas de vida da população.

Essa sensação de “bem-estar social” solidifica o poder disciplinador, se antes era necessário confinar os sujeitos em ambientes fechados para então construir corpos disciplinados, agora este ato não é mais necessário, a disciplinação ocorre no momento que o Estado oferece tudo de que o sujeito necessita. As estruturas de poder não se encontram somente em um órgão, elas se ramificam por toda a sociedade e está presente em todo lugar, hospitais, quartéis, escolas.

CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS DA ESCOLA CIDADÃ DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG

Para fins de análise, retomaremos os princípios pedagógicos da Escola Cidadã em Uberaba, descritos anteriormente:

“a) A educação entendida como valor máximo e imprescindível ao desenvolvimento de uma nação. Isto pressupõe a formação do homem enquanto ser concreto, histórico, consciente e livre, construtor do seu próprio destino através do conhecimento, do diálogo e do trabalho solidário. Nessa visão, prioriza-se a formação totalizadora que incorpora atividades intelectuais, corpóreas, lúdicas, sociais e afetivas no cotidiano pedagógico, congregando o que, na vida, não se separa, formando pessoas autônomas, democráticas, cidadãs. Tal formação visa propiciar ao educando inserir-se como sujeito participativo no processo de construção de uma sociedade eticamente comprometida com a justiça, com a equidade, com a dignidade, com a emancipação, enfim, com a felicidade humana.

b) A escola assumida como “lócus” educativo privilegiado: isto é, espaço democrático de construção, assimilação e difusão do conhecimento, espaço ampliado da convivência e da vivência de valores culturais, espaço comprometido com a pluralidade das dimensões da formação humana, espaço coletivo da reinvenção de uma nova prática educativa de qualidade e, finalmente, espaço de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

c) O resgate do verdadeiro sentido do conceito de “Escola Pública”, compreendendo-a como ESCOLA DO POVO e não meramente escola oficial. Dessa forma, a “Escola Cidadã” é aquela que é mantida com recursos públicos e destinada a todos sem nenhuma distinção, é pensada e gerida por uma sociedade que dela usufrui e por ela se responsabiliza.

d) Uma nova identidade do educador: um educador que assuma novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como o mediador entre o educando e o conhecimento. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a conseqüente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da construção desta identidade, que é a de ser, junto com os seus alunos, um “eterno aprendiz”.

e) Uma nova identidade do educando, que passa a ser considerado como o sujeito da sua própria formação em um complexo processo interativo em que a docência e discência formam um todo indissociável. Enquanto sujeito, o educando constitui-se num sistema auto e coorganizador de suas experiências de aprendizagem, segundo seu ritmo e as características peculiares do seu estágio de desenvolvimento, sua cultura e sua classe social de origem. Dentro dessa perspectiva, o aluno deixa de ser considerado pura e simplesmente como massa a ser informada e torna-se sujeito responsável e capaz de desenvolver-se com consciência plena e eticamente atuante no processo de sua formação enquanto cidadão. Assim e, mais ainda se assumindo como permanente aprendiz e autor de sua própria edificação, o aluno se desenvolve como ser de conhecimento, leitor e interprete arguto da realidade; como ser de competências, autor e ator criativo de alternativas face às diferentes demandas de transformações sociais; ser-de-convivência solidária, humanizador das relações interpessoais, ambientais e culturais; enfim, SER de Humanidade Plena, criador, lúcido e amoroso.

f) *Uma ressignificação dos conteúdos curriculares: ao deixar de se constituírem em eixo vertebrador do trabalho escolar, mera erudição dissociada e fragmentada da realidade, os conteúdos não perdem a sua especificidade, o seu papel no processo educativo. Ao contrário, esta perspectiva pressupõe a construção e a apropriação do conhecimento como condição de libertação do sujeito e da sociedade. Assim, trabalha o conhecimento na sua profundidade, na sua lógica própria, mas com a preocupação de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do saber, para formar uma visão de homem e mundo organicamente articulada com vistas a uma intervenção efetiva na realidade.*

Desse modo, o currículo adquire uma nova dimensão. Para além do discurso específico de cada disciplina, é a construção humana no seu todo que está em causa. Isso implica trabalhar o conhecimento global em suas múltiplas dimensões, congregando a informação com o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver e conviver; enfim, com o aprender a SER, considerando-se em todo esse processo a prática social dos sujeitos.

Nessa perspectiva curricular, a pedagogia dos projetos, sem ser a única adotada, revela-se como estratégia privilegiada de desenvolvimento da prática educativa em sala de aula. O projeto, oriundo de situações reais vividas pelos alunos, não elimina a especificidade de cada disciplina, mas promove o diálogo e a interdisciplinaridade através da seleção dos conteúdos significativos para a compreensão da realidade. Os projetos poderão envolver, portanto, todas as áreas ou algumas delas e as questões por eles não contempladas, mas avaliadas como necessárias, pelo educador, deverão ser trabalhadas, significativamente, em módulos de aprendizagem disciplinar. Compreendido dessa maneira, o currículo pauta-se em algumas competências educativas que deverão orientar a organização da prática pedagógica:

- *Habilidade no uso da língua oral e escrita: numa sociedade letrada, é imprescindível, ao exercício pleno da cidadania, a habilidade de se expressar com clareza, fazendo-se compreender e compreendendo os diversos portadores de textos. Assim, no espaço escolar, é tarefa de todos: os conceitos, o desenvolvimento pleno da oralidade e da escrita para efetiva apropriação, socialização e aplicação das informações.*
- *Habilidade de aplicar o conhecimento: existencialmente, o homem é desafiado a responder, com competência, aos problemas que a vida lhe impõe. Assim, todas as atividades escolares devem privilegiar a habilidade do saber-fazer, ou seja, preocupar-se em verificar a forma como os alunos mobilizam suas informações, sua lógica, sua criatividade, criticidade e habilidades na resolução, não apenas dos problemas teóricos colocados pelos conteúdos, mas também no enfrentamento de situações existenciais colocadas pela vida, ultrapassando o dualismo entre trabalho manual e intelectual, entre escola e prática social.*
- *Aquisição de diferentes linguagens: partindo-se do pressuposto de que o processo educativo numa escola cidadã está eticamente comprometido com a emancipação humana como um todo, envolvendo todas as dimensões do ser sujeito (corpo, emoções, pensamentos, padrões estéticos, conhecimentos físicos, científicos, lógicos e espirituais), as experiências educativas deverão contemplar todas as linguagens humanas: da ciência, da arte, da técnica, da filosofia e da religião, unificando razão, intuição, sensibilidade e motricidade.*
- *Capacidade de aprender a aprender: mais do que tornar o aluno um depósito de informações mecânicas, fragmentadas e dissociadas da realidade, toda prática pedagógica deve se preocupar em capacitar o aluno*

