ISSN 2177-9163

Revista Educação Skepsis

CELESTINO BEZERRA, Ada Augusta (Enero/Julio 2010). Gestão democrática e trabalho: princípios educativos no currículo da escola pública. *Revista Educação Skepsis*, n. 1 – Lanzamiento. São Paulo: skepsis.org. pp. 1- 249

url: < http://editorialskepsis.org/site/edusk> [ISSN 2177-9163]

RESUMO

A pesquisa avalia a experiência de construção coletiva de uma proposta curricular no ensino público, sob a ótica da gestão democrática com que foi conduzida pelo sistema municipal de ensino, considerando a assimilação/explicitação do trabalho como princípio educativo que representou seu eixo/conteúdo fundamental, também elevado à diretriz do processo. Identifica suas contribuições objetivas/subjetivas e os determinantes da sua fragilidade enquanto política pública, a partir da análise do contexto em que se desenvolveu, dos depoimentos dos seus protagonistas, dos documentos produzidos no processo e da revisão da literatura, centrada no pensamento de Marx, Gramsci e Heller. Aborda duas questões fundamentais da administração da educação: gestão democrática e trabalho como princípios educativos no currículo da escola pública, à luz das formas atuais de organização dos processos de trabalho e dos novos paradigmas de análise da organização escolar. Demonstra que se tratou de uma experiência de gestão democrática que alcançou seus objetivos, contribuiu para o crescimento/autonomia dos sujeitos e para a explicitação do trabalho como princípio educativo.

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática, trabalho, princípio educativo, educação, autonomia.

ABSTRACT

This research evaluates the experience of a collective creation of a curricular proposal in public teaching, under the view of democratic management that was conducted by the municipal system of teaching. It considered, as an educative principle, the work assimilation/experience that represented its fundamental axle/content that was also elevated to the directive process. It identifies its objective/subjective contributions and the determinants of its fragility as public policy, from the analysis of the context in which such proposal was developed, the depositions of its main characters, documents produced in the process, and the literary review, that was based on the thoughts of Marx, Gramsci, and Heller. It approaches two fundamental issues related to the administration of education: democratic management, and work as educative principles in the curriculum of public schools, based on current forms of organization of the work processes, and

ISSN 2177-9163

on the new paradigm of analysis of school organization. It demonstrates that there was an experience of democratic management that reached its goals, contributed to the growth/autonomy of its characters, and to the explicitness of work as an educative principle.

KEY WORDS: democratic management, work, educative principle, education, autonomy.

ISSN 2177-9163

Revista Educação Skepsis

GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO: PRINCÍPIOS EDUCATIVOS NO CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND WORK: EDUCATIVE PRINCIPLE CURRICULAR IN PUBLIC TEACHING

Ada Augusta Celestino Bezerra [1]

[1] Pedagoga, área de Administração Escolar, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV – RJ). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular III da Graduação e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT). Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor – GPGFOP/PAPGP/UNIT/CNPq. Conselheira do Conselho Estadual de Educação – CEE/SE e sua representante no Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo. Conselheira do Conselho Editorial da Editora Ex Libris, Guarapari (ES). Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa de Sergipe (ITP). Pensadora SKEPSIS nº 221 da SKEPSIS Academia Semiologia e Direito. Sócia do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU/USP) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Revisora ad hoc de Periódicos: Revista Educação da PUCRS e Revista Psicologia: teoria e pesquisa da UnB. Consultora ad hoc da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul/Fundect – MS, da Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Estadual de Goiás – UEG e da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UESC. Integrante do Banco de Avaliadores Institucionais e de Cursos de Graduação do INEP/MEC. Autora dos livros: Apontamentos em educação: da natureza do trabalho pedagógico às políticas públicas em educação; e Administrador escolar: especialista ou educador? Editora Ex Libris, Guarapari (ES), 2006 e 2007, respectivamente. Professora Aposentada da UFS. Secretária Municipal de Educação de Aracaju (1989 – 1992). Diretora do Departamento de Educação da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – SEED-SE (2003 – 2005). Assessora Técnico-Operacional do Gabinete do Secretário de Estado de Educação da SEED-SE (4/2005 a 2/2007). Endereço: R. Homero Oliveira, 325, Ed. San Remo, 303 – CEP: 49.020-190. Aracaju/SE. Telefones: (079) 3042-5674 / 9198-8887. Email: adaaugustaeduc@gmail.com

ISSN 2177-9163

OBJETO DE ESTUDO E TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Participar da construção, implementação e avaliação curriculares na rede de ensino público é um privilégio do qual tenho desfrutado na minha trajetória profissional. Dentre essas experiências, destaco uma que se desenvolveu centrada em dois princípios educativos: trabalho e gestão democrática, tanto no nível teórico quanto no prático, por sua amplitude e pela prerrogativa concedida pela academia que julgou sua avaliação, na forma de Tese de Doutorado[2], recomendando sua ampla difusão e a socialização das reflexões decorrentes do processo de defesa. Falo da experiência de elaboração coletiva de uma proposta curricular na rede de ensino público municipal de Aracaju (SE), no período de de 1989 – 1992.

Na tese de doutoramento, o objetivo foi avaliar essa experiência de construção coletiva, sob a ótica da gestão democrática com que foi conduzida, considerando, inclusive, a questão da assimilação/explicitação do trabalho como princípio educativo que representou seu eixo, seu conteúdo fundamental, em alguns momentos também elevado à diretriz do processo. Perseguindo esse objetivo por meio do aprofundamento teórico e concomitante trabalho empírico, tentei identificar possíveis contribuições objetivas e subjetivas da Experiência de Aracaju, bem como os determinantes de sua fragilidade enquanto política educacional, a partir dos depoimentos dos seus protagonistas, dos documentos produzidos no

[2] CELESTINO BEZERRA, Ada Augusta (1998). Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

ISSN 2177-9163

processo e da revisão da literatura. Aqui, a finalidade é dela destacar lições a respeito dos princípios educativos em epígrafe.

Trata-se de uma socialização parcial que requer o reconhecimento do limite implícito ao seu escopo em relação à complexidade do objeto de estudo e da própria temática, focada em uma experiência datada e localizada. Desse modo, diversos desafios ficam colocados tendo em vista estudos posteriores. Neste artigo considero os documentos produzidos no seu contexto, seu marco teórico e alguns dos depoimentos e representações de uma amostra dos seus protagonistas, em uma relação singular sujeito/objeto. Pretendo contribuir na produção do conhecimento sobre gestão do processo de construção curricular, reafirmar a atualidade do trabalho como principio educativo eleito enquanto concepção relacionada à escola contemporânea, enfatizando os problemas emergentes da tentativa de pô-lo em prática ou evocá-lo nesse momento, além de discutir a viabilidade de uma forma alternativa de gestão educacional que contempla os diversos segmentos da sociedade civil, particularmente da comunidade escolar.

Desse modo abordo, no plano teórico-prático, duas questões fundamentais da administração da educação: gestão democrática e trabalho como princípio educativo no currículo da escola pública, considerando os desafios emergentes das novas conformações que o capitalismo vem assumindo desde a década de 70 (século XX), sobretudo no que se refere às formas de organização dos processos de trabalho e aos novos paradigmas de análise da organização escolar. Justificam a seleção desse objeto de estudo seu conteúdo fundamental - o trabalho como princípio educativo, inspirado na

concepção de politecnia e escola unitária, de Marx e Gramsci - e suas características enquanto processo de construção coletiva que se configurou como uma aventura democrática. Sua avaliação/socialização é considerada relevante frente à complexidade das questões que, como experiência vivida no âmbito da educação pública, põe em evidência, no contexto da contemporaneidade, quando se cristaliza a hegemonia do pensamento neoliberal. A assimilação e o desvirtuamento neoliberais de bandeiras do movimento progressista, como as de gestão democrática e trabalho como princípio educativo, criam uma ambigüidade em torno dessas categorias, de modo que hoje o mercado de trabalho, através do empresário (bem informado), as defende em nome da nova qualidade reclamada da educação pública.

Antiga é a discussão da relação trabalho-educação, objeto de preocupação desde o século XIX, quando socialistas e burgueses confrontavam suas posições a respeito da escola única: proposta socialista de escola única do trabalho versus proposta de escola unificada liberal. Como demonstra MACHADO[3], a escola unitária do trabalho integra a concepção socialista de educação e supõe uma sociedade sem classes, embora admitida certa diferenciação correspondente ao momento da emancipação geral sob a hegemonia do proletariado.

A proposta burguesa de unificação escolar está baseada na contradição do processo de desenvolvimento capitalista, a um só tempo diferenciador e unificador; a extensão e a intensidade da cidadania vinculam-se à posição ocupada quanto à propriedade dos

[3] DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1989). *Politecnia, escola unitária e trabalho.* São Paulo: Cortez.

ISSN 2177-9163

meios de produção, de uns requisitando a obediência à disciplina e de outros a iniciativa e criatividade, base de um sistema dualista. Nesse caso, a unificação proclamada corresponde à necessidade objetiva da socialização crescente da produção, no sentido da unificação ideológica da nação sob a hegemonia burguesa, tendo como árbitro e articulador por excelência o Estado, que, na prática, mediante o critério fundamental adotado, o do mérito, recompõe a diferenciação. Além da contribuição no plano ideológico, essa escola unificada controlada pela burguesia, inegavelmente participa do desenvolvimento do capitalismo, formando mão-de-obra diferenciada, fundamentando critérios de avaliação e, assim, legitimando a estrutura salarial. Sua orientação implica a monotecnia ou desenvolvimento unilateral, enquanto a proposta de escola única do trabalho conduz à perspectiva politécnica.

Continua proeminente essa discussão hoje, não de forma neutra, mas sob a ótica da classe trabalhadora e dos respectivos intelectuais, trazendo os estudos atuais a marca do compromisso para com a educação dos trabalhadores e seus filhos, para com um novo projeto de sociedade, fazendo frente ao discurso neoliberal do governo, inclusive à propalada democratização da educação no Brasil, centrada no ensino fundamental. Os desafios da contemporaneidade que estão postos para o país, inclusive tendo em vista sua viabilização como nação qualificada no contexto da internacionalização da economia e do mercado, evidenciam a insuficiência de tal proposta. Na verdade, a substantiva democratização da educação pública brasileira implica, progressivamente, a garantia da escola fundamental para toda a

ISSN 2177-9163

população escolarizável, a permanência e o fluxo regular nessa escola, o acesso ao ensino médio e, daí, ao nível superior, bem como a remuneração digna para os profissionais encarregados da obra educativa.

A literatura da área permite constatar que, não obstante o avanço do conhecimento no plano teórico e dos princípios gerais da relação trabalho-educação, uma questão básica ainda permanece não resolvida e pouco iluminada: trata-se do trabalho como princípio educativo, tão decantado, porém, efetivamente, pouco explicitado. Essa insuficiência se expressa, particularmente, na dificuldade não só de construção como de execução/avaliação de propostas educacionais que de fato tentem viabilizá-lo ou demonstrá-lo e possam munir os próprios educadores de mais fortes argumentos e experiências diante tanto da crítica teórica ou acadêmica, quanto das frias propostas de profissionalização estreita ou ecléticas reformas da escola básica (incluindo a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio), vindas do aparato técnico-burocrático do sistema educacional brasileiro.

Evidente é o caráter seletivo e o desnorteamento em que ainda se situam as práticas e discussões sobre o ensino médio e a educação profissional no Brasil. No contexto de um sistema educacional dualista, que separa formalmente a educação propedêutica da profissionalizante, o ensino médio, na prática, sempre esteve relegado a segundo plano nos orçamentos do setor público, sob a alegação da prioridade do ensino fundamental. A escola média tem atendido e formado diferentemente os filhos dos trabalhadores e da classe dirigente. A partir da Lei 5.692/71, com a Resolução

ISSN 2177-9163

08/72/CFE e Pareceres 15/72/CFE, 45/72/CFE e 76/75/CFE, que a acompanharam, bem como da Lei 7.044/82, o ensino médio diversificou-se em orientações e habilitações, descaracterizando-se cada vez mais entre uma profissionalização compulsória, pretensas habilitações básicas e o ensino propedêutico. Algumas instituições que, anteriormente, profissionalizavam com certa qualidade, pelo menos em termos de atendimento a um perfil definido pelo mercado de trabalho, mantiveram tal padrão, como é o caso de muitas das escolas técnicas federais, inegavelmente dotadas de melhores condições de trabalho quanto a salários docentes e infra-estrutura didático-pedagógica em relação às escolas públicas estaduais e municipais; estas se degradaram, não se caracterizando como propedêuticas nem, tampouco, profissionalizantes.

Com a LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN), de n. 9.394, de 20.12.1996, o Ensino Médio é responsabilidade dos estados e integra a educação básica que deve garantir uma formação comum voltada para a cidadania e os meios para o progresso do aluno no trabalho e estudos posteriores; apenas o inciso III do Art. 27 fala da orientação para o trabalho como uma das diretrizes a ser observada em termos de conteúdos curriculares da educação básica. A ênfase volta a incidir no ensino propedêutico apesar do inciso II do Art. 34, da Seção IV, indicar como uma de suas finalidades a preparação básica para o trabalho e a cidadania, destacando-se dentre as diretrizes curriculares a ênfase à educação tecnológica básica (que na intenção legal parece corresponder à preparação geral para o trabalho) e o caráter facultativo da preparação para o exercício de profissões técnicas, ou seja,

ISSN 2177-9163

das habilitações profissionais, satisfeito o requisito da formação geral (Art. 35, em seu caput e parágrafos 2º e 4º). Nessa concepção é a formação geral capaz de preparar para o trabalho, em consonância com as novas demandas do mercado.

Em sua tramitação, muitos foram os desvios da LDBEN/1996 em relação ao ideário que a gerou em 1988-1989, o qual encaminhou, em dado momento histórico, o projeto inicial para a valorização do trabalho como princípio educativo, especialmente o substitutivo Jorge Hage, revisado pela Profª Drª Lucília Regina de Souza Machado, na perspectiva da politecnia. Sobretudo no âmbito do Senado, um outro substitutivo transfigurou completamente aquele projeto de lei, com nítido distanciamento das aspirações progressistas, para dar legitimidade à política educacional em curso no país.

Assim, a educação profissional é objeto de preocupação do capítulo III dessa lei, tratada de forma desarticulada da educação geral oferecida no ensino regular (fundamental e médio), caracterizando-se por estar aberta a oriundos de qualquer grau de ensino. O DECRETO nº 2.208, de 17.4.97, e a PORTARIA 646/MEC, de 14.5.97, que regulamentam o disposto nos Arts. 36 e 39 a 42 da Lei 9.394/96, estabelecem três tipos de educação profissional: básica, técnica e tecnológica, de certa forma correspondente aos níveis de educação básica (ensino fundamental e ensino médio) e ao ensino superior, que podem ser desenvolvidos até no ambiente de trabalho, assegurando certificação para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos. O Governo Fernando Henrique Cardoso implementou essa reforma da educação profissional, excluindo a participação da sociedade civil como reação às manifestações críticas ocorridas

ISSN 2177-9163

durante sua tramitação no Congresso, quando assumia a forma do polêmico Projeto de Lei 1.603/96.

Em nome das demandas colocadas pela contemporaneidade, essa reforma da educação profissional no país revigorou a dualidade ensino geral/ensino profissional, tornando mais distante a possibilidade de construção da escola unitária capaz de formar o cidadão em suas múltiplas dimensões – perspectiva da qual algumas escolas técnicas estavam, progressivamente, se aproximando – além de negar a importância e a necessidade da formação do cidadão como técnico. *Um homem sem técnica, isto é, sem reação contra o meio, não é um homem. (...) Homem, técnica e bem-estar são, em última instância, sinônimos. (...) Não há homem sem técnica. (...) o homem começa quando começa a técnica.*[4]

Hoje, fala-se de ensino médio integrado, registrando-se iniciativas dispersas em alguns estados, mas não se tem, ainda, uma proposta consolidada de política educacional no sentido da superação dessa dualidade histórica (educação geral/educação profissional). Persiste, pois, a dualidade estrutural da educação brasileira que oferece uma educação geral, acadêmica, superior, para os dirigentes e um ensino profissional para os demais, para os filhos dos pobres e desvalidos. Na prática, não obstante as contribuições teóricas no sentido da articulação trabalho-educação em torno dos interesses dos trabalhadores, os elementos dessa relação são tratados isoladamente,

[4] ORTEGA Y GASSET, José (1963). *Meditação da técnica: vicissitudes das ciências - cacofonia na física.* Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Limitada. pp. 18; 22; 23; 45.

ISSN 2177-9163

não se percebendo efetiva articulação sequer em torno dos interesses do capital, com suas exigências tecnológicas e de novos atributos na força de trabalho.

Quanto à gestão democrática do ensino público, outra questão que a Experiência de Aracaju põe em tela, tem sido proclamada em nome da exemplaridade da instituição escolar para o exercício e aprimoramento da democracia, caracterizando-se como movimento emergente na última década que visa à superação dos hábitos incrustados pelo Estado patrimonialista, como clientelismo e autoritarismo, na educação. A Lei de nº 9.394/96, no seu inciso VIII do Art. 3º, estabelece a gestão democrática como princípio nesse âmbito (do ensino público), transferindo sua normatização no que se refere à educação básica para os sistemas estaduais e municipais de ensino, instâncias a que também remete a garantia da autonomia pedagógica e administrativa das escolas bem como a gestão financeira (Art.15). Define, como norte de construção dessa gestão democrática, a participação dos profissionais da educação no que chama "projeto pedagógico escolar", assim como da comunidades escolar e local nos órgãos colegiados (conforme Art. 14, caput e incisos I e II).

Nesse sentido, PARO analisa as lacunas da LDBEN, ampliando o sentido da gestão democrática e, daí, discutindo outros de seus artigos que contemplam, de modo fragmentado e desarticulado, aspectos desse processo como condições de trabalho, relação qualidade / quantidade, relações escola / comunidade, formação e escolha de dirigentes escolares. Estão presentes na legislação os

ISSN 2177-9163

sinais do discurso neoliberal, resquícios do enfoque sistêmico e elementos da teoria do capital humano.[5]

Esta temática tem estado presente nas discussões mais recentes que se estabelecem sobre a educação pública, não só entre educadores, mas, inclusive, em fóruns como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que elaborou, em 1997, com a contribuição do Instituto Paulo Freire, um anteprojeto de lei (Lei Nacional da Gestão Democrática do Ensino Público - LGD) visando regulamentar o inciso VI do Art. 206 da Constituição do país, assim como vem desenvolvendo, em edições sucessivas, um programa de formação na área de gestão educacional (PROGESTÃO).