para a busca e a organização da informação, através do incentivo e da prática de todas as formas de pesquisa, seja bibliográfica, seja de campo.

- *Habilidade de ser e conviver: o trabalho pedagógico deverá estar, eminentemente, voltado para a construção da autonomia intelectual, pessoal e moral do sujeito, buscando formas para que ele seja, a um só tempo, uno, único e solidário, cooperativo. Isto é, que cada aluno possa, ao seu modo, se comprometer e participar da vida escolar na sua totalidade, contribuindo para a concretização de um projeto coletivo de elaboração de regras, distribuição de responsabilidades e busca de soluções para os desafios cotidianos da prática escolar e comunitária. Aqui está o valor do trabalho em grupo que pressupõe o trabalho individual como um de seus momentos.*

g) *A avaliação entendida como um processo de permanente acompanhamento do desenvolvimento global do aluno: mais que em qualquer outra proposta, na “Escola Cidadã”, a avaliação tem um papel relevante. Ela não apenas permite acompanhar o desempenho progressivo das competências e habilidades dos alunos, como deve informar ao professor e à escola o quanto o seu trabalho é eficaz, no sentido de possibilitar ao educando progredir em direção ao objetivo proposto. Nessa perspectiva, a avaliação não está centrada apenas no produto, servindo unicamente para decidir sobre a promoção ou retenção do aluno, mas é reveladora de todo um processo formativo, oferecendo ao professor um diagnóstico dos efeitos do seu trabalho com os alunos. Ou seja, o ato de avaliar implica, antes de tudo, disposição de acolher. Isto significa, como nos diz Luckesi, “a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia” é trabalhar a partir dela. E, como no caso da Educação, estamos comprometidos com a formação humana, importa acolher o aluno na sua totalidade, e não apenas como depositário de conteúdos disciplinares.*

Nesse contexto, a avaliação apresenta as seguintes características:

- *Diagnóstica: a avaliação deve ser investigativa, ou seja, ela deve coletar dados relevantes e essenciais que configurem o estado de desenvolvimento do educando. Deve fornecer subsídios para tomada de decisões (objetivos, caminhos, etc.), explicitando o estágio de desenvolvimento alcançado, até então, pelo aluno, visando, quando necessário, redimensionar a ação.*
- *Contínua: a avaliação não é um momento dissociado do processo de ensino-aprendizagem-formação mas, o integra, num permanente processo de ação-reflexão-ação, identificando avanços, dificuldades e propostas de intervenção pedagógica.*
- *Participativa: a avaliação não é um ato solitário do professor, mas envolve todos os atores educativos num movimento recíproco de auto e hetero-avaliação.*
- *Qualitativa: além de preocupar-se com o produto final, a avaliação deve preocupar-se, também, com o processo da aprendizagem como um todo, em como ela acontece e não por que ela ocorre de uma determinada maneira e não de outra.*
- *Formativa: a avaliação deve sempre informar o que está acontecendo, em cada momento, contribuindo para que o professor alcance os objetivos propostos e não apenas verificar se eles foram ou não alcançados.*
- *Mediadora: resultante de um diálogo epistemológico a avaliação deve ser percebida como um momento de ultrapassagem do sujeito de um estágio inferior de desenvolvimento para um estágio superior.*
- *Emancipatória: a avaliação permite que os alunos adquiram a sua autonomia diante do conhecimento e a partir do conhecimento.*
- *Dialógica: a avaliação, resultante de uma relação dialógica, acolhe o aluno no estágio de desenvolvimento em que se encontra, promove as*

intervenções necessárias a sua auto superação e assim produz a sua inclusão (PDME, 2006)”.

Para a realização deste estudo, optamos por trabalhar com concepções que consideramos essenciais ao processo ensino aprendizagem e que estão explicitados na proposta da Escola Cidadã no município de Uberaba. As concepções escolhidas forma: educação, professor, aluno e avaliação.

4.1. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

No primeiro período de elaboração da Escola Cidadã em Uberaba, definiu-se como princípio norteador a construção amorosa da cidadania. Mas afinal o que se define como uma construção amorosa da cidadania?

Analisando os documentos oficiais, não identificamos um conceito claro sobre este princípio, assim, fez – se necessário uma análise dos diversos princípios presentes nos documentos com o objetivo de entendermos este princípio.

No projeto inicial, descrito no documento, Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos da Escola Cidadã, de 2000, define a educação da seguinte maneira:

“A educação como valor máximo e imprescindível ao desenvolvimento de uma nação: a história nos mostra que os países que mais cresceram economicamente e mais se desenvolveram socialmente foram aqueles que mais investiram em educação. Neste caso estão: Estados Unidos, Inglaterra, França, Países Escandinavos, Japão e Alemanha. Mais recentemente, países que há 40 anos atrás tinham indicadores econômicos e sociais piores do que o Brasil – Coréia do Sul/Taiwan/Hong Kong – reverteram esse quadro graças a um investimento na educação básica de qualidade. Assim, podemos dizer que enquanto o Brasil perdeu tempo sonhando em ter um ensino tão bom quanto o ensino de 1º mundo, os tigres asiáticos realizaram um melhor. E, hoje, países mais pobres do que o nosso como China, Tailândia e Sri Lanka, já estão a nossa frente, no que diz respeito a implantação de uma escola de qualidade. Fica, pois, evidente a necessidade de que a educação entendida como prioridade passe do plano do discurso para a prática, e que, efetivamente, haja um investimento maciço neste setor, sobretudo, quando se considera a urgência de se superar os alarmantes e perversos indicadores sociais com os quais se defronta o povo brasileiro, bem como o descompasso entre a consciência da amplitude da gravidade dos problemas e as soluções até agora engendradas.