É pacífico o reconhecimento da importância da gestão educacional para condução da educação pública, desde a definição do projeto político-pedagógico, às reformas curriculares e relações escola/sociedade, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira, não obstante a pluralidade de expressões e acepções sobre gestão democrática e formação de gestores, cada uma delas envolvendo diversas orientações, com nítido predomínio da ideologia neoliberal.

Na prática, a amplitude da gestão democrática tem alcançado, progressivamente, as questões dos colegiados escolares (conselhos ou comitês comunitários), à forma de escolha de dirigentes escolares e à relativa autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, com ênfases metodológicas diferenciadas. Outras dimensões

[5] PARO, Vitor Henrique (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Atica.

ISSN 2177-9163

ainda não são enfatizadas como sua relação com a democratização da relação professor-aluno em sala de aula (espaço fundamental para democratização substantiva da escola pública), a garantia das condições de trabalho a educadores-educandos, a efetividade do projeto político-pedagógico da escola, do currículo escolar e da aprendizagem (inclusive diante da necessidade de superação dos elevados índices de reprovação e evasão).

Algumas iniciativas que se registram nessa área acabam por reproduzir o velho espírito de modernização da revolução gerencial que assinalou os Estados Unidos na década de 1950, quando a empresa privada norte-americana sofria fortes pressões econômicas, no contexto do neocapitalismo ou capitalismo administrado, muitas recaindo diretamente sobre os gerentes, também sob formas aperfeiçoadas de controles administrativos, técnicas de persuasão e manipulação. A chamada revolução gerencial americana caracterizou-se como reação das próprias empresas (e não dos gerentes) que passaram a conceber técnicas de autodireção de esforços para alvos escolhidos por elas, acompanhadas de controles menos subjetivos e acessíveis a cada indivíduo, de modo a aliviar a carga de cobranças sobre os gerentes. A partir daí muitas foram as preocupações com a formação do gerente eficaz, embora valorizando um trabalho extremamente individualizado e objetivos específicos, conservando os princípios da divisão do trabalho, o conceito vertical de autoridade e a prevalência da categoria eficiência.

Foi uma tentativa de valorização do processo político (questão da autoridade) mais que o econômico (questão da propriedade) na análise da empresa, posicionando o gerente na perspectiva do poder

ISSN 2177-9163

que substituiria o proprietário. O dirigente profissional, embora não vinculado à propriedade do negócio, foi dito o protagonista na modificação da sociedade. Nessa revolução gerencial, o que aconteceu de fato foi que os empresários deixaram o controle operativo das empresas, passando a dedicarem-se à política, à atuação ampla nos governos e associações de classe e, assim, exercerem nova forma de controle sobre seus gerentes profissionais, transformados em prepostos dos capitalistas, funcionários subalternos de uma hegemonia em curso, e não num novo poder político.

Nessa perspectiva de gestão democrática, a ênfase recai nos resultados escolares imediatos, na melhoria formal da qualidade do ensino, da estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais, da organização do trabalho pedagógico na escola, do desempenho do órgão encarregado da gestão da educação, da participação e acompanhamento da política educacional pela sociedade civil, não se percebendo articulação com a explícita vontade política e participação do poder público, sequer quanto à garantia das condições de trabalho na escola e remuneração justa ao magistério.

A Experiência de Aracaju, fundada em outro patamar, foi uma tentativa de explicitação do trabalho como princípio educativo, princípio de riqueza irrefutável, mas de difícil transformação em uma prática, principalmente nos limites do tempo de uma gestão municipal (quatro anos) e diante do desafio de trabalhar o coletivo (seja em seu sentido amplo ou restrito), além da ambigüidade já referida. Esse princípio constituiu-se no conteúdo primeiro da

ISSN 2177-9163

discussão que levou o grupo de educadores à elaboração da proposta curricular (em sua versão preliminar).

Pretendeu-se, conforme discursos oficiais e informações dos protagonistas, que a construção coletiva da proposta curricular de Aracaju se constituísse em um processo de cunho pedagógico desde o nascedouro, pois se tentou fazer com que os participantes, ao discutirem o trabalho como princípio educativo para representá-lo em proposições curriculares, apropriassem-se dessa idéia, com seu arcabouço teórico, estabelecidas as relações com a realidade. Existiram nessa Experiência, uma intenção e um procedimento pedagógico: buscou-se a ampla difusão e apropriação coletiva do trabalho como princípio educativo, de modo que determinados postulados que se tentou viabilizar na proposta curricular acabaram sendo postos em prática na própria experiência, elevando, de certo modo, o conteúdo à diretriz.

Ratifico CARDOSO (s/d) no sentido de reconhecer que a escolha do objeto de reflexão reflete a necessidade de intervenção na realidade, parte do suposto de sua historicidade e requer a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica em função da qual se vai ao real, havendo, portanto, um certo comando teórico. O marco teórico-metodológico – centrado em Marx, Gramsci e Heller – conduziu à compreensão da Experiência de Aracaju como fruto de uma ação tipicamente humana, coletiva, desenvolvida no contexto de uma totalidade concreta e dialética, sedimentando a premissa metodológica básica de que o reescrever particular da história caracteriza-se pela produção do conhecimento novo fundado no conhecimento antigo, mesclando dados objetivos, subjetivos e

ISSN 2177-9163

teorizações na relação sujeito-objeto. Embora haja um comando teórico, o pesquisador trabalha sempre sobre um objeto parcialmente construído, produzindo novos conceitos abstratos em cima do real concreto, reconstruindo-o com o apoio da teoria, partindo da experiência ordinária e chegando à experiência construída, à apropriação do concreto como objeto de conhecimento.

Grande é o desafio de reescrever parcialmente essa Experiência de Aracaju, encarada como uma proposta alternativa no campo político-pedagógico, o que requer, necessariamente, uma análise situada no plano político e social, independentemente de suas lacunas e fragilidades. Para tanto foi preciso, primeiramente, disposição acadêmica para debruçar-me sobre ela, atitude de estranhamento ou distanciamento diante do conjunto de dados obtidos, além de ouvir seus protagonistas, valorizar seu saber, com eles aprender, analisar e sistematizar criticamente sua produção objetiva e subjetiva. Para reconstruí-la como objeto de estudo, tomei como ponto de partida os respectivos projeto, processo e produtos - documentos elaborados por seus protagonistas -, depoimentos obtidos dos sujeitos integrantes da amostra mediante entrevistas gravadas e questionários, além dos relatórios referentes aos seminário e círculos de estudo realizados em função dessa pesquisa.

As referências da análise ora exposta foram os documentos oficiais, depoimentos e representações de uma amostra de seus protagonistas, obtidos e tratados em 1996 – 1997 de acordo com os procedimentos da pesquisa qualitativa, além dos dados sobre o contexto socioeconômico e político em que se desenvolveu, à luz do pensamento de Marx, Gramsci e Heller. A análise documental

ISSN 2177-9163

centrou-se no material produzido no processo de construção coletiva como *Projeto de Elaboração Coletiva de uma Proposta Curricular para a Rede de Ensino Público e Gratuito de Aracaju* (SEMED, 1991) e *Proposta Curricular Elaborada Coletivamente para a Rede de Ensino Público e Gratuito de Aracaju - elementos de uma trajetória política e metodológica: versão preliminar* (SEMED[6]), bem como na P*olítica da Educação Municipal 1989-1992: documento definido no II Congresso Municipal de Educação* (SEMED/1989) e no *Relatório 1989/1992: realizações Wellington Paixão: Educação* (SEMED/1992b).

O trabalho empírico, realizado no processo de tese, foi desenvolvido junto a uma amostra constituída por 14 sujeitos (protagonistas da experiência), Integraram essa amostra professores e técnicos das escolas, da Secretaria Municipal de Educação e da Universidade Federal de Sergipe (UFS), representantes dos Grupos de Trabalho (Educação Infantil, Alfabetização, Educação Física e História) inclusive um dissidente de um dos GTs (Grupos de Trabalho), da Coordenação Geral, lideranças docentes e discentes, consultados mediante instrumentos como entrevista e questionário, além de eventos coletivos como um seminário e dois círculos de estudo, o que possibilitou o mapeamento de seus limites e fragilidades, contribuições e a confirmação das hipóteses.

[6] SEMED/PMA (1992). *Proposta curricular elaborada coletivamente para a rede de ensino público e gratuito de Aracaju: elementos de uma trajetória política e metodológica (versão preliminar).* Aracaju: DENSI.

ISSN 2177-9163

A percepção da relevância dos depoimentos e representações dos integrantes do grupo co-autor da proposta curricular da rede municipal de ensino de Aracaju, funda-se em HELLER[7] que enfatiza a contribuição do pequeno grupo, considerando-o fundamental por facultar a prática da indagação, a superação da alienação e a construção da relação libertadora, constituindo-se em espaço por excelência de insurreição moral, de rebelião das sadias aspirações do homem. O grupo é, portanto, a célula da efetiva transformação social, que se dará não só no âmbito do modo de produção propriamente dito, mas, primeiramente, junto aos sujeitos históricos, concretos, com sua subjetividade e cotidianidade.

A fase crucial da investigação foi a análise dos diversos depoimentos e representações obtidos, que correspondeu ao momento de apropriação teórica dos dados empíricos e daqueles extraídos dos documentos estudados, tendo em vista a construção parcial do objeto de estudo. O intercâmbio desse conhecimento produzido, embora tenha sido uma constante em relação a cada fase da pesquisa junto aos referidos sujeitos sociais, assumiu nova dimensão a partir da elaboração e defesa da tese que tem sido progressiva e oportunamente submetida ao crivo dos protagonistas e outros interessados, tendo em vista a coerência com o princípio da não expropriação do saber de qualquer segmento, bem como o necessário confronto de saberes para construção do saber verdadeiro,

[7] HELLER, Agnes (1992). *O cotidiano e a história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ISSN 2177-9163

este também, sempre provisório, de acordo com os princípios da pesquisa qualitativa.

Considerando que o Currículo é, essencialmente, contextualizado, discuto aqui, ao menos em linhas gerais, o panorama político-econômico do período 1989-1992, quando foram reconstruídos na prática os dois princípios educativos: trabalho e gestão democrática. A história de Aracaju no quadriênio da experiência também refletiu a crise dos anos 80 (século XX), quando o quadro nacional era marcado pela questão fiscal, que representava o centro da crise econômica e social interagindo com a tendência hiperinflacionária e a crescente concentração de renda. O Governo Collor posicionou o funcionalismo público como o grande vilão, responsável pelas mazelas do país, no seio do qual eram procurados os marajás. As medidas administrativas recomendadas como saneadoras eram o enxugamento da folha de pagamento, com a redução tanto da quantidade de funcionários quanto dos seus salários. Tratava-se de uma política de corte linear de despesas, de redução dos gastos sociais e do poder de compra dos salários dos trabalhadores, sempre corrigidos abaixo da inflação, com danosas conseqüências nos cofres públicos municipais e nas relações do executivo com os sindicatos do pessoal docente e técnico-administrativo.

Por outro lado, há que se ressaltar a coincidência do período em que se desenvolveu a Experiência de Aracaju (1989 – 1992) com a implantação da nova Constituição Federal (1988), o que a fez conviver com um contexto de explicitação e elevação das demandas sociais diante de um quadro de agravamento da crise econômica, de

ISSN 2177-9163

acentuação das carências. Vivia-se a opção do Governo Collor pela política recessiva no combate à inflação. Elevava-se o desemprego, precarizavam-se as relações de trabalho e os salários permaneciam corroídos. O bloqueio dos cruzados novos teve efeitos catastróficos sobre as administrações nos diversos âmbitos do poder público. Estava em curso uma agenda neoliberal que subordinava o gasto social ao ajuste das contas públicas, sedimentando a lógica privatizante e do Estado mínimo.

Considerada a conjuntura local daquele período é possível afirmar que a Experiência de Aracaju representou uma alternativa concreta de enfrentamento dessa crise, aprofundando a democracia, buscando sua ampliação e concretude para o conceito de cidadania. Foi um processo que adquiriu uma dinâmica política própria, mas não estava alheio ao estado de emergência econômica que marcava o país, quando se sucediam os efeitos dos planos de estabilização econômica, desde o Plano Cruzado (1986) e o Plano Bresser (1987), agravados pelo Plano Verão (1989) e pelo Plano Collor (1990), cuja culminância deu-se com o impeachment desse último, com nova efervescência social e política.

Duas são as hipóteses do estudo. A primeira afirma que a construção da proposta curricular de Aracaju foi uma experiência de gestão democrática por ter sido um processo coletivo de tomada/execução/avaliação de decisões, aberto à participação dos segmentos extra e intra-escolar, que respeitou a autonomia dos protagonistas e, na medida do possível, alcançou os objetivos definidos no respectivo projeto. A segunda hipótese destaca como maior mérito desse processo, o fato de ter facultado aos seus

ISSN 2177-9163

protagonistas a ascensão, ainda que no nível das representações, da particularidade (em que estavam mergulhados na vida cotidiana) à genericidade (plano do humano-genérico), exercitando a convivência ativa dessas duas dimensões no cotidiano do sistema de ensino e assumindo a consciência da fragilidade de políticas públicas que se voltam para o atendimento das demandas sociais.

A temática, conforme delimitada, além de relevante social, política e pedagogicamente, corresponde a interesses atuais da pesquisa na área de educação que, em decorrência do progresso alcançado nas ciências sociais quanto ao entendimento das diversas questões que emergem nas relações que os homens travam entre si e com a natureza, têm crescido no Brasil, nas últimas décadas, inclusive no sentido da tentativa de apreensão e gestão das novas relações entre trabalho e educação. Especialmente têm preocupado os estudiosos o acirramento da exclusão social, as novas e complexas relações entre o Estado brasileiro e a sociedade civil, a proclamada falência do "welfare state", a defesa do Estado mínimo, os cortes dos gastos públicos, as reformas constitucionais e administrativas do Governo que ameaçam direitos assegurados através das lutas sociais, o desvirtuamento das práticas democráticas e o comprometimento crescente da cidadania, dentre outros problemas.

A convivência desse quadro de condições sociais, econômicas e políticas, com os extraordinários avanços teóricos e tecnológicos da contemporaneidade, como os da microfísica, química e biologia, por exemplo, com suas ambivalências, tem feito emergir um movimento, designado por muitos de pós-modernidade, na busca da superação da sociedade atual por vias alternativas marcadas pela simplicidade e

ISSN 2177-9163

tentativa de resgate da dignidade humana. Em particular, a clareza crescente da iminência de um desastre ecológico e/ou nuclear e a perda da confiança epistemológica, a perplexidade, por parte de muitos desiludidos com a relação ciência/valores/felicidade nesta sociedade, também são responsáveis por essa tendência. É a partir desses dados que as ciências sociais têm sido revalorizadas e assumido uma perspectiva que recusa tanto o positivismo lógico e empírico, quanto os mecanicismos materialista e idealista, com ampliação dos estudos humanísticos.

Os paradigmas científicos e produtivos emergentes inspiram-se em novas bases sociais, novas visões de mundo e de vida, que, embora não monolíticas, opõem-se sobremaneira a qualquer forma de dogmatismo e à autoridade estabelecida, configurando tendências científicas que apontam para novas metodologias de ação, visando ao avanço na construção de uma vida humana digna. Verificam-se esforços de fusão das ciências naturais e sociais tendo em vista a ênfase à pessoa como sujeito da história e ao caráter relativamente imetódico do conhecimento que estaria apontando para a discutível pluralidade de métodos, para a polêmica transgressão metodológica calcada na tolerância discursiva e na transdisciplinaridade. Desse modo, os novos paradigmas distanciam-se dos predominantes na ciência moderna, tomando como pressuposto o fato de que todo conhecimento é autoconhecimento, rejeitando a dicotomia estabelecida na relação sujeito-objeto que, embora reconheça o homem como sujeito epistêmico, nega-o enquanto sujeito empírico.

ISSN 2177-9163

> *No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (...) A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha*.[8]

Nesse sentido, o discurso dos paradigmas emergentes estabelece o diálogo com outras formas de conhecimento, especialmente com o senso comum, não obstante seu papel predominantemente conservador e legitimador de formas hegemônicas de dominação, tomando a interpenetração conhecimento científico/ senso comum como base de uma nova racionalidade, fruto de racionalidades complementares.

> *Para que esta configuração de conhecimentos ocorra é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se*

[8] DE SOUZA SANTOS, Boaventura (maio/agosto 1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: *Revista Estudos Avançados*, n.2, vol. 2, p. 68.

ISSN 2177-9163

realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum.[9]

A ênfase ao senso comum tem aproximado análises macro e microestruturais e conduzido algumas teorias à valorização do cotidiano, trazendo à tona uma nova pauta de questões para o trabalho escolar, este percebido também como a práxis em que uma identidade em contínua construção (professor) convive com diversas identidades em formação (alunos), numa relação dialética educador-educando. *Finalmente, toda obra significativavolta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros.*[10]

É no contexto da chamada sociologia do conflito, de raízes marxistas e objetivos voltados para a transformação da escola e da sociedade, que se colocam os enfoques progressistas da educação. Estes, contrapondo as noções de movimento e transformação às de ordem e progresso do organicismo positivista, enfatizam as categorias contradição e luta de classes como determinantes da transformação social e organizacional. Dentre suas matrizes teóricas destacam-se: as teorias da reprodução, de Bourdieu e Passeron, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, de Althusser, e a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet. Nesse âmbito situa-se ainda a crítica da crítica, isto é, o esforço de superação do imobilismo gerado pela crítica, baseada fundamentalmente em Gramsci, enfatizando a contradição e o papel da escola na instância da superestrutura. Sob esta ótica, a escola não é reduzida à mera

[9] Id. DE SOUZA SANTOS, maio/agosto 1988. p. 70

[10] Id., HELLER, 1992. p. 27

ISSN 2177-9163

reprodutora das relações sociais vigentes, sendo reconhecida sua capacidade de contribuir na luta pela superação das desigualdades sociais; são valorizadas sua articulação com outras instituições da sociedade civil e as relações sociais intra-escolares, estas pela participação diuturna na formação do cidadão crítico, possibilidade de desvelamento da opressão da sociedade de classes e contribuição efetiva para a construção de novas bases de relacionamento com vistas à transformação social.

Paradigmas emergentes, que se dizem centrados na chamada "razão cultural", no imaginário social e na função simbólica da educação, criticam o enfoque progressista, embora reconheçam que o mesmo denuncia e desmistifica o papel da escola oculto no discurso liberal. Essa crítica tem fortalecido as reflexões no âmbito da perspectiva marxista sobre suas efetivas possibilidades e limitações, não obstante já seja inegável a contribuição da dialética na abordagem sociológica das questões educacionais e, particularmente, da administração escolar. Desse modo, atualizar o instrumental teórico marxista, pela flexibilização de seus conceitos e categorias, a partir da convicção da impossibilidade de teorias totais, capazes de darem conta da realidade em sua complexidade, sem, contudo incorrer num ecletismo bizarro ou retrocesso conservador é uma tarefa que está posta aos pesquisadores.

Assim, são entendidos como salutares e notórios o questionamento e a busca de análises mais abrangentes da questão da educação pública, que dêem conta também do espaço instituinte da escola, na concretude do seu cotidiano, não se prescindindo da revisita aos clássicos do materialismo histórico, bem como aos seus

ISSN 2177-9163

principais continuadores, com vistas à flexibilização das análises dentro do próprio referencial. Nessa direção é importante a retomada de Agnes Heller, por exemplo, que com propriedade trabalha o cotidiano (também como lugar onde se faz a história) e a individualidade da pessoa humana, considerando suas facetas de particularidade e genericidade, a proposta de condução da vida e a contribuição das ciência, arte e política para a convivência ativa dessas dimensões.

No contexto da desconfiança epistemológica e das novas formas de sociabilidade do capital - geradas e geradoras da crise do modelo fordista - grandes são os desafios teóricos e político-práticos que hoje se colocam para os que vêem no trabalho o eixo para compreensão dos processos educativos e organização da escola unitária e politécnica. Deles resultam teses como as da sociedade pós-industrial, pós-capitalista, pós-histórica, sociedade global sem classes, etc., calcadas no pressuposto de que esse quadro é fruto de novo modelo de organização social, qual seja a sociedade do conhecimento.

Instalam-se na ordem econômica conceitos como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total; na educação (formação humana) categorias como pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. A base histórica e social das novas demandas educativas e de formação humana são as conformações atuais do trabalho no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade contemporânea que, por sua vez, também tem produzido o rejuvenescimento do discurso ideológico formalizado na teoria do capital humano, de modo a sedimentar perspectivas e práticas

ISSN 2177-9163

neoconservadoras de ajuste econômico-social e acatamento das leis de mercado, inclusive na educação.

Por outro lado, há uma ordem de questões, mais complexa e geradora de novas tensões, que se liga à função social da educação e formação humana apontada por muitos: a preparação para o tempo livre. Nesse caso os interlocutores não são mais os teóricos ou economistas neoclássicos do capital humano (décadas de 1960-1970), ou os representantes dos organismos internacionais – "homens de negócio" como designa Frigotto[11] – mas sociólogos e filósofos, inclusive de origem marxista, como: Offe, Schaff e Kurz, considerados apologetas da sociedade do conhecimento das duas últimas décadas. São eles alguns dos teóricos que, no seio da crise paradigmática, predizem, por diferentes caminhos teóricos e empírico-históricos, o fim da sociedade do trabalho e a emergência de uma nova sociedade, centrada no tempo livre, postura polêmica, típica de encerramento de século.

Diante desses desafios, questões substantivas demandam enfrentamento no Brasil, como é o caso da relação trabalho-educação, requerendo efetivamente, dentre outros aspectos, a superação do dogmatismo e da tendência de cristalização das categorias do marxismo – ainda presentes no pensamento educacional progressista – pela flexibilização de análises e aplicação de conceitos. Assim, pode-se avançar em termos de instrumental teórico senão novo, mas enriquecido e atualizado, de modo a apreender criticamente e de

[11] FRIGOTTO, Gaudêncio (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

ISSN 2177-9163

forma problematizadora o significado e implicações da gestão democrática, do trabalho (inclusive seu sentido como princípio educativo) e categorias emergentes na contemporaneidade.

Este estudo parte de uma preliminar que se opõe ao espontaneísmo, considerando absolutamente necessária a organização da proposta político-pedagógica da escola pública, cujo instrumento primeiro é o Currículo e seu eixo o trabalho, tendo em vista contemplar os interesses dos trabalhadores, na perspectiva de combate à ideologia hegemônica, superação da condição de classe e a construção/ consolidação de uma nova alternativa de relações de produção. Nesse quadro, entende o trabalho e a educação corno práticas sociais amplas, voltadas para a produção da existência e formação do homem, que se interpenetram e interagem com as demais esferas educativas da contemporaneidade, sem perderem suas especificidades.

Defendo a atualidade do trabalho como princípio educativo, concebido tanto em sua positividade de trabalho humano em geral quanto em sua dimensão degradante nesta sociedade capitalista, com seus novos paradigmas produtivos e formas atuais de organização, justamente por inspirar a escola na crítica ao trabalho nas sociedades de classes e construção de uma contra-hegemonia a partir da assimilação de parâmetros tecnológicos, patamar para novos avanços na direção da cidadania plena.

O pressuposto da indissociabilidade forma/conteúdo que apóia todo o relatório da tese e este artigo elucida que a forma de condução da Experiência de Aracaju caracteriza-se como gestão

ISSN 2177-9163

efetivamente democrática, sobretudo quando reconhece que seu objetivo foi alcançado. Esse objetivo esteve norteado pelo conteúdo fundamental das discussões curriculares em exame, ou seja, o trabalho corno princípio educativo, que foi assumido, apreendido e explicitado, certamente que com a amplitude possível, no conjunto da Experiência de Aracaju, evidenciando-se nas produções e manifestações avaliativas dos protagonistas sobre a Proposta Curricular e, até, como diretriz nas relações que se deram no âmbito do próprio projeto. A premissa aqui é, portanto, que a gestão de um empreendimento só é substantivamente democrática se o mesmo é conduzido de forma crítica, coletiva e organizada ao alcance dos seus objetivos. A gestão democrática é, assim, concebida não corno um fim em si mesma, mas como um meio para o alcance de fins, também essencialmente democráticos.

O percurso teórico-metodológico da investigação realizada voltou-se para a identificação do grau de gestão democrática com que se deu a construção coletiva da Proposta Curricular de Aracaju, em sua versão preliminar, buscando identificar a assimilação e explicitação do trabalho como princípio educativo, consideradas as novas conformações do trabalho na contemporaneidade, no contexto mundial, nacional e local, decorrentes do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da conjuntura política e econômica. Em outras palavras, as questões cruciais que acompanharam o estudo foram relativas à propriedade do trabalho como um dos princípios educativos da escola pública na contemporaneidade e à metodologia mais adequada para sua explicitação nos diversos componentes curriculares.

ISSN 2177-9163

É pertinente destacar que em Sergipe, cuja capital foi o *lócus* da citada experiência, o trabalho permanece uma categoria central, registrando-se um crescimento do número de empregos notadamente no setor de serviços e comércio, conforme tendência mundial, cujas demandas já se referem aos atributos qualificacionais emergentes na contemporaneidade, como domínio da informática, do inglês e das informações, ao lado de habilidades como criatividade, discernimento e sociabilidade, embora o maior percentual de sua mão-de-obra ocupada ainda seja não ou semi-especializada. Por outro lado, o estado é palco, também, de progressiva desagregação das unidades produtivas familiares, elevação da concentração de terra e do êxodo rural e, ainda, do crescimento das formas precárias de contrato de trabalho, o que se expressa na realidade de que mais da metade dos assalariados não tem carteira assinada. A situação mais grave reside no seu setor agrícola, no qual a maioria dos ocupados produz para o consumo familiar, seu e de outros, portanto, sem remuneração.

Com a revisão teórica e o trabalho empírico, principalmente a discussão teórico-prática da produção dos Grupos de Trabalho (GTs) - que constituíram a base metodológica da Experiência de Aracaju - e das informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa sobre a vivência do processo de construção curricular, veio à baila uma heterogeneidade de representações não tão dispersa, com predominância da perspectiva transformadora em relação à reprodutora. As representações foram entendidas na pesquisa como as formas particulares com que os sujeitos assimilam, interpretam e constroem subjetivamente a realidade objetiva das relações sociais, resultantes do seu confronto individual com o meio, notadamente as

ISSN 2177-9163

determinações materiais e ideológicas, reveladoras de sua postura de classe, explicitadas também na Proposta Curricular.

A constatação maior que se destaca refere-se à elucidação do ponto nevrálgico da Experiência, considerado decisivo até como indicativo de ter sido a mesma conduzida na forma de gestão democrática: o grupo apreendeu e representou em sua produção o trabalho como princípio educativo, embora em uma formalização híbrida entre a concepção ontológica e a concepção do trabalho encarado sob relações capitalistas. O fato de inúmeras dificuldades terem sido apontadas e de algumas declarações afirmarem a apreensão, mas negarem sua explicitação na Proposta Curricular, pode ser atribuído ao sistema ideológico hegemônico que difunde e sedimenta visões mistificadoras da educação, da ciência e do trabalho, inclusive no seio da categoria dos educadores.

Esse comportamento pode ser resultado da própria formação do educador e do modo como se dá sua inserção social, perpassados pela ideologia dominante, além da influência do próprio meio social. Acredita-se, portanto, que as dificuldades e os limites em relação à concepção, representação e explicitação do trabalho como princípio educativo podem ter estado menos adstritas ao domínio das teorias fundantes da experiência do que à necessidade de uma sólida formação no sentido crítico e da militância político-pedagógica do educador.

Nesse sentido é possível falar também da responsabilidade de alguns estudiosos e pesquisadores da área de educação, também de certos militantes sindicais, que falam da dialética como dogma,

ISSN 2177-9163

contribuindo para mantê-la no domínio de poucos. Na verdade, é no dinamismo da própria realidade que se encontram as categorias complexas, as quais, mediante o próprio trabalho e outras formas de conhecimento, vão-se explicitando. Sem negar a importância do acesso às informações, do domínio do saber acumulado historicamente e da associação prática/teoria, pode-se afirmar que o trabalhador, primeiramente por sua militância, acaba formulando conceitos da economia política.

Desse modo, é possível inferir que o verdadeiro conteúdo do trabalho como princípio educativo já se vinha explicitando na prática progressista que se instalou progressiva e não linearmente na educação municipal de Aracaju, desde o ano de 1986, quando foi implantada parcialmente a gestão democrática nas escolas municipais via eleições diretas dos membros das direções dessas instituições. A convicção da natureza alienante do trabalho capitalista esteve presente durante a Experiência, sobremaneira nas denúncias docentes das suas condições de trabalho e reivindicações de uma escola pública de qualidade voltada para os interesses dos trabalhadores.

Os professores demonstraram que compreendem sua situação de submetidos à exploração do próprio Estado, lutando para que ele não viole seus direitos, estabelecendo-se nesse contexto laços de solidariedade na categoria, que se fortaleceu também no contexto da experiência de currículo, não obstante certo distanciamento do respectivo Sindicato que considerou a referida proposta contraditória naquela conjuntura. A categoria docente cresceu e fortaleceu-se na Experiência de Aracaju, *por dentro e por fora*, inclusive com a

ISSN 2177-9163

consciência de que o pressuposto de uma efetiva luta contra o arrocho salarial é um programa claro e definido de combate à política econômica do regime. Vale lembrar que, nesse período de quatro anos de gestão municipal, praticamente o mesmo tempo de construção coletiva, a rede pública de ensino municipal de Aracaju foi palco de sete greves do magistério, tal o recrudescimento dos conflitos nas relações Sindicato Docente/Executivo Municipal.

Assim, o projeto de construção curricular representou também um espaço de resistência, no qual o magistério disse não ao seu papel subalterno na hegemonia da ideologia da classe dominante, que privilegia a acumulação, exploração, centralização e legitimação do modo de produção capitalista, somando-se, em certa medida, aos representantes de outros segmentos da sociedade civil. Sua resistência configurou-se, na Experiência de Aracaju, como ativa desde que buscou superar o controle da distribuição do saber social acumulado pela definição de um instrumento político-pedagógico (Proposta Curricular) voltado para a ampla democratização desse conhecimento junto às camadas populares.

O caminho conflituoso percorrido pela Experiência de Aracaju, desde seu nascimento até o momento de sistematização e difusão da produção dos GTs, parcialmente retratado na Tese, configurou-se todo ele como pedagógico e típico de uma gestão que se propõe democrática. Seu caráter inovador, se por um lado trouxe a insegurança epistemológica, por outro trouxe a certeza de que o Currículo foi e será sempre uma obra inacabada, que se atualiza permanentemente, sobretudo pela mediação do trabalho como princípio educativo; obra inacabada não por ter parado na versão

ISSN 2177-9163

preliminar publicada, mas por se tratar de um instrumento aberto de modo permanente às determinações concretas. Todos os integrantes da amostra de protagonistas da Experiência reconheceram o mérito desse projeto de construção curricular, sua procedência e sua contradição em relação ao contexto que a gerou e implementou, ficando patente que foi seu caráter democrático que lhe assegurou a permanência por toda uma gestão, em meio ao caos político, econômico e financeiro que assinalava o país e a Prefeitura de Aracaju, em particular, dura realidade concreta em que a mesma se desenrolou.

Constatei ainda que os demais segmentos da obra educativa, não incluídos na categoria docente (estudantes municipais, seus pais e lideranças comunitárias, em geral excluídos das decisões educacionais, sobre o destino da escola pública) assumiram, em certa medida, a condição de também protagonistas nesse processo. As fontes consultadas registram que o avanço não foi maior nessa direção porque a prática no âmbito da educação municipal, apesar de afirmada pelos protagonistas como progressista, ainda convivia com estigmas e discriminações que cercearam concretamente a participação desses segmentos; práticas e atitudes excludentes flagradas e denunciadas nos depoimentos dos sujeitos. Essa realidade relativizou os avanços democráticos e a natureza da proposta que se pretendia voltada para as camadas populares e orientada pela politecnia, de modo que a Experiência, nesse sentido, apenas apontou caminhos para uma parceria entre Estado e sociedade civil com vistas à definição/acompanhamento de políticas públicas

ISSN 2177-9163

(aspecto que parece ter representado a maior fragilidade da Experiência de Aracaju).

Não se pode declinar, num projeto como o da Construção Coletiva da Proposta Curricular, da participação dos segmentos discente, dos pais de alunos e comunitários, representantes da voz do trabalhador, salvo na palavra de ordem do contexto neoliberal: flexibilização. Não se pode flexibilizar tal participação em uma proposta de cunho politécnico. Esta é a alternativa para transformação da escola mais que reduzi-la à gestão democrática e a currículo. A gestão do currículo tem que estar pautada na interlocução e na luta por direitos, com a participação dos diversos segmentos, calcada na conjuntura conhecida e discutida no âmbito escolar. Assim, dentre as fragilidades da Experiência de Aracaju esteve também a insuficiente participação das entidades democráticas e populares. Mesmo admitindo-se a debilidade organizativa da sociedade civil do estado de Sergipe naquele momento, insiste-se que o aprofundamento de tal interação teria sido salutar por estabelecer um relacionamento consistente entre a escola e a sociedade civil, o diálogo entre educadores e as práticas, também pedagógicas, dos movimentos sociais.

A seguir apresento algumas lições extraídas da prática dessa experiência, como uma tentativa de apropriação dos dados empíricos a respeito das categorias básicas da análise, trabalho e gestão, com ênfase nas falas dos sujeitos abordados na pesquisa (SPs) com o contraponto teórico, para depois tecer as considerações finais.

ISSN 2177-9163

CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA VERSUS CONDIÇÕES CAPITALISTAS DO TRABALHO

Estiveram presentes essas duas concepções na Experiência de Aracaju, fato responsável pela introdução da perspectiva utópica na proposta curricular elaborada na rede pública municipal, segundo BEZERRA.[12] Retomo alguns depoimentos dos diversos segmentos envolvidos, de modo a elucidar essa convivência.

> O trabalho é fundamental para engrandecer o homem. Sem o trabalho a pessoa não sabe dar valor à vida, dar valor realmente... a um bem material... Porque com o trabalho você consegue envolver-se com conhecer outras pessoas, de maior ou menor porte que você... Conhecer vários outros campos de vida, de conhecimentos gerais... Entendeu? Não somente numa sala de aula se aprende, mas sim no trabalho você consegue. (...) Várias vezes me senti explorado como trabalhador, várias vezes... A senhora sabe que hoje quem não tem um nível superior, não tem uma renda per capita maior, é explorado em todos os sentidos no trabalho, desde o que varre o chão àquele que fica atrás de um bureau, né? Todo trabalho tem seu tipo de exploração! (SP09).

Assim, SP09, 27 anos, ex-aluno da Rede Municipal de Ensino, que cursava em 1992 a 6ª série na Escola de 1º e 2º Graus "Mal. Henrique Teixeira Lott", situada no Bairro América, então líder estudantil e presidente do respectivo Grêmio, que fundou e dirigiu

[12] Id., CELESTINO BEZERRA, 1998.

ISSN 2177-9163

por dois anos, ocasião em que já era trabalhador, define o trabalho. Sua condição hoje permanece a de trabalhador, agora trabalhando "por conta própria", cursando o Ensino Médio Supletivo e freqüentando Curso Pré-Vestibular quando entrevistado (1997).

"A forma tipicamente humana de relacionamento homem/natureza e homem/homem; prática social pela qual é transformada a natureza externa e o próprio homem; fundamental fonte de conhecimento, riqueza e bem-estar sociais" (SP06). "Atividade teórico-prática transformadora da ordem natural em ordem social, expressão da unidade cultural geral e da vida produtiva." (SP08) As concepções de SP06 e SP08 (sujeitos da pesquisa que integraram a Coordenação Geral do Projeto, atuantes durante a experiência no Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação - DENSI/SEMED - e na Assessoria Técnica da SEMED, respectivamente) distinguem-se da primeira por tratarem o trabalho enquanto processo genérico, entendido como uma atividade histórica de autocriação humana, portanto, ato histórico do homem que funda a construção do conhecimento, sendo a dimensão ontológica e histórica da produção de valores de uso.