A educação como construção amorosa da cidadania: isto pressupõe a formação do homem enquanto ser concreto, histórico, consciente e livre, construtor do seu próprio destino através do conhecimento, do diálogo e do trabalho solidário. Tal formação deverá propiciar ao educando inserir-se como sujeito participativo no processo de construção de uma sociedade eticamente comprometida com a justiça, com a equidade, com a dignidade, com a emancipação, enfim, com a felicidade humana, através de um processo que use razão e sensibilidade”.

Evidencia-se aqui a presença de uma proposta humanizadora definida como “construção amorosa da cidadania”, se contrapondo a educação bancária existe no país.

Mas o que seria esta “construção amorosa da cidadania”?

Segundo o descrito acima, esta construção amorosa propõe a formação de um homem concreto, histórico, consciente, livre e autônomo; enfim, a formação de um sujeito consciente de seu papel dentro da sociedade em que está inserido.

Esta conscientização promoveria a construção de uma sociedade com equidade. Entretanto, o próprio documento não explica tal conceito, a única menção sobre esta proposta diz: “(...) uma educação que, ao procurar responder às legítimas necessidades do homem, historicamente situado, promova a construção amorosa da cidadania. ” (Escola Cidadã Educação: Construção Amorosa da Cidadania – 2000).

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), apresenta o princípio do que seria o amor e a construção amorosa da cidadania:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. (FREIRE1987).

O amor, a que Freire fazia referência, não se associa ao princípio do amor no sentido do senso comum, aqui o amor assume uma função revolucionária.

Freire entendia que a escola refletia em sua estrutura o conflito entre opressor e oprimido existente na sociedade neoliberal. A mudança pretendida pelo opressor somente ocorria no momento que todos os grupos oprimidos se identificassem oprimidos, o “eu” identificando-se no “outro”.

Bakhtin, entende esta identificação do ‘eu’ no “outro” como um dialogismo necessário para a construção do sujeito:

“Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo (...) é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. (...) Em “estética da criação verbal”, Bakhtin afirma que “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”, o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A Alteridade é

fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro”. (In Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009)

Outro ponto interessante relacionado à concepção de educação desse primeiro documento diz respeito à ideia de “felicidade humana”.

Que fatores definem a felicidade humana? Se considerarmos uma concepção histórica, o sentido de felicidade assume diversos sentidos.

Na concepção Foucaultiana, a felicidade individual seria um reflexo dos padrões sociais de felicidade, sendo o homem um sujeito histórico que se constitui por meio de sua relação com a sociedade na qual está inserido. Para Bakhtin, a felicidade humana não teria um sentido pessoal ou individual e sim um sentido construído coletivamente no processo de refração entre a microesfera social e a macroesfera.

Assim, a felicidade humana estaria diretamente associada ao sentido de “bem-estar social” presente no modelo Neoliberal de educação. A felicidade humana seria possível mediante a existência de qualidade mínima de vida, promovida pelo Estado por meio de escolas, hospitais, infraestrutura urbana, etc. Individualmente, a felicidade humana seria alcançada mediante sua capacidade de atender as necessidades do mercado, o “aprender a aprender”.

Em 2006, com formulação do Plano Decenal Municipal de Educação – PDME, ocorre a alteração deste conceito.

“A educação entendida como valor máximo e imprescindível ao desenvolvimento de uma nação. Isto pressupõe a formação do homem enquanto ser concreto, histórico, consciente e livre, construtor do seu próprio destino através do conhecimento, do diálogo e do trabalho solidário. Nessa visão, prioriza-se a formação totalizadora que incorpora atividades intelectuais, corpóreas, lúdicas, sociais e afetivas no cotidiano pedagógico, congregando o que, na vida, não se separa, formando pessoas autônomas, democráticas, cidadãs. Tal formação visa propiciar ao educando inserir-se como sujeito participativo no processo de construção de uma sociedade eticamente comprometida com a justiça, com a equidade, com a dignidade, com a emancipação, enfim, com a felicidade humana”.

Alguns trechos e conceitos foram retirados: no primeiro documento havia dois pontos, neste apenas um; conceitos como “construção amorosa da cidadania” e “construção de uma educação através de um processo que use razão e

sensibilidade”, e, a análise comparativa entre o Brasil e outros países também foram retirados.

Tal alteração pode justificar-se pelo contexto histórico e pelas alterações ocorridas em 2001 com a nova PNE. No início do século XXI, ocorreu no país um grande investimento na educação, principalmente a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Neste sentido, apresentar avanços ou entraves por meio de comparações dos avanços educacionais em outros países, seria o mesmo que assumir as falhas do processo educacional brasileiro ou que simplesmente as propostas elaboradas no primeiro documento não foram cumpridas.

Interessante observar que o conceito de “construção amorosa da cidadania” foi abolido, ao mesmo tempo em que se assumia a concepção de uma Cidade Educadora.

Tal fato expressa a nova concepção de educação que se evidenciava, uma educação empresarial, com metas e índices a serem alcançados e, neste sentido, uma “construção amorosa” não era mais necessária; e sim uma construção para a vida e as necessidades do mercado de trabalho.

Retomo aqui neste momento que o primeiro documento não define este conceito, e por isto, tal concepção pode ser entendida como uma concepção de educação extremamente acolhedora e humanizadora, mas ineficiente para as reais necessidades da sociedade.