Essas perspectivas diferenciadas de trabalho conviveram na Experiência de Aracaju, quando alguns insistiam no seu sentido ontológico e outros tentavam trazer a realidade capitalista. No sentido ontológico, outros protagonistas que responderam ao questionário, integrantes dos GTs, caracterizaram o trabalho enfatizando seu aspecto transformador e sua contribuição no plano da subjetividade humana. "É a ação dos homens, interagindo entre si e com a natureza, visando transformá-la" (SP02). "É o intercâmbio de

ISSN 2177-9163

construção e reconstrução entre o homem x homem e homem x natureza, numa mútua relação de transformação" (SP03). "É labor, atividade desenvolvida pelo homem na qual ele se realiza, constrói e transforma a natureza, seu mundo pessoal e social" (SP10). "É o meio através do qual o homem constrói a sua sobrevivência e a sua subjetividade, produzindo conhecimento. Todo trabalho físico, portanto, exige um mínimo de atividade intelectual e vice-versa" (SP12).

Mesmo sem definir com muita precisão o conceito de trabalho, SP13, à época vice-presidente do Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju (SINDIPEMA), que depois chegou a presidir, encaminha-se em sua visão para a crítica ao trabalho capitalista, ao falar da propriedade do eixo escolhido para a Proposta Curricular (não obstante as restrições que fez ao Projeto durante a experiência), direção também apontada por SP07, membro de GT:

> Eu acho que este é o melhor eixo para a escola pública trabalhar, encampar sua luta. Porque na verdade a Escola Pública está com todo seu aluno trabalhador ou filhos de trabalhadores, daqueles trabalhadores mais subempregados, mais explorados, dentro do sistema que está aí. Porque o filho da classe média, que é um trabalhador mais bem localizado financeiramente, ele não ocupa a escola municipal. A escola municipal, ela pega mesmo, a gente poderia dizer, a última escala dos trabalhadores, classificados economicamente. Então, acho que o trabalho é o eixo essencial para discutir o currículo (SP13).

ISSN 2177-9163

"O exercício físico/manual ou intelectual que a pessoa realiza, nem sempre remunerado, e, em sua maioria, não atendendo às necessidades e pretensões salariais do trabalhador" (SP07). Nessas falas há indicações de que teria prevalecido na experiência a concepção ontológica de trabalho que o define como prática social fundamental, fenômeno histórico-social, perspectiva que parece ter sido a desenvolvida pela Coordenação Geral, influenciando os diversos Grupos de Trabalho (GTs). O trabalho foi encarado, predominantemente, enquanto trabalho genérico, fonte de saber que se configura nas relações do homem com a natureza e com os outros homens, aliás, pressuposto do projeto identificado na fase de análise documental. A ênfase das representações dos sujeitos nessa concepção não permite inferir que os mesmos detenham, necessariamente, uma visão distorcida, parcial ou a - histórica vis-à-vis seu confronto com o trabalho situado historicamente (inclusive o de natureza capitalista), mesmo porque suas respostas podem estar refletindo a perspectiva ontológica desenvolvida pelo próprio grupo coordenador ou até pelas assessorias recebidas.

No conjunto dessas representações encontram-se presentes elementos do trabalho salientados por MARX[13] como: mediação entre os homens e entre estes e a natureza externa; atividade tipicamente humana, transformadora do homem e da natureza (ou seja, da ordem social e natural); unidade prática/teoria; expressão da cultura e do modo de produção e reprodução da existência; produção de

[13] MARX, Karl (1982). *O capital*: *crítica da economia política.* 7 ed. Livro 1, vol. 1. São Paulo: DIFEL.

ISSN 2177-9163

riquezas e bem-estar sociais (caráter útil e produtivo manifesto na produção de valores de uso) e prática social fundante do conhecimento.

Marx [14] fala do trabalho em geral como uma atividade tipicamente humana, direcionada a um fim, que dota o homem da condição objetiva de transcender sua dimensão natural, marcado pela historicidade, ou seja, capaz de evoluir para o domínio da liberdade, distinguindo-se dos demais elementos da natureza que vivem presos à esfera das necessidades naturais. A essa definição Heller [15] acrescenta a característica de ser o trabalho também uma atividade de cunho genérico-humano, por ensejar ao homem uma aliança ativa da particularidade com a genericidade, pela via da homogeneização, contribuindo para a transformação dos sujeitos particulares em sujeitos individuais, permitindo-lhes a evolução rumo à integridade. Nessa concepção fica evidente o caráter educativo do trabalho. Os autores que hoje reformulam a concepção de Politecnia e Escola Unitária também sistematizam a categoria trabalho, nessa mesma direção:

> Entendido o trabalho no sentido mais amplo, o trabalho como produção da própria existência humana; o trabalho como possibilidade de transformação da realidade natural e social; o trabalho como dimensão fundamental da vida humana; o trabalho como cultura, como atividade reflexiva; o trabalho como fundamento do processo de elaboração do conhecimento;

[14] Id., MARX, 1982.

[15] Id., HELLER, 1992.

ISSN 2177-9163

> o trabalho como contradição, porque é uma realidade em que se apresentam pelo menos duas grandes contradições: entre homem e natureza e entre os homens, principalmente pelo fato de vivermos numa sociedade em que se processam várias formas de subordinação humana na realidade do trabalho. Enfim, essa noção mais ampla do sentido do trabalho é que nos inquieta numa realidade cheia de contradições como a nossa.[16]

A marca maior dessa atividade tipicamente humana, do trabalho em geral como categoria ontológica, é, segundo Marx[17], que o homem projeta no plano mental sua construção, antes de executá-la de modo efetivo; ao final do processo aparece o resultado que já existia anterior e idealmente na sua imaginação. Assim, não se trata de mera transformação do objeto sobre o qual se opera: o homem imprime-lhe seu projeto consciente, o qual determina suas operações e ao qual subordina sua vontade. A componente vontade do trabalhador apresenta-se tanto mais subordinado quanto menos atraente sejam os conteúdos e métodos do trabalho, e quanto menos haja a probabilidade dele usufruir das suas próprias capacidades físicas e espirituais utilizadas nesse trabalho. Este aspecto, da vontade do trabalhador, é também importante quando se trata de demonstrar que o trabalho é um princípio educativo; o trabalhador, pelo acesso às informações via espaços educativos, desenvolve sua

---

[16] DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1991). Politecnia no ensino de 2º grau. In: *SENEB*. *Politecnia no ensino médio*. São Paulo: Cortez/SENEB/MEC. pp. 53-54

[17] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

consciência de modo a desembocar numa vontade política voltada para a transformação.

Algumas das representações dos protagonistas abordados apontam para a caracterização do trabalho como atividade adequada a um fim, ou seja, para a especificidade mesma do próprio trabalho, tendo o homem como seu elemento subjetivo e propulsor, destacando sua propriedade de relação social de produção (material e não-material) da existência. Desse modo, embora não sejam referidas pelos sujeitos da pesquisa as novas conformações sociais, políticas, técnicas e científicas do capitalismo na contemporaneidade, assumidas progressivamente desde a década de 70, nem mencionadas as novas formas de organização dos processos de trabalho, alguns representam o trabalho como atividade voltada à satisfação das necessidades humanas, inclusive sociais e articuladas com o momento histórico. "Toda atividade realizada pelo homem e que lhe traz benefício." (SP01) "É produção das condições da existência, tanto material como não-material. É a relação social mais importante para existência do ser humano" (SP04). "Toda atividade na produção de bens." (SP05) "Atividade através da qual os homens obtêm seu sustento e de sua família, mas, sobretudo, atividade através da qual os homens estabelecem relações entre si" (SP11).

A compreensão da produção material e não-material implica o entendimento da categoria produto, que é apresentada por Marx[18] como um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas mediante mudança de forma, no qual o trabalho está incorporado como qualidade fixa. Sob esse prisma,

[18] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

agregam-se instrumentos e objetos de trabalho (meios de produção) e considera-se o trabalho como trabalho produtivo, isto na concepção de trabalho em geral. Na ótica do trabalho humano em geral, portanto, o trabalho é sempre produtivo porque consome seus elementos materiais (objetos e instrumentos) produtivamente, ou seja, trata-se de um consumo produtivo que dá origem a um novo produto. Assim, o trabalho vivo apropria-se das coisas, transformando-as em valores de uso, emprestando-lhes vida, realizando-se num produto. Marx[19] elucida que, do ponto de vista da produção capitalista, outro é o conceito de trabalho produtivo.

Como se observa nas falas destacadas no início desta seção, somente as representações de um membro de GT, o SP07, do aluno, SP 09 e da Sindicalista, SP13, aproximaram-se da análise da ótica capitalista do trabalho, ressaltando a dicotomia intelectual/manual e questões como exploração, insatisfação do trabalhador e sua dimensão no âmbito das necessidades. Essa é uma perspectiva fundamental para aprofundamento, por desembocar em questões de fundo como a que se refere à possibilidade de um trabalho degradado, alienante, que produz representações fetichizadas sobre a realidade, ser um princípio educativo nesta sociedade.

Nos questionários, entrevistas e, ao que tudo indica, na própria experiência, foram trabalhados simultaneamente, embora em graus diferenciados, uma visão ontológica do trabalho (sua positividade) e ao mesmo tempo o conceito de exploração (sua negatividade), exploração essa especificamente caracterizada pela apropriação privada da mais-valia, cerne do trabalho no modo de produção

[19] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

capitalista. Entretanto, algumas questões fundamentais não vieram à tona nas representações dos sujeitos da pesquisa como a crítica à divisão técnica do trabalho com os processos de subsunção formal e real do trabalho no capital, a reflexão sobre a aliança ativa no trabalho entre a dimensão da necessidade e o domínio da liberdade, bem como o aprofundamento a respeito da natureza mediadora do trabalho na relação homem/natureza e suas concretas configurações.

Ao caracterizar o processo de trabalho no capitalismo, em que este assume a especificidade de dar-se como consumo da força de trabalho pelo capitalista, Marx [20] assegura que não modificou a natureza geral do processo de trabalho o fato de o trabalhador executá-lo não mais para si mesmo, mas para o capitalista (subsunção formal do trabalho no capital), inclusive não alterando também de forma brusca, ao menos inicialmente, o método ou o processo de trabalho, o que ocorre em seguida, com a subordinação real do trabalho ao capital, aspectos que serão aprofundados mais adiante. As características que então o especificam em relação à sua natureza de processo de trabalho em geral são que o trabalhador agora atua sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho e o produto é propriedade do capitalista e não do seu produtor imediato, o trabalhador, que apenas cede-lhe o valor de uso vendido (sua força de trabalho).

Nesse contexto, o processo de trabalho assume uma nova dimensão: ocorre entre coisas que o capitalista comprou, que, portanto, lhe pertencem. O que ele compra no mercado são os materiais ou meios de produção e a força de trabalho, elementos

[20] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

necessários a esse processo. A idéia de trabalhador livre que o capitalismo decanta, tem apenas o significado de que nesse modo de produção o homem não está vinculado a terra (trabalho servil) nem à corporação (como na Idade Média), sendo livre para vender sua força de trabalho, livre, na verdade, também no sentido de despojado dos meios de produção (tirado seu direito de ser proprietário). A liberdade que ainda se lhe vislumbra refere-se às suas organização e luta, cujas bandeiras ainda assim são assimiladas, apropriadas e desvirtuadas hoje pelos discursos e práticas neoliberais. Foi sob essa condição que se deu o desenvolvimento amplo das forças produtivas e foram aprimoradas as formas ou técnicas de trabalho, sempre se enfatizando a coletivização do trabalho posta a serviço de interesses privados.

Verifica-se ainda que não mereceram destaque maior nas representações dos protagonistas respondentes do questionário ou entrevistas os meios ou instrumentos de trabalho, entendidos por Marx[21] como as coisas inseridas pelo trabalhador entre si mesmo e o objeto de trabalho, tendo em vista facilitar e potencializar sua atividade sobre este para transformá-lo. Eles contêm, necessariamente, trabalho humano incorporado. Embora sejam coisas usadas em suas propriedades mecânicas, físicas e químicas, recursos de extensão do corpo natural do homem que não reaparecem no produto, mas ensejam a aplicação do trabalho ao seu objeto, são tão importantes que Marx[22] chega a caracterizar o

[21] Id., MARX, 1982.
[22] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

homem como o animal que faz instrumentos de trabalho, distinguindo as diferentes épocas econômicas ou históricas.

É pelos instrumentos de trabalho que é possível avaliar o grau de desenvolvimento da força humana de trabalho e, inclusive, as condições sociais de produção. O crescente desenvolvimento do processo de trabalho requer instrumental de trabalho progressivamente elaborado, entendido no sentido lato, quando envolve todas as condições materiais necessárias, direta ou indiretamente, para viabilização do processo (terra e resultados de trabalho pretérito: edifícios, canais etc.) e no sentido estrito, em que Marx[23] enfatiza os meios mecânicos, dotados de uma lógica em particular, indicadores das características de uma determinada época social de produção, que a educação não pode ignorar. MACHADO[24] discute os desafios das atuais tecnologias, falando da sistemofatura, com seus novos meios e uma outra lógica.

Sob o ponto de vista do processo de produção capitalista, o trabalho só é considerado produtivo se valoriza o capital diretamente, criando uma mais-valia contida num sobreproduto. Trabalhador produtivo é aquele que é assalariado e executa um trabalho que produz de forma direta mais-valia, de modo que, na ótica capitalista, nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Tal definição decorre

[23] Id., MARX, 1982.

[24] DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1994). Educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: *um debate multidisciplinar*. Petrópolis (RJ): Vozes. pp. 169-188.

ISSN 2177-9163

da função por excelência do capital que é a produção de valor excedente (sobretrabalho, trabalho não pago, mais-valia), sendo, pois, a mais-valia, um produto específico desse processo de produção, em que o trabalho torna-se apenas meio para a produção de mais-valia.

Na produção, o trabalhador acrescenta um valor maior que aquele que ele tem em si incorporado; esse valor é incorporado nas mercadorias produzidas, só que não lhe é pago. Portanto, a origem da mais-valia reside no excedente de valor produzido pelo trabalhador, ou seja, aquele que ultrapassa o valor da sua própria força de trabalho. Para garantia dessa exploração, o capitalista dispõe do seu próprio código jurídico. Essa é a forma capitalista de produção de mercadorias.

O conceito marxista de mais-valia, como já foi indicado, evoluiu, a partir das diversas circunstâncias históricas e tecnológicas, nessas duas direções que não se excluem: a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa. De acordo com Marx[25], a primeira é obtida mediante extensão da jornada de trabalho para além do tempo de trabalho necessário; eleva-se o tempo de trabalho excedente em função do aumento do trabalho despendido pelo trabalhador. Dela decorre um crescimento do resultado do trabalho, pois são produzidas mais unidades, sendo, no entanto mantido o valor individual. Não se dá a diminuição do valor nas unidades produzidas quando permanecem os mesmos processos de organização do trabalho, a mesma base técnica.

[25] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

É uma forma de exploração que se acirra progressivamente sendo predominante nas sociedades menos desenvolvidas, que convivem com a estagnação tecnológica e o trabalho simples, mantendo praticamente inalterados instrumentos, maquinarias e sistema de organização do trabalho.[26] Suas repercussões na força de trabalho são: aumento absoluto do sobretrabalho, redução do montante de bens e serviços incorporados, extensão real da jornada e intensificação do ritmo de trabalho, com a eliminação da "porosidade" (intervalos na cadência do processo de trabalho).

A segunda, ou mecanismo de mais-valia relativa, é explicitada por Marx[27] como uma forma mais requintada de sujeição do trabalho ao capital que predomina nos países ou regiões detentores de um padrão de acumulação de valor situado no outro extremo, devido ao desenvolvimento econômico, tratando-se então de economias mais dinâmicas, conforme esclarece Bruno, apoiada em Bernardo. Nela a jornada de trabalho não é aumentada, mas há uma redução do tempo de trabalho necessário, o que implica dizer diminuição do valor incorporado em cada um dos produtos da força de trabalho e ampliação do sobretrabalho. Isso é concretizado, hoje, não pela redução do montante de bens e serviços consumidos pelo trabalhador,

---

[26] Cfr. NUEVO BARRETO, Lúcia Emília Bruno (1994). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*: *leituras selecionadas.* São Paulo: Atlas, pp. 91 - 123. E, BERNARDO, João (1991). *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez.

[27] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

mas sim pela simples redução do valor neles incorporados (tempo de trabalho socialmente necessário). Aqui o trabalho caracteriza-se como predominante e crescentemente complexo em decorrência das inovações tecnológicas e transformações das formas de organização dos processos de trabalho.

> *Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa à decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho. (...) Para diminuir o valor da força de trabalho, tem o aumento da produtividade de atingir ramos industriais cujos produtos determinam o valor da força de trabalho, pertencendo ao conjunto dos meios de subsistência costumeiros ou podendo substituir esses meios.*[28]

Esse trabalho produtivo objetiva-se em mercadorias, que asseguram a unidade valor de uso/valor de troca sendo trocado diretamente pelo dinheiro, em sua condição de capital que, por natureza, se contrapõe à capacidade de trabalho. Trabalho produtivo, sob essa ótica, é *aquele que para o operário reproduz apenas o valor previamente determinado da sua capacidade de trabalho, ao passo que na sua condição de atividade geradora de valor valoriza o capital e enquanto capital opõe ao operário os valores por ele mesmo criados. A relação específica entre o trabalho objetivado e o trabalho vivo,*

[28] Id., MARX, 1982. p. 363

ISSN 2177-9163

relação que transforma o primeiro em capital, converte o segundo em trabalho produtivo.[29]

Assim, a categoria trabalho produtivo, tal como descrita, decorre da concepção de trabalho humano geral, independentemente do seu conteúdo determinado, material, daí ser possível a trabalhos de idêntico conteúdo serem produtivos numa situação e noutra improdutivos. *Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submete formalmente ao capital: pertencem às formas de transição*.[30]

Daí pode-se afirmar que o processo de produção do capital é a unidade de dois processos: do processo real de trabalho e do processo de valorização do próprio capital; é processo de produção de mercadorias até o ponto em que se transforma em unidade do processo de trabalho com o processo de produzir mais-valia; aí já é processo capitalista de produção, a forma tipicamente capitalista de produzir mercadorias. Ou seja, no mesmo processo de trabalho cria-se o valor de uso (transformando-se os meios de

---

[29] MARX, Karl (1975). *Capítulo inédito d'o capital: resultados de produção imediato.* Biblioteca Ciência e Sociedade, n, 12. Trad. M. Antonio Ribeiro. Porto: Publicações Escorpião. p. 98

[30] Id., MARX, 1975. p. 99

ISSN 2177-9163

produção em produtos), o valor e a mais-valia. Os meios de produção são encarados como meros sorvedouros do máximo possível de trabalho vivo, este, na linguagem de Marx[31], reduzido a meio de valorização de valores existentes. Enquanto processo de produzir valor, o processo de trabalho é considerado apenas quantitativamente, sendo levado em conta apenas o tempo que o trabalhador leva na execução de uma operação, isto é, o período de gasto útil da força de trabalho. Sob este ângulo as mercadorias são vistas como quantidades determinadas de trabalho materializado, este só computado por sua duração em horas e dias.

Marx identifica na produção capitalista a mercadoria como a categoria fundamental, expressão primeira de riqueza da sociedade, tratando-se de objeto (coisa ou produto) capaz de satisfazer necessidades humanas. Representa a categoria distintiva da economia mercantil, na qual está sob o controle dos produtores independentes, com vistas ao mercado, possuindo uma dupla dimensão na sociedade que associa qualidade/quantidade. Qualitativamente apresenta-se em sua forma natural: sua utilidade enquanto coisa, vinculada às suas propriedades qualitativas; é o seu valor de uso, que se realiza no consumo, sendo o próprio conteúdo material da riqueza. Seu aspecto quantitativo faz-se presente no valor de troca, o qual não contém "qualquer átomo de valor de uso".[32]

É, pois, outra característica da mercadoria a capacidade de permitir a obtenção de diferentes mercadorias, num processo de

[31] Id., MARX, 1975.
[32] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

troca. Assim, o valor de troca revela-se na troca (que são relações sociais) de valores de uso (seus veículos materiais). Essa dimensão da mercadoria é imperceptível aos sentidos, constituindo-se efetivamente numa realidade meramente social (mas concretamente existente), que só se manifesta nas relações sociais de troca de mercadorias. Assim, a mercadoria é a unidade do valor de uso e do valor; este inclui os valores dos meios de produção, independe do valor de uso (se bem que tenha que estar nele incorporado) e tem como pressuposto o tempo de trabalho socialmente necessário (aquele estritamente necessário nas vigentes condições sociais de produção). É essa unidade do valor de uso com o valor nas mercadorias, que enseja a diferentes trabalhos (simples ou complexos, de peso específico superior ou trabalho social médio) integrarem o mesmo valor global.

A apreensão mais ampla da mercadoria implica a compreensão das categorias trabalho concreto e trabalho abstrato, da substância do valor e do duplo caráter social do trabalho, ângulos não abordados pelos sujeitos da pesquisa em suas representações. Conforme Marx[33], o valor de uma mercadoria abstrai os aspectos do trabalho concreto, especializado. Disso resulta apenas: dispêndio de força humana de trabalho; trabalho humano simplesmente. Desse modo, a substância do valor está no trabalho; não no trabalho concreto, mas no trabalho abstrato, trabalho humano homogêneo, dispêndio de idêntica força de trabalho, força média de trabalho social. Valor, então, é tempo de trabalho incorporado em bens e serviços, considerando-se criador de valor apenas o tempo de trabalho socialmente necessário. Assim, a

[33] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

medida da magnitude do valor de uma mercadoria é dada pelo tempo de trabalho socialmente necessário, que é aquele demandado na produção de um valor de uso, nas reinantes condições sociais de produção. Nessa grandeza influi, numa razão inversa, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas: quanto maior a produtividade (obtida com o trabalho concreto), menor o valor de uma mercadoria.

Nesse âmbito a matéria prima tem apenas a função de representar ponto de convergência para certa quantidade de trabalho e os produtos, por sua vez, simplesmente são a objetivação de determinados dias/horas de trabalho social, representando materialmente o trabalho abstrato indiscriminado, de modo a ensejar a encarnação do dinheiro, absorvendo a atividade viva do trabalhador, elevando-se a quase-sujeitos da sociedade, na linguagem de KURZ[34], em detrimento do seu criador, que é reduzido à condição de mero acessório. A categoria valor objetifica o trabalho abstrato à forma social fetichista dos produtos, sendo mais relevante como objeto de crítica do que a mais-valia propriamente dita; é importante a crítica preliminar do valor enquanto qualidade destrutiva da socialização, base da própria mais-valia.

As características assinaladas por Marx[35] no trabalho abstrato podem ser assim sintetizadas: são os resíduos das mercadorias, afastados seus valores de uso; tem a mesma objetividade impalpável

---

[34] KURZ, Robert (1993). *O colapso da modernização*: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Trad. Karen Elsabe Barbosa. 3. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

[35] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

dos produtos; é massa pura e simples do trabalho humano em geral, do dispêndio de força de trabalho humana, independente da forma como foi despendida; é o trabalho humano pretérito, armazenado nos produtos; trabalho humano homogêneo; é a própria substância do valor das mercadorias; o dispêndio de idêntica força de trabalho (força média de trabalho social) e configura-se nos valores-mercadorias ou valores mercantis.

Percebe-se que trabalho abstrato não é apenas trabalho socialmente igualado (abstraído das suas propriedades concretas, impessoal, homogêneo), mas trabalho que só se torna social nessa condição, pressupondo que o processo de despersonalização ou igualação do trabalho seja um processo unificado pelo qual o trabalho é socializado (fica incluído na massa total de trabalho social). Kurz[36], para quem o trabalho abstrato chega a ser uma espécie de neurose obsessiva da economia, elucida tratar-se de uma abstração real que, apesar de não ter conteúdo específico, adquire direto poder material. *O abstrato, nascido da mente, aparece frente a essa mente na forma de dinheiro, como fenômeno real externo. O dinheiro, a encarnação do trabalho abstrato, não deixa transparecer nenhum conteúdo concreto; apresenta sempre a mesma qualidade, sendo um fenômeno insensível com forma sensível, um paradoxo*.[37]

O pressuposto do trabalho abstrato afirmado por Marx[38] é o trabalho igualado por considerar que o trabalho abstrato expressa a forma histórica específica de igualação do trabalho. Por outro lado, considera como pressuposto da igualação social do trabalho, sua

[36] Id, KURZ, 1993.
[37] Id, KURZ, 1993. p. 240
[38] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

homogeneidade fisiológica, que é a mesma base da divisão social do trabalho, tal como elucida RUBIN.[39] Este, embora enfatize o caráter social do trabalho abstrato, insiste no esclarecimento de que tal pressuposto é biológico (referindo-se à própria anatomia humana), não se devendo confundi-lo com as causas do desenvolvimento da divisão social do trabalho que, na verdade, são sociais; salienta que somente sobre a base da produção mercantil foi possível desenvolver-se o caráter homogêneo de todas as atividades de trabalho enquanto formas de trabalho humano em geral, base essa marcada pelo amplo desenvolvimento da troca (de tempos de trabalho incorporados), transferência em massa de indivíduos de uma para outra atividade e indiferença dos mesmos em relação à forma concreta de trabalho.

RUBIN[40] conclui que o trabalho fisiológico em geral e trabalho fisiologicamente igual não são em si mesmo trabalho abstrato, mas sim seu suposto. Para MARX[41] essa igualação pode dar-se na produção direta, antes do ato de troca propriamente dito, no plano mental (como previsão); mesmo assim, ainda que preceda a troca, só se realiza efetivamente no ato de troca, pela igualação do produto de um determinado trabalho a uma certa soma de dinheiro (este, encarnação da igualação, como mero registro contábil). Já o trabalho

[39] ILLICH RUBIN, Isaak (1988). *A teoria marxista do valor.* Trad. José Bonifácio de S. Amaral Filho. São Paulo: Brasiliense.

[40] Id., ILLICH RUBIN, 1988.

[41] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

concreto, para Marx[42], é qualquer trabalho gerador de valores de uso, dando-se em sua especificidade, a partir das inúmeras forças de trabalho individuais, de natureza simples ou complexa, que imprime o caráter útil aos produtos. É condição de vida humana em qualquer forma de sociedade, tratando-se, portanto de necessidade perene e natural, imprescindível à relação homem/natureza; é de fato a definição de trabalho em termos de suas propriedades técnico-materiais.

Essa discussão de trabalho concreto, abstrato e igualação do trabalho conduz também à reflexão sobre a divisão do trabalho, que viabiliza o sistema de produção mercantil. Marx[43] reporta-se a duas formas de divisão do trabalho: a divisão social do trabalho (forma característica de todas as sociedades, marca do trabalho humano, fenômeno de distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades de produção) que se distingue da divisão manufatureira ou pormenorizada do trabalho (ou ainda divisão técnica do trabalho), assinalada pelo parcelamento dos processos implicados na confecção do produto, em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores. A divisão manufatureira do trabalho apresenta-se como o mais antigo e inovador princípio do modo capitalista de produção, permanecendo a divisão do trabalho como o basilar princípio da organização industrial.

A divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista; antes dela nenhuma sociedade subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em

[42] Id. MARX, 1982.
[43] Bis id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

operações limitadas; só rara e temporariamente dava-se a subdivisão do trabalho dentro de uma mesma atividade. Afirma BRAVERMAN[44] que foi em nome das vantagens que já haviam sido apontadas por Adam Smith, como aumento da destreza, economia de tempo e invenção de numerosas máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, bem como do princípio de Babbage, segundo o qual é o fracionamento da força de trabalho o modo mais comum de barateá-la, que o capitalismo adotou inexoravelmente a divisão pormenorizada do trabalho, levando-a as suas extremas conseqüências.

Desse modo, de acordo com a análise de Braverman[45], enquanto a divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual adequada a determinado ramo da produção, setores da economia, subdividindo a sociedade, mas fortalecendo o indivíduo e a espécie, a divisão pormenorizada do trabalho tende a assumir as seguintes características: destrói ocupações consideradas no sentido referido neste parágrafo; torna o trabalhador inepto para acompanhar qualquer processo completo de produção; subdivide o homem; começa desde a produção, com a análise do processo de trabalho; separa o trabalho da produção em seus elementos constituintes (primeira forma de parcelamento do trabalho). Ambas as formas de divisão do trabalho podem conduzir a deformações

[44] BRAVERMAN, Harry (1980). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.* Trad. Nathanael C. Caixeiro 2. ed.. Rio de Janeiro: Zahar.

[45] Id. BRAVERMAN, 1980.

ISSN 2177-9163

físicas e espirituais, como reconhece Marx[46], sendo que a manufatura, responsável por levá-la às últimas conseqüências, golpeia o trabalhador em sua individualidade e especificidade humana, gerando inúmeros problemas que constituem a denominada patologia industrial. Enquanto a divisão social do trabalho é regida por parâmetros como o acaso e o arbítrio voltados para a estabilidade entre os diferentes ramos de trabalho social, acirrando a concorrência e coação capitalista, a divisão técnica do trabalho pauta-se na autoridade irrestrita do proprietário. *Na sociedade em que rege o modo capitalista de produção, condicionam-se reciprocamente a anarquia da divisão social do trabalho e o despotismo da divisão manufatureira do trabalho*.[47]

Braverman[48] chama a atenção para o fato de que quando essa divisão pormenorizada ocorre com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, representa ela um crime contra a pessoa e contra a humanidade. Não que se queira retornar às formas anteriores de trabalho não capitalista ou negar o avanço da ciência sob a égide da especialização, mas trata-se de reconhecer que existe uma tendência na especialização levada ao seu extremo na oficina que é a produção do trabalhador mutilado, realidade para a qual o próprio modo capitalista já atenta na contemporaneidade e busca superar pelo sentido da polivalência ou multifuncionalidade do trabalhador adequado às novas tecnologias. Hoje, com a sistemofatura, como diz Machado[49], já se assenta em novas bases a

[46] Id., MARX, 1982.
[47] Bis id., MARX, 1982. p. 408
[48] Id. BRAVERMAN, 1980.
[49] Id., DE SOUZA MACHADO, 1994.

ISSN 2177-9163

lei geral da divisão do trabalho capitalista que estabeleceu o divórcio entre a execução de todas as fases do processo de trabalho e o conhecimento/preparo especial na manufatura, polarizando na estrutura do processo de trabalho os que têm seu tempo infinitamente valioso (pessoas às quais se reservou a instrução ou conhecimento, isentas do simples trabalho ou que dispõem do tempo alheio) e aqueles cujo tempo quase nada vale (executam o trabalho braçal).

Dois aspectos importantes dessa questão foram formulados por Marx[50], já referidos anteriormente: subsunção formal e subsunção real do trabalho no capital. O produtor direto, que foi transformado pelo capital em trabalhador, permaneceu, em um primeiro estágio, realizando seu ofício como antes o fazia, naquela situação em que lhe pertenciam as condições objetivas de trabalho. Em sua relação com o objeto de trabalho também foi mantida a mediação dos mesmos instrumentos. Entretanto, algo de fundamental muda: doravante, o produto de seu trabalho já não mais lhe pertence e sim ao capitalista, detentor da propriedade dos meios de produção. Essa é a subsunção formal do trabalho no capital, num quadro em que o trabalho já é executado sob o controle alheio; o tempo de trabalho do trabalhador é controlado por outro. *O processo de trabalho converte-se no instrumento do processo de valorização, do processo da autovalorização do capital: da criação de mais-valia. O processo de trabalho subsume-se no capital (é o processo do próprio capital), e o capitalista entra nele como dirigente, guia; para este é ao mesmo tempo, de maneira direta, um processo de exploração do trabalho*

[50] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

alheio. É isto o que denomino subsunção formal do trabalho no capital.[51]

É dessa forma que o trabalho subordina-se formalmente ao capital, subsunção essa que se dá à base do processo de trabalho preexistente e pela extração da mais-valia absoluta.

Assim, de alguma forma o trabalhador já é dividido, pois é alienado do seu próprio trabalho objetivado. Trata-se da alienação do trabalhador em relação à sua obra humana: ele é separado, pela apropriação capitalista, do produto de seu trabalho, o que, embora tacitamente estabelecido, é uma relação profundamente desigual entre pessoas, calcada na coação, gerando continuamente o conflito social.

Trata-se de uma hegemonia e subordinação político-econômicas, cuja base reside na coação predominantemente monetária que determina uma relação de dependência econômica entre o que se apropria do sobretrabalho e o que de fato o produz; condições objetivas (meios de produção) e aquelas que satisfazem necessidades subjetivas de trabalho (meios de subsistência) são da propriedade e monopólio do comprador da força de trabalho e opostas ao operário como capital. Assim, desenvolvem-se maiores continuidade e intensidade do trabalho, bem como mais economia na aplicação das condições de trabalho, de modo a esvaziar progressivamente o

---

[51] MARX, Karl (1975). *Capítulo inédito d'o capital: resultados de produção imediato.* Biblioteca Ciência e Sociedade, n, 12. Trad. M. Antonio Ribeiro. Porto: Publicações Escorpião. p. 73

ISSN 2177-9163

produto enquanto valor de uso, reduzido a mero representante do tempo de trabalho socialmente necessário, representando o pressuposto sobre o qual se assenta a subsunção real do trabalho no capital.

Com a consolidação do capitalismo, aquele trabalhador individual que antes executava todas as operações de seu ofício para confeccionar um valor de uso passa a executar apenas uma das numerosas partes em que o trabalho foi subdividido e distribuído entre grande número de trabalhadores, todos agora compondo o grande trabalhador coletivo. Marx[52] destaca o elevado custo social da produtividade que se dá calcada no esforço do trabalhador (já dividido de certo modo pela subsunção formal do trabalho no capital, quando ainda lhe era permitido participar da confecção completa do produto pelo exercício das diversas operações) e no desgaste ampliado de suas potencialidades físicas e espirituais: agora o trabalhador passa a ser privado do exercício e desenvolvimento de suas outras capacidades humanas; torna-se um aleijão, de acordo com suas palavras, dando-se, portanto, uma inversão na relação homem/natureza.

Sua idéia de trabalhador coletivo engloba diversas funções, das mais simples às mais complexas, das mais às menos nobres, com a diversidade de graus de formação e valores, numa hierarquia que se estabelece no seio da força de trabalho que se traduz também numa escala de salários; trata-se, portanto, o trabalhador coletivo, de um organismo que pertence ao capitalista e representa "uma forma de

[52] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

existência do capital".[53] Essa já é a subsunção real do trabalho no capital: o trabalhador é colocado como mediador entre o instrumental e o objeto de trabalho (a natureza). Não mais o instrumental faz a mediação entre este e o trabalhador. A máquina impõe-se ao homem, determinando-lhe o movimento e o ritmo de trabalho. O trabalho vivo é dominado pelo trabalho morto. Dá-se assim a subsunção real do trabalho no capital, que implica a desqualificação e degradação do trabalhador. Para esse deslocamento do foco da mediação, em que se rompeu ou subverteu-se a relação homem/natureza, decisiva foi a Revolução Industrial que se deu inicialmente na Inglaterra, desde meados do século XVI, estendendo-se até o final do século XVIII. *Do mesmo modo que se pode considerar a produção da mais valia como expressão material da subsunção formal do trabalho no capital, também a produção da mais-valia relativa se pode encarar como a da subsunção real do trabalho no capital.*[54]

Marx[55] chama a atenção para o fato de que as duas formas de mais-valia (absoluta e relativa) correspondem a diferentes formas de subsunção do trabalho no capital ou de produção capitalista; a mais-valia absoluta sempre precedendo a segunda, sendo que essa, mais desenvolvida, pode ensejar sua introdução em novos ramos da produção.

A característica geral da subsunção formal, a subordinação direta do processo de trabalho ao capital subsiste, seja qual for, tecnologicamente falando, a forma como se desenvolva tal processo. Sobre esta base, contudo, emerge um modo de produção específico,

[53] Id., MARX, 1982. p. 412
[54] Id., MARX, 1975. p. 79
[55] Id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

e não apenas tecnologicamente, que transforma totalmente a natureza real do processo de trabalho e as suas condições reais: o modo capitalista de produção. A subsunção real do trabalho no capital só se opera quando ele entra em cena. (...) A subsunção real do trabalho no capital desenvolve-se em todas aquelas formas que produzem mais valia relativa, ao contrário de absoluta. (...) efetua-se uma revolução total (que prossegue e se repete continuamente) no próprio modo de produção, na produtividade do trabalho e na relação entre capitalista e operário. (...) Desenvolvem-se as forças produtivas sociais do trabalho e, graças ao trabalho em grande escala, chega-se à aplicação da ciência e da maquinaria à produção imediata.[56]

Assim, o trabalho na sociedade capitalista é uma relação desigual entre homens e nela corporificam-se tanto as lutas dos trabalhadores, em suas formas individuais ou coletivas de revolta e resistência centradas basicamente na redução do tempo de trabalho despendido, quanto, contraditoriamente, pelo lado do capitalista, a contínua busca de redução do tempo de trabalho incorporado na força de trabalho, tendo em vista a ampliação efetiva do tempo por ela despendido durante a jornada. Essa defasagem que o capitalista tenta ampliar, entre tempo de trabalho incorporado (não pago) e despendido, aprofunda as desigualdades nesse processo de troca de tempos de trabalho: aquele incorporado na força de trabalho ou tempo de trabalho socialmente necessário à sua reprodução enquanto mercadoria (traduzido na forma salário) e o sobretrabalho que cresce em relação ao trabalho necessário para a produção de bens e serviços.