“A história nos mostra que os países que mais cresceram economicamente e mais se desenvolveram socialmente foram aqueles que mais investiram em educação. Neste caso estão: Estados Unidos, Inglaterra, França, Países Escandinavos, Japão e Alemanha. Mais recentemente, países que há 40 anos atrás tinham indicadores econômicos e sociais piores do que o Brasil – Coréia do Sul/Taiwan/Hong Kong – reverteram esse quadro graças a um investimento na educação básica de qualidade. Assim, podemos dizer que enquanto o Brasil perdeu tempo sonhando em ter um ensino tão bom quanto o ensino de 1º mundo, os tigres asiáticos realizaram um melhor. E, hoje, países mais pobres do que o nosso como China, Tailândia e Sri Lanka, já estão a nossa frente, no que diz respeito a implantação de uma escola de qualidade. Fica, pois, evidente a necessidade de que a educação entendida como prioridade passe do plano do discurso para a prática, e que, efetivamente, haja um investimento maciço neste setor, sobretudo, quando se considera a urgência de se superar os alarmantes e perversos indicadores sociais com os quais se defronta o povo brasileiro, bem como o descompasso entre a consciência da amplitude da gravidade dos problemas e as soluções até agora engendradas”.

Neste trecho do documento, identificamos a justificativa utilizada para a reformulação da educação em Uberaba, bem como a relação entre investimento em

educação e desenvolvimento de um país, “a história nos mostra que os países que mais cresceram economicamente e mais se desenvolveram socialmente foram aqueles que mais investiram em educação”; ou seja, o desenvolvimento de um país está relacionado ao investimento na educação, por esta razão, uma das metas estabelecidas no PDME foi reduzir o “atraso” brasileiro em relação a outros países, em alusão ao período histórico que evidenciávamos, a década de 1990 e o estreitamento da relação escola – capital inerente a política neoliberal.

Assim, foram implantados projetos de aceleração do ensino para jovens e adultos, sistema de ciclos e progressão contínua e, pôr fim, a inserção de crianças com seis anos de idade no sistema educacional.

“Fica, pois, evidente a necessidade de que a educação entendida como prioridade passe do plano do discurso para a prática, e que, efetivamente, haja um investimento maciço neste setor, sobretudo, quando se considera a urgência de se superar os alarmantes e perversos indicadores sociais com os quais se defronta o povo brasileiro, bem como o descompasso entre a consciência da amplitude da gravidade dos problemas e as soluções até agora engendradas”.

O terceiro documento de análise, o Plano de Gestão 2013 a 2016, se apresenta como uma retomada dos princípios presentes no primeiro documento.

‘(...) a Rede Municipal de Ensino visa aprimorar os fundamentos que, ao longo desses anos, ora com avanços, ora com retrocessos, tem sustentado a prática educativa das Unidades Escolares, com o intuito de torna-las cada vez mais coerentes com os princípios de uma educação emancipadora.

Respondendo às demandas específicas da população estudantil de Uberaba, a filosofia da Rede Municipal de Ensino de Uberaba encontra-se organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva intitulado: “Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, em 2000, e reafirmados, em 2006, no Plano Decenal Municipal de Educação (Lei Municipal nº 9895/06).

Neste momento, retoma-se, na íntegra, estes princípios. ’ (PLANO DE GESTÃO 2013-2016)

Porém, o referido trecho não foi retomado na íntegra, o que se apresenta são os princípios presentes no Plano Decenal Municipal de Educação de 2000.

4.2. A CONCEPÇÃO DE EDUCADOR/PROFESSOR

Professor ou educador? Esta é uma questão que está presente em vários estudos contemporâneos. Diversos autores assumiram diferentes posturas sobre

tais conceitos, neste estudo, analisaremos o conceito presentes nos documentos oficiais analisados.

“Uma nova identidade do educador: um educador que assuma novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como o mediador entre o educando e a construção amorosa da cidadania. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a consequente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da construção desta identidade. (FUNDAMENTOS DA ESCOLA CIDADÃ REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA, 2000) ’

‘Uma nova identidade do educador: um educador que assuma novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como o mediador entre o educando e o conhecimento. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a consequente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da construção desta identidade, que é a de ser, junto com os seus alunos, um “eterno aprendiz”. (PLANO DE GESTÃO 2013-2016)’

No primeiro documento, a concepção de educador está associada à de construção amorosa da cidadania. Também identificamos o princípio da igualdade de poderes entre professor e aluno, visto que o educador deve ser um mediador do conhecimento e não mais um “senhor absoluto” do saber; tampouco o aluno é um indivíduo nulo ou desprovido de conhecimento. Ainda que, no documento, não seja definida a identidade do docente, é possível concluir que se acreditava que essa identidade seria construída por fatores diversos.

A partir do PDME de 2006 e do Plano de Gestão de 2013, o professor passa a ser pensado como aquele que assume uma identidade de um “eterno aprendiz” assim como o aluno.

Aqui identificamos a concepção de um professor como sujeito inacabado, onde sua identidade está em constante construção, e esta será construída por meio de suas relações sociais.

Também se retira desse documento o trecho referente a construção amorosa da cidadania, pela palavra conhecimento. Cabe destacar que o termo utilizado é educador e não professor.

Em se tratando de uma concepção freiriana de educação, com bases fixadas na pedagogia do oprimido, é possível compreender o porquê do uso do termo educador e não professor.

Estes conceitos apresentam diferentes concepções, mas, em uma visão

tradicionalista, o professor é aquele que professa um determinado saber, detém em si o poder do conhecimento, suas palavras são verdades indissolúveis e sua autoridade é inquestionável.

O educador é aquele que constrói o conhecimento com os educandos, seu trabalho é a orientação e formação não apenas de saberes, mas de valores morais e sociais. O educador contribui para a formação integral de seu aluno.

A concepção tradicionalista de educação, vigente na sociedade brasileira até os anos 80, define ao professor uma função punitiva sobre o fracasso ou sucesso escolar dos alunos, delegando ao mesmo uma função de “carrasco”, o professor é o responsável pela vigia e doutrinação de seus alunos, o bom professor é aquele que disciplina e instrui seus alunos ao cumprimento das ordens e dos valores difundidos pela escola.