[56] Id., MARX, 1975. p. 89

ISSN 2177-9163

Este é o caráter contraditório do trabalho na forma de produção capitalista, pois que, se por um lado é uma relação desigual entre homens, em termos da propriedade dos meios de produção e apropriação dos frutos da produção, por outro, essa produção é amplamente socializada e supõe a igualação do trabalho enquanto trabalho abstrato, sem o que não se dá a troca. Desenvolve-se o fetichismo da mercadoria como decorrência do trabalho voltado apenas para a produção crescente de mercadorias (seu fim), cujo mistério está no fato de que encobrem as relações sociais de trabalho, suas características, reduzindo-as a propriedades materiais e sociais dos produtos. Marx [57], embora nesse sentido considerado parcimonioso por Rubin[58], fala do fetichismo da mercadoria produzida capitalisticamente, como algo simultaneamente perceptível e impalpável, oriundo do próprio caráter social do trabalho, afirmando que no mundo das mercadorias desenvolvem-se os processos de reificação (coisificação) das relações sociais e personificação das coisas. *Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos.*[59]

Nessa materialização das relações de produção vê-se uma mistificação, óbvia nas mercadorias e mais obscura no dinheiro e capital: no cotidiano convive-se, sem maiores escrúpulos, com o fato de a relação das pessoas no trabalho apresentar-se como relação entre coisas consigo mesmas e com pessoas. Desse modo, o fetichismo não só é um fenômeno da consciência social, mas da

[57] Id., MARX, 1982.
[58] Id., ILLICH RUBIN, 1988.
[59] Id., MARX, 1982. p. 81

ISSN 2177-9163

própria existência social, sendo na economia capitalista essas propriedades atribuídas às coisas ou objetos materiais, reais e não frutos da imaginação. Trata-se de forças reais, não controladas pelo homem, mas que o controlam; formas de aparência objetiva das relações econômicas. Nessas aparências mistificadoras e deturpadoras da percepção espontânea da ordem capitalista, Marx[60] destaca que a realidade do trabalho social fica oculta nos valores das mercadorias, assim como os salários mascaram a exploração, sob o suposto de serem equivalentes não apenas do valor da força de trabalho (ao que de fato se limitam), mas do sobrevalor que ela em ação cria. O que na verdade é social, aparece como natural: a relação de exploração acaba configurando-se como uma relação justa.

Foi devido a essas características que Marx[61] aplicou o conceito de fetichismo à sociedade da modernidade, considerando-a, inclusive, por essas e outras razões, integrante, ainda, daquilo que designou pré-história da humanidade, estágio em que a sociedade, não consciente de si mesma, representa num símbolo, num objeto externo, no dinheiro, sua forma de socialização, o qual passa a ter poder sobre os homens. Evidente está que a produção capitalista de mercadorias, enquanto forma social traz necessariamente o fetiche, grudado nos produtos: o homem não se reencontra na mercadoria, parecendo-lhe essa anterior, além de esconder o trabalho como relação social, a exploração dessa relação e a própria troca.

É papel da teoria, portanto também via educação escolar, desvendar o conteúdo oculto em cada aparência ou forma manifesta,

[60] Id., MARX, 1982.
[61] Bis id., MARX, 1982.

ISSN 2177-9163

embora tais aparências não se dissolvam com isso, pois são peculiares à sociedade burguesa, fruto de relações que se estruturam diferentemente conforme o momento histórico e sob condições específicas, do que se depreende que o trabalho em sua forma capitalista pode ser tomado como objeto de crítica na escola pública cujo currículo tenha o trabalho como um princípio educativo.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A partir do entendimento do trabalho é importante constatar o significado que os sujeitos atribuem ao mesmo como princípio educativo no contexto da escola pública.

> O trabalho, apesar de explorar, ele pode educar também, a depender do trabalhador. Se ele quiser captar do serviço que está fazendo uma mensagem boa para ele, certo? Por exemplo, se ele trabalha 8 horas por dia, mas é obrigado a dar 10 horas, é explorado! Então que ele aprenda para no futuro não fazer isto com outra pessoa. Assim, no sentido de sofrer a exploração na pele, reagir e não fazer isto com outra pessoa. No meu caso, eu hoje já tenho uma pequena empresa de serviços gerais, e já tenho uma visão melhor. Tem um rapaz que já trabalha comigo há 4 anos. Eu dei baixa em outro funcionário que foi trabalhar na Construtora CELI, mas ele lá desistiu e veio novamente trabalhar comigo. Eu não exploro, trabalho em comunhão com eles. Gosto sempre de sentar com todos eles. Há o momento de reclamar, de dizer que ele está trabalhando excelente e de saber como ele está se sentindo no trabalho. Eu me preocupo

ISSN 2177-9163

> mesmo porque se ele estiver doente, o serviço também não rende; se ele estiver preocupado com alguma coisa, o serviço não rende. Tenho sempre que ver como está o funcionário. Esta minha firma presta serviços gerais: de limpeza, jardinagem, pintura, tudo na parte civil... Assim, o trabalho, mesmo explorando o homem, educa, dependendo da pessoa: se a pessoa se fechar em si mesma, nada haverá de educativo; mas se for uma pessoa com uma visão ampla, ela consegue! Vamos dizer o seguinte: hoje, se a senhora me coloca para trabalhar em frente a uma tela de computador, eu sei apenas digitar, certo? Mas se ao meu lado tem um colega que sabe programar, sabe redigir, certo? O que é que eu vou fazer? Vou tirar dali uma oportunidade para aprender não somente a digitar, mesmo que meu patrão esteja me explorando. Eu vou aprender o mais que posso, porque dali poderá ser meu futuro, certo? (SP09).

Com sua vivência de líder estudantil e trabalhador, SP09 fala da possibilidade do homem educar-se também no contexto do trabalho capitalista, aproveitando suas contradições, notadamente o aspecto socializado da produção, agora até sem aquele componente moralista que mencionou ao definir o trabalho. Ao seu modo, enfatiza o componente vontade do trabalhador para viabilização do trabalho como princípio educativo, o papel das experiências de aprendizagem ensejadas pela escola para o desvelamento da exploração e formação da consciência do trabalhador de modo a que este não a reproduza,

ISSN 2177-9163

bem como no desenvolvimento de laços de solidariedade de classe e de uma visão ampla.

Quanto às experiências proporcionadas pela escola, ficou patente que SP09 inclui o movimento estudantil e outras atividades complementares como o grêmio escolar, jornal, esporte e a política em geral, revelando uma concepção de currículo mais ampla que não se resume à formal socialização do conhecimento em sala de aula, aliás, espaço que não mereceu destaque em sua fala, embora referido como instância tácita de aprendizagem, quando falou do trabalho.

> Minha passagem pelo Grêmio Estudantil me ajudou bastante. Muitos colegas do Centro Educacional Presidente Vargas e da EPG Profª Maria Thétis Nunes, os alunos de lá, mandavam me chamar para conversar sobre os seus problemas. Várias vezes fui chamado para dar palestras aos colegas, incentivar o esporte... E eu fui abrindo minha mente, porque eu via muita... Exploração... Injustiça... Tinha um Diretor chamado QPV que exigiu que nenhuma moça entrasse de saia e nem colocasse batom na escola. Na época já tinha o Jornalzinho do Teixeira Lott, onde eu sempre tinha uma matéria que era uma entrevista de um político por mês. De vez em quando eu até ofendia o nosso Prefeito Wellington Paixão... Foi um período muito difícil... Mas aí eu conversei algumas vezes com o QPV, nunca usando a força. E daí fui ganhando uma visão maior. Tentei usar de várias maneiras para ele entender que o que estava impondo não era certo. Tivemos uma crítica bastante forte para o lado

ISSN 2177-9163

> dele, né? De QPV! Tivemos um certo enfrentamento, mas depois acalmou tudo e nossa relação ficou normal como também para os alunos e funcionários da noite dessa escola (SP09).

Já SP06 e SP08, protagonistas da Experiência de Aracaju no nível de Coordenação, que representaram o trabalho segundo a concepção ontológica de trabalho humano em geral, em sua formulação de trabalho como princípio educativo reduziram-no ao âmbito escolar. Nessa mesma direção encaminham-se as representações de SP02, um integrante de GT que também colocou como norte a concepção ontológica de trabalho, agora o reduzindo enquanto princípio educativo ao plano das disciplinas escolares, embora para salientar a responsabilidade dessa esfera na formação da visão ampla ou desenvolvimento da categoria da totalidade através do trabalho. Afirmou o pressuposto de que o trabalho produz conhecimentos, que são sistematizados em disciplinas específicas, cuja inteireza seria resgatável nesse próprio plano escolar, desde que o trabalho seja encarado como um princípio educativo. "Entendo que afirmar ser o Trabalho um princípio educativo implica sua explicitação no currículo desde os fins/objetivos educacionais à definição e seleção de conteúdos, atividades e metodologia" (SP06). "Significa que a concepção do Trabalho como atividade teórico-prática, transformadora da ordem natural em ordem social, enquanto expressão da unidade cultural geral e vida produtiva orientará e se

ISSN 2177-9163

efetivará nas atividades educativas da escola. Será o eixo propulsor" (SP08). "Se entendermos que é pelo trabalho que o homem se transforma, transforma a natureza e cria conhecimentos universais, que foram sistematizados em disciplinas isoladas, poderemos perceber que o trabalho enquanto princípio educativo possibilita o resgate do entendimento global desse conhecimento" (SP02).

Os representantes de GTs que também definiram o trabalho na perspectiva ontológica, SP03 e SP10, acentuaram características nesse princípio educativo, ora mais amplas, ora vinculadas ao estritamente pedagógico-escolar, como sua propriedade de perpassar todas as relações socioculturais da humanidade, numa construção contínua e evolutiva do conhecimento e meios de produção e seu caráter transformador da ordem natural, social e pessoal. "É um princípio educativo por permear toda a existência da humanidade nas suas relações socioculturais, por permitir a construção e reconstrução do conhecimento, avançando historicamente da idade da pedra à INTERNET" (SP03). "O princípio educativo do trabalho se manifesta dentro das características de realização, construção e transformação da natureza e do mundo pessoal e social" (SP10).

O trabalho é tido por esses sujeitos, praticamente, como princípio educativo embutido na existência e nas relações da própria humanidade, peculiar fonte de conhecimento, não sendo mencionada a necessidade de sua explicitação objetiva no currículo escolar. Nessa perspectiva, o princípio evidencia-se muito mais na postura do educador, e na proposta político-pedagógica da escola, dependendo, portanto de suas concepções de mundo, homem e sociedade.

ISSN 2177-9163

Um dos sujeitos da pesquisa, também protagonista da experiência no âmbito dos GTs, que apresentou a concepção de trabalho na ótica ontológica, o definiu ao mesmo tempo como princípio educativo em geral e eixo inexorável da organização curricular da escola e democratização do saber, recorrendo a KUENZER[62].

> Bom, a cada estágio de desenvolvimento da sociedade corresponde um princípio educativo que sustenta os projetos pedagógicos da escola, com base nas diferenciadas e essenciais funções do mundo da produção econômica, que por sua vez vão determinar distintas formas de relação entre educação e trabalho. Essas funções dão origem a grupos sociais distintos e a intelectuais, através da escola. Para formar esses intelectuais, a escola define seu princípio educativo, tendo como base essas funções essenciais do modo de produção econômica e toda a superestrutura a ele dialeticamente relacionada, tanto nas dimensões ideológicas quanto nas jurídico-políticas. Assim sendo, o trabalho é um princípio educativo por força do desenvolvimento científico e tecnológico, que exige o equilíbrio entre atuar praticamente e atuar intelectualmente, unificando-se a técnica-trabalho, a técnica-ciência e a concepção humanístico/histórica. Ou seja, a escola deve fundamentar seu projeto pedagógico sobre o princípio educativo do trabalho, 'enquanto expressão da unidade entre cultura geral e vida

[62] ZENEIDA KUENZER, Acácia (1988). *O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.

ISSN 2177-9163

produtiva'.[63] Trocando em miúdos, o trabalho como princípio educativo propicia ao trabalhador, o acesso à cultura sob todas as formas, pela democratização do saber (SP12).

Outros sujeitos que definiram o trabalho em geral, ao representarem-no como princípio educativo, o fizeram dentro de uma visão moralista (SP01) ou limitada ao âmbito escolar, de certo modo ignorando os demais espaços educativos da sociedade contemporânea (SP04 e SP11), tal como as representações dos integrantes da Coordenação Geral, à qual, em princípio, pode-se atribuir parte da responsabilidade pela difusão dessa perspectiva. SP05 o definiu de forma mais ampla, não o reduzindo a norte exclusivo da escola. "Todo trabalho dignifica o homem, desde que ele o faça de forma lícita e prazerosa" (SP01). "É um princípio desde que seja entendido numa relação entre teoria e prática e fique claro nas disciplinas que o saber produzido socialmente se transforma em instrumento de produção" (SP04). "Que ele norteia todo o processo de produção do conhecimento" (SP05). "Que ele possa servir de eixo em torno do qual girem todos os aspectos relativos à educação: currículo, conteúdos, metodologia etc." (SP11).

Verifica-se, contudo que a resposta de maior incidência entre os sujeitos mencionou a necessidade de explicitação desse princípio educativo, seja nas diversas disciplinas (que deveriam evidenciar a unidade teoria/prática e o papel do saber produzido socialmente na evolução das forças produtivas, isto é, a conversão da ciência e

[63] Id., ZENEIDA KUENZER, 1988. p. 124

ISSN 2177-9163

tecnologia em instrumento de produção), seja na Proposta Curricular, através dos fins/objetivos educacionais ou, ainda, na seleção e organização de conteúdos, atividades e metodologia. Foi enfatizada especialmente sua explicitação na prática pedagógica docente em sala de aula e nas diversas atividades da escola, entendidas no sentido lato.

O protagonista que conceituou o trabalho sob o ponto de vista capitalista, SP07, definiu-o como princípio educativo somente nos limites do conceito de Politecnia, portanto, excluindo implicitamente o caráter educativo do trabalho capitalista, ao menos na forma como se dá nas economias menos dinâmicas, centrada na extração da mais-valia absoluta.

> O trabalho passa a ser considerado um princípio educativo quando ele ultrapassa a condição de uma atividade puramente mecânica ou rotineira, a partir do exercício constante de uma tarefa, executando simultaneamente o manual com o intelectual, percebendo o operador a relação que existe entre conhecer x fazer. A pessoa adquire a prática ou técnica em determinada atividade no momento em que extrai do conhecimento científico o porquê das funções instrumentais (SP07).

Embora tenha deixado apenas implícita em sua fala a concepção de trabalho nesta sociedade como estreitamente vinculada à exploração, SP13 reconhece que é ele, ainda assim, um princípio educativo. Em sua fala aparecem indicações de que é fazendo a

ISSN 2177-9163

crítica a este trabalho capitalista que o trabalhador vai superá-lo e poderá lutar pela construção e viabilização de um projeto diferente. "Tem que ser um princípio até para que essas crianças que estão aí na escola, e que a gente pretende que cheguem até o 2º Grau e à universidade, elas consigam perceber como se dá o mundo do trabalho e a máquina onde eles estão envolvidos. Porque senão elas não vão ser capazes de apontar nenhuma... É... Como é que a gente poderia dizer? Nenhuma revolução!" (SP13).

As concepções expostas pelos sujeitos da pesquisa apresentam convergência em alguns pontos fundamentais como: o trabalho é um princípio educativo porque está na base da produção do conhecimento bem como nos seus fins, porque é necessariamente transformador e capaz de garantir a unidade teoria/prática, cultura geral/vida produtiva, trabalho manual/intelectual; conhecer/saber fazer. Registram-se também concepções diferenciadas que enfatizam desde a visão moralizante e legalista do trabalho, à perspectiva de processo humanizante e transformador.

Esse princípio ainda foi considerado como recurso de resgate do caráter global do conhecimento através da interdisciplinaridade, concepção essa que parte do suposto de que o trabalho gera conhecimentos, sistematizados em disciplinas isoladas. Oportuno é alertar para o pressuposto da fragmentação que necessariamente estaria na base da concepção de interdisciplinaridade, muito embora voltado para o resgate do caráter global do conhecimento. A escola politécnica encaminha-se na direção de uma escola inteira, integrada horizontal e verticalmente, sem, contudo negar o avanço da ciência sob a égide da especialização nem adotar posturas saudosistas que

ISSN 2177-9163

possam acarretar retrocessos nesse processo de produção do conhecimento.

Recorrendo a Kuenzer[64], um dos sujeitos realçou que como cada estágio de desenvolvimento da sociedade correlaciona-se com um princípio educativo, o trabalho hoje seria esse princípio diante do atual desenvolvimento científico e das novas tecnologias, capaz de unificar técnica/trabalho, técnica/ciência e a concepção humanístico/histórica. É preciso salientar entretanto que, nesse sentido, essa investigação, em sua trajetória teórico-metodológica, demonstra que o trabalho sempre foi um princípio educativo desde épocas pré-históricas, variando apenas no que se refere à concepção hegemônica de mundo, homem e sociedade nos diversos contextos históricos. A diferença está em que, hoje, predomina não mais aquele humanismo calcado na divisão dos homens em classes, que gerou a escola dual; toda a recente produção que discute a relação trabalho-educação está situada na perspectiva de um novo humanismo, que se centra numa nova concepção de homem, num novo projeto de sociedade (justa e igualitária), estando a serviço da construção da contra-hegemonia pela classe trabalhadora.

Tanto as representações dos protagonistas quanto o quadro que está posto pelo modelo flexível de acumulação do capital, deixam evidente a atualidade do trabalho como princípio educativo, embora haja divergência quanto ao seu conteúdo e às esferas de seu desenvolvimento. Tal princípio tem evoluído historicamente em natureza e conteúdo, desde a Antigüidade, quando sua inspiração era

[64] Id., ZENEIDA KUENZER, 1988.