Atualmente, tais conceitos encontram-se interligados, um professor é um educador por natureza. O conceito de professor está relacionado à questão profissional, este é um profissional da educação, pois está preso a normas e regras definidas por secretarias e instituições de ensino, o que limita um pouco de suas ações e, ao mesmo tempo, é um educador, pois constrói junto ao seu educando o conhecimento.

4.3. A CONCEPÇÃO DE EDUCANDO/ALUNO

O terceiro conceito diz respeito ao aluno, ou educando conforme o documento que analisamos. Nos documentos oficiais analisados, encontramos as duas terminologias, em dados momentos utiliza-se o termo aluno, em outros, educando. Tal alteração no uso dos termos ocorreu principalmente na mudança ocorrida em 2006 com a efetivação do Plano Decenal Municipal, de Educação - PDME

“Uma nova identidade do educando, que passa a ser considerado como o sujeito da sua própria formação em um complexo processo interativo em que a docência e discência formam um todo indissociável. Enquanto sujeito, o educando constitui-se num sistema auto e coorganizador de suas experiências de aprendizagem, segundo seu ritmo e as características peculiares do seu estágio de desenvolvimento, sua cultura e sua classe social de origem. Dentro dessa perspectiva, o aluno deixa de ser considerado pura e simplesmente como massa a ser informada e torna-se sujeito responsável e capaz de desenvolver-se com consciência plena e eticamente atuante no processo de sua formação enquanto cidadão. Assim e, mais ainda assumindo-se como permanente aprendiz e autor de sua própria edificação, o aluno se desenvolve como ser de conhecimento, leitor

e interprete arguto da realidade; como ser de competências, autor e ator criativo de alternativas face às diferentes demandas de transformações sociais; ser-de-convivência solidária, humanizador das relações interpessoais, ambientais e culturais; enfim, SER de Humanidade Plena, criador, lúcido e amoroso”. (PLANO DE GESTÃO 2013-2016)

Esta concepção não sofreu alterações entre os três documentos. Ao analisarmos o texto, identificamos a concepção de um “aluno docente”. Um aluno que consegue por si mesmo adquirir os saberes exigidos do mesmo, ou seja, um aluno que não depende mais do professor na realização de seus estudos, esta concepção encontra-se presente na pedagogia da autonomia: “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p. 26).

Ainda nesta concepção, educador e educando assumem funções iguais, não existindo a diferenciação de funções ou posições sociais, ainda, a construção do conhecimento segue o ritmo de cada educando. É ele quem determina a maneira como adquire conhecimento e o uso que faz deste conhecimento. O aluno é definido como um sujeito responsável por suas ações e seu desenvolvimento.

4.4 A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

O último conceito a ser analisado diz respeito à avaliação. Quando falamos em avaliação lidamos com diversas concepções, uma vez que a avaliação assume funções diversas. Nos documentos analisados, a avaliação adquire a seguinte concepção:

“A avaliação entendida como um processo de permanente acompanhamento do desenvolvimento global do aluno: mais que em qualquer outra proposta, na “Escola Cidadã”, a avaliação tem um papel relevante. Ela não apenas permite acompanhar o desempenho progressivo das competências e habilidades dos alunos, como deve informar ao professor e à escola o quanto o seu trabalho é eficaz, no sentido de possibilitar ao educando progredir em direção ao objetivo proposto. Nessa perspectiva, a avaliação não está centrada apenas no produto, servindo unicamente para decidir sobre a promoção ou retenção do aluno, mas é reveladora de todo um processo formativo, oferecendo ao professor um diagnóstico dos efeitos do seu trabalho com os alunos. Ou seja, o ato de avaliar implica, antes de tudo, disposição de acolher. Isto significa, como nos diz Luckesi, “a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável,

bonita ou feia” é trabalhar a partir dela. E, como no caso da Educação, estamos comprometidos com a formação humana, importa acolher o aluno na sua totalidade, e não apenas como depositário de conteúdos disciplinares.” (PLANO DE GESTÃO 2013-2016)

Na concepção apontada acima, a avaliação assume para em si funções ligadas a prática de três elementos presentes na escola, o educando, educador e a escola em si, sendo esta última analisada aqui como uma complexa estrutura organizacional onde se reflete a sociedade. Além disso, foi definido que a avaliação deveria ter as seguintes características:

“Diagnóstica - Avaliação investigativa por meio da coleta de dados relevantes e essenciais que configurem o estado de desenvolvimento do educando.

Deve fornecer subsídios para tomada de decisões (objetivos, caminhos, etc.), explicitando o estágio de desenvolvimento alcançado pelo aluno, visando, quando necessário, redimensionar a ação.

Contínua - A avaliação não é um momento dissociado do processo de ensino aprendizagem e formação, mas o integra num permanente processo de ação-reflexão-ação, identificando avanços, dificuldades e propostas de intervenção pedagógica.

Participativa - A avaliação não é um ato solitário do professor, mas envolve todos os atores educativos num movimento recíproco de auto e heteroavaliação.

Qualitativa - Além do produto final, a avaliação deve preocupar-se, principalmente, com o processo da aprendizagem como um todo: como ela acontece e por que ela ocorre de uma determinada maneira e não de outra.

Formativa - A avaliação deve sempre informar o que está acontecendo, em cada momento, contribuindo para que o professor alcance os objetivos propostos e não apenas verificar se eles foram ou não alcançados.

Mediadora - Resultante de um diálogo epistemológico, a avaliação deve ser percebida como um momento de ultrapassagem do sujeito de um estágio inferior de desenvolvimento para um estágio superior.

Emancipatória - A avaliação permite que os alunos adquiram a sua autonomia diante do conhecimento e a partir do conhecimento.

Dialógica - A avaliação, resultante de uma relação de diálogo entre educador e educando, acolhe o aluno no estágio de desenvolvimento em que se encontra, promove as intervenções necessárias à sua auto superação e assim produz a sua inclusão.

Cabe a cada Unidade Escolar construir, a partir dessas características, uma proposta de avaliação da aprendizagem” (PLANO DE GESTÃO 2013-2016)

Como definido acima, cada unidade escolar possui a liberdade de propor suas

avaliações, segundo estas características descritas. Esta proposta de autônoma avaliativa esbarra nas questões das avaliações externas, como o SAEM, embora as unidades escolares possuíssem autonomia, era necessário preparar os alunos para realização das avaliações externas, já que estas avaliavam a escola e estavam atreladas a fatores financeiros.

Em suma, a autonomia das unidades escolares está subordinada ao perfil avaliativo das avaliações externas, a escola ideal é aquela onde seus alunos apresentam um bom desempenho nas avaliações externas.

Nessa lógica, a avaliação assume em si uma proposta de levantamento de dados ou índices, que nivelam e quantificam os alunos e conseqüentemente a escola, esta proposta de avaliação tem por base a Taxonomia de Bloom.

A Taxonomia de Bloom surgiu em 1948 por um grupo de pesquisadores liderados por Benjamin Bloom. Os pesquisadores pertencentes ao grupo perceberam a necessidade de classificar e ordenar os objetivos educacionais de acordo com os efeitos desejados a educação. Identificaram que, em geral, os enunciados dos objetivos educacionais não eram muito claros e dotados de significação.

Estes pesquisadores consideraram que, se estes objetivos deveriam direcionar o processo de aprendizagem, a terminologia deveria buscar ser clara e significativa.

O sistema de funcionamento da Taxonomia de Bloom baseia-se no domínio cognitivo estando estruturada em níveis de complexidade crescente, do mais simples ao mais complexo, e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior, somente após conhecer um determinado assunto alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo.

Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado.

Os processos categorizados pela Taxonomia de Bloom, caracterizam uma relação de dependência entre os níveis de aprendizagem e são organizados em termos de complexidades dos processos mentais, estando definidos em seis níveis crescentes de complexidade: Conhecimento, referente à habilidade do aluno em

recordar, definir, reconhecer ou identificar informação específica, a partir de situações de aprendizagem anteriores; Compreensão, referente à habilidade do aluno em demonstrar compreensão pela informação, sendo capaz de reproduzir a mesma por ideias e palavras próprias; Aplicação, referente à habilidade do aluno em recolher e aplicar informação em situações ou problemas concretos; Análise, referente à habilidade do aluno em estruturar informação, separando as partes das matérias de aprendizagem e estabelecer relações, explicando-as, entre as partes constituintes; Síntese referente à habilidade do aluno em recolher e relacionar informação de várias fontes, formando um produto novo; avaliação referente à habilidade do aluno em fazer julgamentos sobre o valor de algo (produtos, ideias, etc.) tendo em consideração critérios conhecidos.

Este sistema de avaliação passa a servir de base para os demais sistemas de avaliação e qualificação dos alunos, que são definidos por níveis determinados por suas habilidades e competências, neste sentido os alunos são classificados como; muito críticos, críticos, básicos, adequados e avançados, estes níveis são qualificados pelas notas obtidas nas avaliações e médias finais.

O aluno da rede municipal deve alcançar sessenta pontos, em um total de cem pontos, ao final do ano para ser considerado aprovado, os pontos são divididos bimestralmente, em cada bimestre são distribuídos vinte e cinco pontos, e os níveis dos alunos são definidos da seguinte maneira: abaixo de dez pontos, aluno muito crítico; entre dez e quatorze pontos, aluno crítico; entre quinze e dezessete pontos, básico; entre dezoito e vinte e um pontos, adequado, entre vinte e dois e vinte e cinco pontos, avançado.

Para os alunos críticos e muito críticos é realizado intervenções buscando sanar as dificuldades encontradas, importante ressaltar aqui que estas intervenções não alcançam problemas identificados para além das notas dos alunos, não sendo realizados intervenções em outras questões como por exemplo alunos com dislexia.

Ao mesmo tempo em que se exige do professor envolvimento com o aluno, respeito à individualidade, e a diversidade cultural, como formas de promover uma educação de qualidade, limita-se o trabalho do mesmo ao alcance de metas e metodologias que devem ser seguidas, vide o fato de que a avaliação de desempenho anual do professor, bem como qualquer bonificação financeira que o mesmo receba, está atrelada ao cumprimento ou não das metas, e o professor que não se adequa ao contexto e não alcança o “nível desejado” sofre sanções, como

diminuição de sua carga horária para o próximo ano. Aos professores cabe a imediata função de promover meios nos quais os alunos alcancem os níveis e metas definidas pela Secretaria de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este estudo, objetivamos compreender as permanências e mudanças ocorridas na proposta da Escola Cidadã, no município de Uberaba, entre os anos de 2000 e 2016; por que estas mudanças ocorreram, como se efetivaram e as permanências presentes entre os documentos oficiais analisados e que fundamentam o sistema de ensino da rede municipal do município.

Nas análises dos documentos, buscamos compreender as relações entre saber/verdade – poder – sujeito, presentes nos documentos. Estes conceitos não se apresentaram de forma explícita, daí a necessidade de realizarmos um estudo nos moldes foucaultianos de uma “arqueologia do saber, na qual buscamos aprofundar as análises para além do campo superficial da leitura, compreendendo os sentidos implícitos nos documentos.

A relação entre saber e poder existe desde os primórdios das primeiras sociedades humanas e, é um campo de estudo amplo do qual originam-se diversas análises. Nas primeiras civilizações humanas, os sujeitos que adquiriam novos saberes possuíam *status* social que lhes conferia uma posição de destaque entre os demais. As relações de trabalho e subserviência instituem-se por meio dos saberes, a divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual pode ser entendida como a primeira forma de divisão de classes e de instituição de poderes.

Aos trabalhadores braçais cabiam os trabalhos pesados e que, segundo a classe dominante, exigiam menos esforço intelectual; já a classe dominante era composta por trabalhadores intelectuais, que exerciam funções de chefia e gestão da sociedade, tal situação perdura até os dias atuais. E foi a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal que promoveu as primeiras formas de luta e resistência nas sociedades.