ISSN 2177-9163

o humanismo clássico que impunha uma cultura geral enciclopédica. Hoje, até mesmo pelo estágio das novas tecnologias e formas de organização do trabalho, o trabalho pode ser reescrito como princípio educativo unitário, voltado para a apropriação da práxis social, como indica Machado, para quem já cabe retomar a inspiração politécnica. *Orientada pelo princípio da relação entre ciência e aplicação tecnológica, a Politecnia vai ao encontro das necessidades objetivas do desenvolvimento da base técnico-material, na direção dos atuais desafios. A Politecnia pressupõe sólida formação básica que contribua para superar a dualidade tradicionalmente existente entre formação técnica e geral, na perspectiva de uma qualificação ampla, integrada, flexível e crítica.*[65]

As novas conformações do trabalho e da acumulação capitalista estão a requerer do trabalhador uma formação que o capacite para fazer frente aos desafios ou situações novas, o que implica a adoção do trabalho como princípio educativo que, por sua vez, impõe o preparo do cidadão também para participar ativamente das necessárias transformações de ordem socioeconômica.

Educação é uma prática social muito ampla, um processo que se desenvolve na contemporaneidade em diversos espaços, não se limitando, portanto à esfera da instituição escolar. Sob este prisma educam, dentre outras instâncias, desde a mídia ao próprio trabalho que, pela formação de recursos humanos e pelos processos produtivos e organizativos, potencializa capacidades adquiridas em

[65] Id., DE SOUZA MACHADO, 1994. p. 186.

ISSN 2177-9163

outras esferas, além de, devido à sua especificidade enquanto atividade genérica, permitir ao trabalhador ascender da particularidade para a genericidade. O fato de que essa educação, oferecida pelo trabalho, contempla apenas os incluídos no mercado de trabalho acentua o caráter excludente de sua pedagogia que acaba por educar também os excluídos, através da ideologia dominante, veiculada pelas emais esferas. Também são educativos outros espaços externos, que não podem ser desconsiderados, como o chamado terceiro setor (instância do conhecimento comunitário, compreendendo entidades ditas sem fins lucrativos, não-governamentais e não voltadas para o mercado econômico, que ocupam espaços vazios deixados tanto pelo setor público quanto pelo privado, desenvolvendo atividades de interesse público de uma forma privada, como as ONGs, fundações e similares) e a família (esfera reconhecida tradicionalmente como responsável pela educação, hoje convivendo de modo progressivo com uma nova organização do espaço científico domiciliar), por exemplo.

DOWBOR[66] chama a atenção, ainda, para a emergente área de pesquisa e desenvolvimento que se alarga na sociedade contemporânea, delineando-se como espaço educativo, exemplificando com a Rede Nacional de Documentação e Informação em Administração Pública (RENAP), à qual já se pode acrescentar a Rede Nacional de Referência sobre Gestão Educacional (RENAGEST)

---

[66] DOWBOR, Ladislau (1996). Educação, tecnologia e desenvolvimento. 1993. In: BRUNO, Lúcia. (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas. pp. 17-40

ISSN 2177-9163

que o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) está implementando nos diversos estados do país. Muitas outras são as instâncias educativas, como a política (incluindo os partidos políticos e movimentos sociais), a arte, a ciência, a escola (em particular), etc.

Tal conjunto de práticas sociais articula superestrutura e infra-estrutura, sendo todas elas indiscutíveis fontes de conhecimento voltadas para a formação do homem. Nesse contexto, a escola pode configurar-se, ainda que sob determinações capitalistas, como a via mais democrática de socialização do conhecimento produzido nas relações sociais e acumulado historicamente, notadamente a escola pública, recurso por excelência de apropriação desse conhecimento por parte da maioria da população e daí, também, formadora de capacidade de trabalho qualificado.

A verdade é que hoje, tanto as economias mais dinâmicas (que adotam inovações tecnológicas e novas formas de organização dos processos de trabalho próprias do modelo de acumulação flexível), quanto as menos dinâmicas (que mantêm a base técnica e as formas de organização dos processos de trabalho do modelo fordista), já apresentam demandas em termos de novos incrementos na formação da força de trabalho, que constituem desafios para a educação e para a escola, em particular, independentemente do seu caráter público ou privado. Isso vem sendo constatado na medida em que a dinâmica do capitalismo - produzida não só por força dos conflitos sociais, mas pelo progresso tecnológico - vem eliminando postos de trabalho no mercado para os quais havia um perfil definido em termos de demandas de formação escolar e criando novas funções que impõem

ISSN 2177-9163

um novo perfil na qualificação do trabalhador. Tais demandas já estão explícitas em algumas falas e iniciativas dos próprios empresários, inclusive no Brasil.

É a escola, portanto, o espaço educativo por excelência, sofrendo diversas determinações concretas da infra-estrutura, daí porque se caracteriza também por relações de força, de poder, cuja conformação e intensidade relacionam-se com a natureza do seu projeto político-pedagógico, com a luta concreta por uma perspectiva de vida social. É fonte de conhecimento, não só pela socialização do saber acumulado historicamente, mas pela crítica, superação e descobertas, no que se destaca a contribuição da ciência.

Sua inegável vinculação orgânica ao trabalho, ao modo de produção da existência e ao desenvolvimento econômico, a configura, pois, como partícipe do processo produtivo, não obstante tenha hoje sua qualidade questionada, notadamente na rede pública. Sobre essa vinculação é ilustrativa a afirmação do coordenador de projetos da área educacional do Instituto Herbert Levy (IHL), também assessor da presidência da Gazeta Mercantil, ao falar das ações desse organismo junto ao Comitê de Educação da Comissão Empresarial de Competitividade (CEC), criada via decreto do Presidente da República, que conta com a participação de aproximadamente 210 empresários, representando todos os estados do país, ressaltando-se a visão atrasada de muitos empresários brasileiros que ainda optam pelo uso predatório da força de trabalho pouco qualificada.

No passado, os anseios da oferta (educadores) e as necessidades da demanda (empresários) eram conflitantes. A

ISSN 2177-9163

> *escola única com qualidade igual para todos não era necessária, pois, na primeira etapa do processo de industrialização, foi possível a países como o nosso estabelecer um parque industrial razoável contando com uma base estreita de mão-de-obra qualificada, somada a um contingente enorme de trabalhadores pouco educados e mal preparados para enfrentar desafios mais complexos. Hoje, no entanto, a realidade é outra. Predominam as altas tecnologias de produção e informação, e nenhum país se arrisca a entrar em competição por mercados internacionais sem haver antes estabelecido um sistema educacional onde a totalidade da população, e não só a força de trabalho, tenha atingido um mínimo de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade. Na maioria dos países europeus, foi preciso um século para que se atingisse essa performance (...).*[67]

Sobre essa fala impõe-se um questionamento acerca da efetiva predominância das altas tecnologias. É este tipo de raciocínio do empresariado que está trazendo na prática, para dentro da escola, o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da qualidade total e da multifuncionalidade e não da politecnia como buscava a Experiência de Aracaju, por exemplo. Assim, o empresariado já está a ditar normas para a educação da classe trabalhadora, de modo a

[67] DE FARIA SILVA E FILHO, Horácio Penteado (1994). O empresariado e a educação. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis (RJ): Vozes. p. 87

ISSN 2177-9163

formar sua consciência e atitude na direção do paradigma da acumulação flexível, inclusive dando-lhes estatuto legal, como o faz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9 394/96); enquanto isto, propostas e experiências progressistas não conseguem vingar, levam desvantagem, talvez até por aterem-se a uma visão idealista do trabalho e da educação, que não se consegue concretizar na prática pedagógica. A idéia de politecnia tal como colocada por muitos educadores e até por alguns dos protagonistas da experiência em apreço exigiria que a indústria a ela se adaptasse, o que não faz sentido no contexto da sociedade capitalista.

De fato, a crescente geração e difusão de novas tecnologias, a introdução de novos processos de trabalho e métodos de organização da produção, estão determinando modificações nos conceitos, conteúdos e organização do trabalho, bem como no perfil do

emprego, com a gradativa dissipação do trabalho produtivo direto e a extensão do trabalho indireto (terciarização). As competências ou novas habilidades mínimas requeridas não só do trabalhador como do cidadão de um modo geral exigem em graus progressivamente mais elevados a escolaridade formal, sendo-lhe indispensável ler, interpretar a realidade, exprimir-se, lidar com conceitos matemáticos e científicos, abstrair, trabalhar em grupo e outras habilidades comportamentais, além de entender e usufruir dos avanços tecnológicos. A expectativa dos empresários gira em torno do trabalhador com capacidade de síntese criadora e não com várias especialidades pequenas, esperando que na escola aprenda-se a

ISSN 2177-9163

aprender, bem de acordo com a flexibilidade explícita no paradigma de produção e acumulação capitalista, que orienta o trabalho do futuro. Mais uma vez verifica-se a ambigüidade nas discussões sobre a escola única, pois aprender a aprender é um preceito da educação politécnica.

Já confirmava essa alteração das demandas por parte do empresariado em relação à educação a iniciativa do IHL na década de 1990, no sentido de produzir um trabalho intitulado "Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para ação do governo", entregue ao Ministro da Educação em 1992, o qual vem sendo implementado de diversas formas. Segundo SILVA e FILHO[68] tal documento foi objeto de estudo num Seminário promovido pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB/MEC), em 3 e 4/8/92, com representantes dos diversos segmentos da sociedade dos estados brasileiros, incluindo sindicalistas, pessoal do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Dentre as propostas desse documento destacam-se mecanismos que assegurem às escolas um padrão mínimo de recursos e um sistema nacional de avaliação das escolas. Os empresários do mundo capitalista já se preocupam, por exemplo, com a eficiência, qualidade e financiamento tanto da educação básica quanto da educação superior, mentalidade que

[68] Id., DE FARIA SILVA E FILHO, 1994. pp. 87-92

ISSN 2177-9163

gradativamente se vem instalando também no Brasil e, particularmente, no nordeste.

Esses dados demonstram que a escola participa economicamente da formação da força de trabalho, esta geradora de mais-valia através do sobretrabalho, desse modo penetrando no circuito da reprodução/ampliação do capital, o que é preciso considerar para compreensão do trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva admite-se que é absolutamente fundamental o trabalho de formação de força de trabalho, pois sem ela não há produção de capital, entendido como uma relação social, daí porque os empresários reclamam hoje da produtividade da educação, não aceitando a reprovação, a multirrepetência, o analfabetismo e outros indicadores de improdutividade da escola, na sua ânsia de querer controlar e submeter tudo à lei do valor, de buscar produtividade em todos os setores (qualidade total). A teoria do Capital Humano não deixa dúvidas nesse sentido, pois trata a força de trabalho como capital humano, ou seja, como mercadoria, falando de investimento, um discurso ideológico produzido pelos intelectuais do capitalismo que traz evidente o significado da força de trabalho para o capital.

O trabalhador, formado com a contribuição dos educadores, ao chegar ao mercado de trabalho para negociação da venda/compra da força de trabalho, já o faz como produto de um processo formativo. Sua força de trabalho, mercadoria na concepção capitalista, é dotada da especificidade de poder produzir diretamente novas mercadorias (bens e serviços), valores de troca, mais valor nas mercadorias, imediatamente. Assim, o trabalhador já chega produtivo, se já não o era até mesmo ao longo do seu processo de formação; o produto da

ISSN 2177-9163

escola, o aluno modificado em sua forma de pensar, sentir e agir, ao sair da escola carrega consigo um acréscimo de atributos na qualificação da sua força de trabalho para oferecer no mercado.

Portanto, o trabalho como princípio educativo enseja a percepção clara da função social, e ao mesmo tempo política, da educação escolar, e do professor em particular, que é mediadora nas relações que se dão no âmbito da sociedade, função essa que não pode deixar de estar pautada também na relação capital-trabalho (de compra/venda da força de trabalho na empresa capitalista), ou melhor, nas exigências do processo de desenvolvimento econômico. Nessa mediação, entretanto, parece caber ao docente algo mais que apenas preparar força de trabalho qualificada para ser utilizada na produção de novos bens e serviços. Ampliar o universo cultural do aluno e favorecer a crítica ao trabalho capitalista, socializando, dessa forma, o conhecimento científico acumulado historicamente e permanentemente negado à maioria dos trabalhadores, é uma função social e política mais elevada que está posta para a escola pública. Também nessa perspectiva lhe compete o repensar do processo tecnológico brasileiro com vistas à apreensão de indicadores e referências para a prática pedagógica escolar, uma vez que é hoje imprescindível a participação tecnológica do cidadão.

Educação escolar é, também, além de formar para o trabalho, formar para a cidadania, embora esta seja uma categoria assimilada pelo empresariado e distorcida pelo discurso neoliberal conforme os objetivos do modo de produção capitalista. Parece estar concretamente colocado à consideração e criatividade dos educadores na contemporaneidade o desafio da construção de uma educação que,

ISSN 2177-9163

mesmo situada no contexto das determinações capitalistas, forme o aluno para o exercício pleno da cidadania (categoria assinalada pelo usufruto dos direitos) a partir mesmo da apropriação da cultura produzida social e historicamente pela humanidade.

Evidente é a complexidade da categoria trabalho, especialmente em sua formulação teórico-prática como princípio educativo. Os protagonistas da Experiência de Aracaju, cujas representações são analisadas nesta publicação, embora tenham definido o trabalho e o respectivo princípio educativo, acabaram negando sua apreensão, vivência e representação pelos GTs, salvo para alguns deles e no plano puramente teórico, segundo indicações de suas falas que deixaram patente a dissociação teoria-prática, posição que a análise documental relativizou.

Percebidas as diferenças e convergências das representações dos protagonistas da Experiência de Aracaju, integrantes da amostra, sobre a concepção do princípio educativo que representou seu conteúdo básico, impôs-se, para a construção do objeto de estudo desta pesquisa, buscar também em seus depoimentos e no material produzido (análise documental) indicadores do grau de apreensão, vivência e representação do trabalho como princípio educativo, por parte dos GTs. Nesse sentido os integrantes da amostra revelaram no questionário a dificuldade sentida pelos participantes da experiência, o que atribuem a razões de ordem teórica, prática e política, sendo também destacada a descontinuidade imposta com a mudança de gestão no município de Aracaju. "Estudei e apreendi a respeito do Princípio Educativo, mas não praticamos e nos trabalhos de grupo não o tomamos como base" (SP01). "Acredito que os GTs, de modo

ISSN 2177-9163

geral, conseguiram avançar bastante durante o período de elaboração da Proposta, mas o processo foi interrompido no momento em que todas estas reflexões e estudos deveriam partir para a prática, ou seja, para a implantação da Proposta na Rede Municipal de Ensino" (SP10). "Esse princípio foi lido, discutido e, na época, apreendido, porém não foi representado no GT-Educação Infantil" (SP04).

> "De início existiu uma rejeição e um não entendimento do tema em pauta, isto por boa parte dos Grupos de Trabalho, gerando polêmicas, divergências de concepções a até desistência de muitos elementos. Após vários investimentos no campo do conhecimento, com a presença de assessoria externa, os professores que resistiram e chegaram até à estruturação do Documento já incorporavam a questão, demonstrando conhecimento de causa" (SP03).

> "Não. Acredito que houve uma opção coletiva, mas sem muita segurança, por parte da maioria, em termos de domínio de seu conteúdo e de sua base materialista-histórica. Aqueles que estavam lotados na Secretaria de Educação e até os coordenadores dos GTs tiveram maiores oportunidades de aprofundamento sob a orientação da Secretária de Educação (professora na UFS da disciplina Trabalho-Educação) e seus assessores, além dos eventos coletivos. Os demais se limitaram às palestras proferidas oportunamente por especialistas na área, nesses eventos coletivos, como as dos professores: Iracema Pires, Aparecida Silva, Paolo Nosella, Machado e Iraci Picanço. Também merece destaque a contribuição da assessoria da profª Terezinha Fróes, no momento da sistematização da versão

ISSN 2177-9163

preliminar (1992). Assim acredito que apenas alguns GTs apreenderam, vivenciaram e representaram com propriedade esse princípio, o que pode ser constatado na produção de cada GT. Também é importante lembrar que um dos grupos mais atuantes, o de Educação Religiosa, discordou todo o tempo da ênfase a esse princípio, tratando-se nesse caso de posição político-filosófica diferente e não de insuficiente apreensão e representação" (SP06).

"O trabalho como Princípio Educativo foi lido e discutido no GT-Educação Infantil; no entanto considero que foi 'apreendido' pela maioria apenas enquanto perdurou o estudo. Devido à complexidade do tema, principalmente com relação ao GT-Educação Infantil, onde estabelecer a relação entre as funções instrumentais e intelectuais tornou-se difícil de concretizar em ações pedagógicas, este Princípio Educativo não foi bem vivenciado ou representado por este GT" (SP07).

Nessa questão também emergiu o caráter polêmico do eixo eleito para o Currículo, o trabalho como princípio educativo, que sofreu resistência nos GTs, sobretudo no momento de implantação do Projeto, conforme declararam cinco dos sujeitos que responderam negativamente e de modo categórico quanto à apreensão, vivência e representação desse princípio.

ISSN 2177-9163

> Quando os Grupos de Trabalho foram formados no nível da Secretaria de Educação, existiam ainda elementos que discordavam do princípio educativo assumido (Trabalho) por confundirem-no com a 'preparação para o trabalho'. Quando se deu a ampliação dos grupos com a participação das escolas, foi discutida a capacitação docente, sendo necessária a sistematização de estudos por Grupo de Trabalho. Durante esse período houve vários choques de concepções, quando foi levantada principalmente a incoerência do eixo proposto com a sociedade marcada pela exploração do capital sobre o trabalho, e com a falta de condições materiais das escolas e desvalorização do professor. Essa situação gerou conflitos entre os componentes dos GTs, o que culminou com o afastamento de elementos da escola e da própria Secretaria (SP02).