O saber adquiriu status de poder, aqueles que possuíam o saber possuíam o poder, reis, monarcas, chefes de Estado, cargos públicos, todas estas funções estavam associadas ao saber, o Senado Romano era formado por membros das famílias patrícias detentoras das grandes propriedades rurais e do acesso aos saberes instituídos na sociedade, as famílias patrícias preparavam seus filhos para ocuparem os cargos políticos da sociedade romana, cabia a eles a responsabilidade pela gestão da sociedade, e para a realização de tal função, estes jovens tinham

acesso a escolas que os preparavam para as funções que exerceriam; quanto aos plebeus, o acesso à educação era restrito a poucos anos de suas vidas, devido as condições sociais em que viviam, deveriam trabalhar desde cedo, muitas vezes nas propriedades dos patrícios.

Ao citar aqui o exemplo da sociedade romana, pretendo estabelecer uma relação entre saber e poder que se constitui até os dias atuais, já que somos uma sociedade ocidental, fundamentada em princípios da sociedade romana; ou seja, no Brasil, essa divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal instituiu-se desde a ocupação pelos portugueses. Em Roma, os patrícios possuíam as melhores terras, ocupavam cargos públicos e tinham acesso à educação e a saberes diversos; no Brasil, não foi diferente, o senhor de engenho, o grande latifundiário, o coronel, o barão do café, sujeitos históricos de nossa sociedade, que exerciam poderes tal qual os antigos patrícios, do mesmo modo, o pequeno produtor rural, o peão, o boia fria, sujeitos históricos brasileiros que exerciam trabalhos braçais e ocupavam posições sociais inferiores.

Uma maneira de se instituir o poder é dificultando o acesso aos saberes; para isso, a alienação e a massificação são um eficiente sistema de dominação sobre a sociedade. Para aqueles que ousavam resistir, o estalar da chibata, o frio das celas, a execução em praça pública, demonstravam o poder da classe dominante e reestabeleciam a ordem instituída. No Brasil, tal situação ainda perdura, basta observarmos a presença de determinadas famílias na política brasileira, como se os cargos públicos fossem hereditários e vitalícios.

Como FOUCAULT (1984) analisou, o poder não está somente em instituições ou figuras públicas, ele se estrutura em meio a própria sociedade. O sujeito, que sofre a exploração, não se reconhece como explorado, não se identifica com o outro que se encontra na mesma situação. Esse sujeito aceita a dominação e, muitas vezes, condena aquele que resiste. Essa talvez seja a maior forma de controle exercido, o sujeito não possui uma identidade, simplesmente faz o que deve ser feito, ocupa passivamente seu lugar na sociedade, e não resiste, pois entende que a resistência é inútil, além disso, teme o poder opressor e punitivo dispensado aqueles que ousam resistir.

O processo disciplinador que transforma sujeitos pensantes em sujeitos passivos e submissos, perpassa pelo processo de escolarização do sujeito ocorrida nas escolas. A educação ofertada pela rede municipal de ensino de Uberaba, segue

parâmetros institucionais elaborados a fim de que se mantenham a estrutura e a ordem vigente. Daí a necessidade da existência de documentos oficiais que orientem e sistematizem o processo de aprendizado; esses documentos oficiais seguem parâmetros que os subordinam no intuito de oferecer uma educação básica aos sujeitos para que os mesmos atendam às necessidades do mercado. Essas necessidades seguem o contexto histórico.

No entanto, se há poder, há resistência:

“Onde há poder, há sempre resistências, sendo um co-extensivo ao outro: ...desde que há uma relação de poder, há possibilidade de resistência. Nunca somos pelos na armadilha do poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT,2000).

O campo no qual se espraia o poder não é, pois, o de uma denominação sombria e estável: “Em toda parte estamos em luta[...] e, a todo instante, vamos da rebelião à denominação, da dominação à rebelião, e é toda essa agitação perpétua que eu gostaria de tentar fazer que apareça.” (FOUCAULT, 1999)

Do mesmo modo que existe o controle, existe a resistência. A fuga de escravos, o movimento grevista, as panfletagens estudantis são representações da resistência contra a dominação, e no ambiente escolar, tal resistência não passa despercebida.

O movimento iniciado por Paulo Freire, e que fundamentou os princípios do sistema educacional do município de Uberaba, representa uma resistência ao sistema neoliberal que se instituía na sociedade brasileira na década de 1990. Ao analisarmos este processo no município de Uberaba, acreditava que encontraria o mesmo movimento de resistência, mas não encontrei.

Embora nos seus princípios, ou fundamentos como os documentos definem, identifiquemos o discurso freiriano, sua sistematização e aplicação prática não se identificam um movimento de resistência. Os princípios estão descritos, o discurso reflete os princípios freiriano, mas as ações decorrentes destes princípios atenderam somente as necessidades do município, não promovendo um movimento de resistência entre os sujeitos participativos do ambiente escolar, ao contrário, tais princípios serviram como doutrinação de alunos, professores e gestores, tal dominação ocorreu de forma eficiente, ao ponto destes princípios permanecerem os mesmos até dos atuais, mesmo dezesseis anos após sua implantação.

Tal fato pode ser compreendido ao analisarmos a estrutura social do

município de Uberaba, uma cidade que, historicamente, reflete a estrutura social brasileira do século XVIII, na qual os grandes latifundiários detinham o controle da sociedade por meio da estrutura de poder vinculada a posse de terra e de bens. Uberaba ainda hoje é uma cidade onde as grandes famílias possuem status de grandes senhores e o sobrenome lhes confere poder.

Por este motivo, compreendemos a não participação popular, no primeiro período histórico que analisamos, na elaboração dos princípios da educação municipal. Os saberes necessários para a elaboração destes princípios estavam limitados a um pequeno grupo que constituiu a comissão para elaboração dos documentos que fundamentam a Escola Cidadã

Mesmo nos dias atuais, após a duas gestões municipais, ainda identificamos a concentração de saberes em um determinado grupo ou pessoas tal fato este evidenciado pela presença do quadro com a foto de Paulo Freire nas escolas, e o fato que o órgão municipal que oferece a formação dos professores nos dias atuais, leva o nome da educadora que coordenou as ações da comissão que elaborou os princípios da Escola Cidadã em Uberaba.

Os documentos analisados nos permitem inferir que: o primeiro documento formulado, fundamentou os princípios da Escola Cidadã no município de Uberaba, e estes permanecem os mesmos até os dias atuais; ambos documentos, o PDME de 2007 e o PDME de 2014 possuem uma postura mais política do que educacional; ao analisarmos estes documentos, percebemos que sua função é sistematizar a aplicação da proposta da Escola Cidadã, implantada em 2000 no município.

Quanto às concepções analisadas, educação, professora, aluno e avaliação, identificamos que não ocorreram alterações significativas nas mesmas. A princípios presente nos discursos permanecem os mesmos, a alteração mais evidente diz respeito a alteração da concepção da escola amorosa, para a cidade educadora e pôr fim a “escola do caminho”.

A mesma concepção elaborada para o início do século é a mesmo presente nos dias atuais, tal situação levanta um novo questionamento, estas alterações não ocorreram por não haver interesse em mudanças, ou pelo fato de que não ocorreram mudanças no processo educacional em Uberaba, as concepções de educação, professor, aluno e avaliação, propostas em 2000 ainda são as mesmas de 2014?

Considero que tal fato representa um atraso no processo de

desenvolvimento do sistema educacional do município, não é possível conceber um mesmo modelo de escola do começo do século com os dias de hoje.

Mudanças significativas ocorreram em nossa sociedade, a mais significativa e presente foram as inovações tecnológicas, o acesso a informações não está mais preso a um livro ou a uma única pessoa, qualquer pessoa com um simples toque na tela de um celular pode acessar informações de várias fontes diferentes.

O que ocorre é a perda da identidade escolar ao instituírem-se mecanismos de coerção e controle sobre os alunos e professores, tais como avaliações externas; padronização de uniformes e cores das escolas; ou a utilização de termos pejorativos como críticos ou satisfatórios para qualificar os alunos. A liberdade de pensamento, que deveria estar presente na escola, principalmente em se tratando de uma escola dita cidadã, fica cerceada ao espaço mínimo da sala de aula e a poucos professores que ousam pensar e agir diferente da maioria.

O órgão gestor municipal não realizou alterações na proposta da escola Cidadã, ou nas concepções que analisamos, pois não identificou formas de resistências por parte dos sujeitos que compõe o ambiente escolar, alunos, professores, funcionários, dirigentes, e a própria comunidade que cerca a escola, sujeitaram-se ao sistema imposto. As mudanças ocorrem a partir do momento que o órgão gestor sente seu poder ameaçado, a resistência existe, mas ainda não é suficiente para promover mudanças no sistema educacional do município.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov, 1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Lahud, Michel, Vieira, Yara. São Paulo. Hucitec. 1995.

BAMBIRRA, E. A. **Aspectos da História dos Cursos de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado da FM-UFMG**. Revista Médica de Minas Gerais. Belo Horizonte, v.6, n.1, p.11-16, jul. 1996. Suplemento 1.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 11a edição – Brasília, DF 1989.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei no 9.394/ 96, Brasília, DF 1996.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, Lei no 10.172 de 09/01/2001, Brasília, DF, 2001.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

DUARTE, Newton, **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas, 2a. ed. rev. e ampliada, Campinas, SP: Autores Associados, 2000

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 114, 2001

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional**. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) política educacional: impasses e alternativas. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**; 7ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. L'archéologie du Savoir tradução de Luiz Felipe Baeta Neves

_____. **Microfísica do poder**, organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1987, 27a Ed.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, PAZ E TERRA, 1987

GADOTTI, M. **Boniteza de Um Sonho**. Novo Hamburgo, Feevale, 2003.

GADOTTI, M. e ROMÃO. J.E (Orgs). **Autonomia da Escola. Guia da Escola Cidadã**. Volume 1, 2a Edição, São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Escola Cidadã. Questões de Nossa Época**. São Paulo, Cortez, 2001.

GALLO, Silvio. **O pensador transversal: O poder como relação**. [Editorial]. *Discutindo Filosofia*, Ano I, n.6,

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Paulo Freire e Mikhail Bakhtin - O Encontro Que Não Houve** IN *Diálogos através de Paulo Freire - Coleção Querer Saber*1. Disponível em: http://www.ipfp.pt/publicacoes/N_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras. 1999

MARES GUIA, **Plano Municipal Decenal de Educação**. Mares Guia e Rennó, Belo Horizonte, 2005.

MARRACH, Sônia Alem, **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996

MINAS GERAIS, **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Minas Gerais, Belo Horizonte 1989.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001a.

_____, **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

PONTES, Hildebrando de Araújo. **História de Uberaba e a civilização no Brasil Central**. Uberaba-MG: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1970

POSSENTI, Sirio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Edições Criar, 2002.

_____, **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In: Mussalin e Bentes (orgs). *Introdução à Linguística*, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAIS, Maria. de Lourdes Melo e SILVA, Maria. Élide. **Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos da Escola Cidadã**. Uberaba, SME, 2000.

ROSA, Renilda Maria. **Os pontos fortes da Escola Cidadã no município de Uberaba (MG)**. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCADORES DE UBERABA E TRIÂNGULO MINEIRO — um olhar sobre a escola: currículo, diversidade e formação docente. Uberaba: Secretaria de Educação/Cefor, caderno 9, p. 99, 2003.

FILHO, Plauto Riccioppo. **Ensino Superior e formação de professores em Uberaba, MG (1881 – 1938): uma trajetória de avanços e retrocessos**. Dissertação de Mestrado defendida em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Uberaba (MG).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 2ª Edição São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e Democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007

SEE/MG – **Política Educacional de Educação do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007