Como se observa, esse sujeito, além de revelar que o eixo do Currículo não foi assimilado pacificamente, manifesta o caráter político de um processo de reformulação curricular, apontando para duas possíveis incoerências básicas do projeto: um princípio educativo próprio à educação numa sociedade socialista foi trazido à aplicação na sociedade capitalista; as condições precárias da escola pública municipal inclusive no que se refere à desvalorização de seus professores. Outros protagonistas, no entanto, dos GTs e Coordenação, chamaram a atenção para a insuficiência da base teórica dos integrantes dos GTs para compreensão do trabalho como princípio educativo, sem, contudo negarem o caráter político da proposta, sendo que um deles acrescentou dois componentes do

ISSN 2177-9163

plano afetivo que teriam ajudado a manter a experiência de Aracaju num período tão conturbado que de alguma forma trazem à tona a questão do imaginário do grupo. "Não. Durante os trabalhos dos grupos a dificuldade de entendimento do princípio foi visível, devido a pouca leitura dos participantes da teoria marxista" (SP05). "Não. Houve até alguma resistência por parte daqueles que não queriam se aprofundar em relação ao seu sentido, ao seu significado, o que consideramos muito natural, pois a grande maioria dava-nos a impressão que não tinha qualquer leitura sobre o assunto ao se incorporar ao Projeto" (SP08). "Não. Alguns grupos chegaram a esboçar um certo nível de entendimento, mas, no geral, não creio ter havido assimilação do princípio. Quanto aos participantes houve muita dedicação, muita generosidade" (SP11). "Não foi vivenciado e bem representado no Grupo de Trabalho do qual fiz parte, o GT-Educação Infantil, uma vez que nossa produção não contemplou essa questão. Particularmente, tive a oportunidade de aprofundar esse princípio educativo, devido aos estudos que a SEMED muito proporcionou na época e, principalmente, o Curso de Especialização que também estava fazendo, na UFS" (SP12).

A posição em bloco dos sujeitos da pesquisa que integraram o GT Educação Infantil, que afirmaram até terem apreendido o princípio, mas intencionalmente não o representaram em sua produção, parece antes de tudo indicar o grau de autonomia que os GTs usufruíram e o caráter democrático do processo vivenciado, além dos obstáculos apontados.

As dificuldades dos GTs na proposição de diretrizes, atividades, conteúdos e métodos saturados do trabalho como princípio educativo

ISSN 2177-9163

foram indicadas pelos protagonistas da experiência sujeitos da pesquisa, contemplando unanimemente a insuficiência de base teórica dos GTs (com componentes como acesso limitado à bibliografia, insuficiente assessoria e dificuldade de associar teoria/prática) e a falta de prática de discussão com o coletivo, seguidas das disputas no campo do poder municipal, no qual se enfrentavam acirradamente o Prefeito da capital e o sindicato da categoria docente, discordâncias e conflitos político-ideológicos e também do fator tempo. Teria sido então, predominantemente, a insuficiente base teórica que determinou as dificuldades objetivas de transformação do trabalho como princípio educativo em propostas práticas. "Dificuldade de acesso a uma bibliografia que tratasse sobre o princípio e um assessoramento que esclarecesse nesse sentido" (SP01). "A principal dificuldade de alguns elementos dos GTs era a falta de um embasamento teórico aliado aos grandes embates da categoria com o Poder Municipal" (SP02). "Pouco embasamento teórico, imensa dificuldade de perceber na prática a presença do eixo norteador (o trabalho como princípio educativo), a falta de prática de discutir no cotidiano as questões com o coletivo, encarando as divergências ideológicas, os conflitos. O momento político era de acirramento entre o poder municipal e o sindicato da categoria" (SP03). "A dificuldade do GT foi transformar esse princípio em ações pedagógicas; não se teve acesso a uma bibliografia nem uma assessoria nesse sentido (com referência à Pré-Escola)" (SP04). "A falta de compreensão da dialética materialista" (SP05). "A maior dificuldade do GT-Educação Infantil foi quanto à explicitação desse princípio nas ações pedagógicas, transformando a teoria em prática"

ISSN 2177-9163

(SP07). "A maior dificuldade, parecia-me, era a diminuta compreensão da maioria sobre o verdadeiro sentido do Trabalho como princípio educativo e suas conseqüências: escola única, Politecnia, dialética. O fator tempo interferiu bastante em função desta e de outras dificuldades" (SP08). "Creio que a maior dificuldade foi exatamente a insuficiência em entender a idéia de Trabalho como 'princípio educativo' e sua operacionalização" (SP11). "A dificuldade do GT-Educação Infantil foi quanto à forma de explicitar esse princípio educativo nas ações pedagógicas desse nível de ensino, principalmente por não termos tido acesso a um assessoramento neste sentido, nem uma bibliografia específica que nos propiciasse tais conhecimentos" (SP12).

> As dificuldades eram de duas ordens: insuficiência teórico-prática e discordância político-filosófica. A maioria reclamava da dificuldade de tomar cada conteúdo da área e explicitar sua relação com o trabalho, o que era procurado desde o GT-Educação Infantil até o de Matemática, por exemplo. Alguns GTs ao terem sua produção examinada pela Profª Terezinha Fróes respiraram aliviados quando ela afirmou que o fato dos mesmos estarem preocupados com a educação dos filhos dos trabalhadores, o que estava evidente nas respectivas fundamentações, já denotava ser o trabalho o grande princípio educativo não sendo necessário explicitar isto em nível de cada conteúdo ou atividade elencada" (SP06).

ISSN 2177-9163

> Minha resposta se restringe ao trabalho que vivenciei no GT-Educação Física. A princípio, nossa grande dificuldade foi a de 'entender' o que significa o trabalho como princípio educativo. Nesse ponto inicial, discutimos muito e tínhamos a impressão de que não estávamos conseguindo 'avançar'. Mais adiante, vivenciamos as dificuldades advindas das divergências no campo ideológico e de práticas políticas dentro do GT (professores, coordenação e assessoria), que quase fizeram com que a produção elaborada não fosse publicada no documento final (SP10).

Essas respostas podem levar à suposição de que foi desconsiderada a real base teórica dos professores da rede municipal e colocada sobre seus ombros uma tarefa ingente, a de transformar o trabalho como princípio educativo em conteúdos curriculares, quando talvez tivesse sido mais oportuno e adequado pura e simplesmente fazer-lhes avançar no domínio dessa base teórica. Assim, teria havido certo iluminismo da proposta e certa precipitação em termos metodológicos, apesar de ter sido uma experiência ainda assim muito rica, com inúmeras contradições em seu interior, cuja vivência, ficou muito claro, valeu a pena por si mesma como forma de convivência ativa com uma realidade de certo modo rebelde marcada por diversas injunções políticas e lutas de poder.

ISSN 2177-9163

Apesar de, ao ser verificada a produção de cada GT, perceber-se que a análise não é bem essa, é preciso admitir que o trabalho como princípio educativo foi tomado pela Coordenação Geral do Projeto como construção teórica válida e incluído na experiência como um dos elementos do seu conteúdo teórico-prático que mobilizou todo um grupo de educadores-educandos e representantes de outros segmentos da sociedade civil, na tentativa de construção de uma luta anti-hegemônica, ou seja, houve a intenção de quebrar uma hegemonia em curso via discussão dos conteúdos teóricos e político-sociais.

Nas falas dos sujeitos da pesquisa faz-se referência ao insuficiente aprofundamento dos professores de Aracaju sobre o marxismo. Pergunto-me sobre o porquê desse pré-requisito para entender o trabalho como princípio educativo: é preciso conhecer tão bem o pensamento de Marx? Acredito que, em se tratando o trabalho de um princípio verdadeiramente educativo, consistente na prática, é preciso procurar sua veracidade na realidade mesma, por mais rebelde que nos pareça, em confronto com as discussões teóricas. É na realidade, nas relações práticas efetivas que poderemos compreender o trabalho como princípio educativo; só assim poderemos falar da sua pertinência e não o comparando continuamente com a literatura produzida por Marx e seus seguidores. Mas por que as próprias pessoas dizem que lhes faltou conhecimento do marxismo? Será que a própria literatura e as discussões não têm sido dogmáticas neste sentido? A sacralização do princípio educativo estaria criando uma barreira intransponível, pois já é alto o patamar de construção teórica a respeito.

ISSN 2177-9163

Talvez a grande questão para a compreensão desse princípio por parte dos protagonistas tenha sido metodológica, o que também pode ser inferido a partir da dicotomia percebida nas falas entre concepção ontológica e concepção do trabalho na sociedade capitalista. E se as discussões tivessem partido do contexto sergipano e do conceito de exploração, será que o entendimento não viria mais facilmente? Este não é um conceito de difícil compreensão até porque as pessoas trabalham e entendem, sentindo na pele a realidade da exploração. A teoria apenas formaliza, nomeia e aprofunda aquilo que as relações já colocam para os homens vivenciarem, ajudando na sua compreensão e na sistematização do conhecimento. Aqui cabe retomar Santos [69] e Heller [70] para afirmar que a academia conceitualiza determinadas situações em proposições já inferidas pelos sujeitos e que o salto de qualidade está da ciência para o senso comum. Nenhum princípio será verdadeiro ou concretizar-se-á na prática pedagógica se não se transformar em senso comum no âmbito da própria escola.

Seria o domínio da teoria do valor de Marx, por exemplo, uma condição *sine qua non* para se avançar na educação? Estaria o professorado da rede pública municipal egresso predominantemente das Escolas Normais ou até das universidades, onde Marx é trabalhado em graus diferentes em termos de amplitude e intensidade, ou nem é trabalhado, condenado à ação medíocre, repetitiva e apenas reprodutora, sem jamais ascender a uma prática transformadora através da sua própria experiência? Desse modo a

[69] Id., DE SOUZA SANTOS, maio/agosto 1988.

[70] Id., HELLER, 1992.

ISSN 2177-9163

pesquisa deixa o questionamento sobre em que medida o conhecimento da teoria marxista é uma condição determinante da ação transformadora.

Por que o trabalho seria um princípio tão complicado? Ou na realidade não estamos conseguindo representar com clareza sua real condição, podendo ele até estar mais explícito do que o estamos vislumbrando a partir de teorizações complexas? A questão crucial implícita nessa discussão e que precisa ser aprofundada até a partir de formulações simples como a de SP09, líder estudantil, já mencionada, é: uma pessoa explorada, vilipendiada, maltratada pelo trabalho capitalista é, por essa via, também educada? A prática capitalista do trabalho pode ser um princípio educativo para o trabalhador? É uma questão que merece uma nova análise, sendo preciso remeter a Marx nessa direção, até porque ele trata da negatividade do trabalho na sociedade capitalista e quando ressalta a positividade do trabalho o faz para tornar clara a alienação do trabalhador, o trabalho alienado e alienante sob relações capitalistas, já tendo como categorias-chave o valor e a mais-valia. Qual a dificuldade de compreensão do trabalho alienado? É o trabalho explorado. O próprio conceito de mais-valia é muito preciso e objetivo. A alienação não é um constructo teórico, nem mesmo criação psicológica ou ideológica; ela é absolutamente prática, pois se dá nas relações sociais, no mundo do trabalho.

É interessante ressaltar que a análise documental constatou na produção dos GTs constante da Versão Preliminar da Proposta

ISSN 2177-9163

Curricular[71], uma explicitação aproximada do trabalho como princípio educativo nas seguintes Áreas e Conteúdos Essenciais: Alfabetização, Educação Infantil, História e Língua Portuguesa, sendo que nas duas primeiras com maior profundidade e propriedade. Daí a posição dos sujeitos da pesquisa, protagonistas do GT-Educação Infantil, que categoricamente negaram sua representação, só pode ser entendida como conseqüência da própria visão ontológica que parece ter prevalecido na Experiência, gerando expectativas inatingíveis, além da questão da disputa de poder que se fez muito presente no grupo, inicialmente, impondo certa rejeição ao eixo eleito.

O GT-Alfabetização, deixou explícito o trabalho como princípio educativo em toda sua fundamentação exposta a partir de uma Introdução (em que retoma a história da educação municipal, tentando preservar a continuidade pedagógica em relação ao que já vinha sendo produzido em gestões anteriores), seguida dos Pressupostos Teóricos da Área que embasam os respectivos grupos, de uma análise das Representações da Prática Pedagógica dos Professores e Indicativos Metodológicos (incluindo concepção de escola, currículo, ensino nas diversas áreas do conhecimento como Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) além de um repensar sobre o Sistema de Avaliação.

---

[71] SEMED/PMA (1992). *Proposta curricular elaborada coletivamente para a rede de ensino público e gratuito de Aracaju: elementos de uma trajetória política e metodológica (versão preliminar).* Aracaju: DENSI. p. 82

ISSN 2177-9163

A escola percebida como um espaço que possibilita a organização do conhecimento gerado nas relações entre as classes sociais e apropriado numa perspectiva de classe deve propiciar à criança, jovem e adulto o direito de refletir sobre sua prática social desmistificando todo um aparato ideológico concebido por uma sociedade de cunho capitalista. É nessa sociedade que forças antagônicas manifestam-se numa reflexão de exploração e expropriação do trabalhador, do saber e do produto do seu trabalho, em favor da mais-valia e reprodução do capital. Isto posto, urge a redimensão do sistema educacional de forma a garantir a percepção da globalidade do conhecimento, associado às questões socioeconômicas, políticas e culturais e ao 'fazer pedagógico', onde alunos e professores são sujeitos do processo de transformação da sociedade. (...) Uma proposta curricular para as classes populares deverá ter como referencial a realidade no seu mais alto grau de complexidade e contradições, numa proposta pedagógica que visualiza a formação integral do homem, num processo de ação-reflexão-ação que possibilite ao aluno a construção e reapropriação do conhecimento socialmente elaborado e historicamente usurpado. Neste sentido o currículo terá como eixo o conhecimento gerado pelo trabalho, o que possibilita interdisciplinaridade e a compreensão de como se organiza a sociedade a partir do mundo do trabalho.[72]

[72] Bis id. SEMED/PMA,1992. pp. 32-33

ISSN 2177-9163

De modo semelhante é estruturada a produção do GT-Educação Infantil que também partiu de uma Introdução e Caracterização da Pré-Escola na Rede de Ensino Municipal de Aracaju, na mesma perspectiva do resgate da inteireza de um conhecimento que vem sendo acumulado na última década, seguidas dos Fundamentos da Proposta, notadamente os Princípios da Educação de 0 a 6 anos, Metas Educacionais e Metodologia, destacando as Áreas de Conhecimento: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Arte/Educação.

> A educação é produto e parte da totalidade social; desta forma, a independência do fenômeno educativo em relação ao modo como a sociedade se organiza é apenas aparente. Assim a escola só poderá ser compreendida dentro do contexto das relações sociais. O sistema escolar é visto como uma estrutura baseada em classes sociais, cuja função é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Contudo, compreende-se que, a educação mantém com a sociedade uma relação de contradição, pois ao tempo em que se constitui em elemento de reprodução da sociedade capitalista, ela cria também mecanismos de negação e resistência a essa sociedade. A escola constitui-se assim, num veículo possível de desocultação do real, e por isso constitui-se juntamente com as demais instâncias sociais, em elemento importante no processo de transformação desta. (...) Partir da realidade vivida pela criança (suas experiências, seus conhecimentos e habilidades, sua linguagem, valores, necessidades, interesses...) interpretando-os no contexto político-sócio-econômico-cultural mais amplo. É

ISSN 2177-9163

deste universo das crianças que surgirão os temas geradores de novas aprendizagens".[73]

Apesar das dificuldades práticas elencadas para concretização do trabalho como princípio educativo na Proposta Curricular, a opinião predominante entre os sujeitos que integraram os GTs foi a da possibilidade de sua explicitação nos diversos componentes curriculares, o que poderia aparecer como uma contradição dos sujeitos. Para viabilização dessa possibilidade salientaram diferentes aspectos a serem considerados como: assessoramento adequado, bibliografia pertinente, clareza a respeito do princípio, superação das dificuldades já apontadas e disposição do poder público, sobre o que apareceu certo ceticismo. "Sim, desde que os profissionais sejam orientados para tal" (SP01). "Sim, desde que haja uma bibliografia aprofundada como também uma assessoria nesse sentido" (SP04). "Sim, contanto que tal princípio esteja elucidado para todos que a elaborem." (SP05) "Sim, superando as dificuldades já apontadas" (SP07). "Acredito nessa possibilidade, mas acho difícil retomar a experiência em face das transformações que ocorrem no mundo inteiro que levam o Poder a se desvincular dessas questões em nome da "modernidade" e em nome de um Estado ágil" (SP11). "Sim, desde que as dificuldades mencionadas no item anterior sejam atenuadas" (SP12).

Apenas três sujeitos dos GTs, dentre os que são informantes da pesquisa, representaram essa questão numa amplitude maior, reconhecendo que um princípio educativo é também histórico e

[73] Id., SEMED/PMA, 1992. pp. 62-64

ISSN 2177-9163

necessariamente perpassa toda a esfera do conhecimento, os objetivos educacionais e assim todos os componentes da proposta curricular, incluindo metodologia e estratégias, sem, contudo darem a entender que cada item da programação didática contemple explicitamente na Proposta sua relação com o mesmo. "Se entendermos que um projeto de currículo implica num projeto político de sociedade, a definição de um princípio educativo tem que estar vinculada a um conhecimento global que leve ao entendimento da sociedade e à sua conseqüente transformação" (SP02).

> Parto do pressuposto de que 'a depender de cada momento histórico a sociedade evidencia um princípio educativo que orienta a formação de seus intelectuais' e, entendo que o currículo é um processo de produção e/ou construção do conhecimento consideradas as experiências de vida e de trabalho do coletivo, situado num contexto histórico mais amplo. Assim, é inegável que a explicitação do princípio educativo não perpasse todos os componentes da proposta, porque de outra forma seria patenteada a fragmentação e a desarticulação dos seus componentes (SP03).

> A escola, dentro do grande sistema de organização social humana, apresenta-se como distribuidora do conhecimento adquirido e conseqüente formação dos que darão continuidade a esse mesmo sistema. Para tanto, é vital, tanto para a manutenção quanto para a reestruturação ou transformação do sistema, que esteja implícito na organização curricular, princípio(s) educativo(s) coerente(s) com as necessidades da sociedade que se deseja manter, reestruturar ou transformar.

ISSN 2177-9163

> Nessa perspectiva, um princípio educativo funciona como eixo norteador de todos os objetivos a serem alcançados e das metodologias e estratégias que lhes são inerentes, perpassando assim todos os componentes de uma proposta curricular (SP10).

Aproximam-se dessa posição as representações dos sujeitos que foram protagonistas da experiência no nível da Coordenação Geral, pois que salientaram muito mais a explicitação desse princípio nos fundamentos teórico-práticos dos componentes curriculares e na postura político-pedagógica do professor em sua relação com o aluno e o conhecimento, bem como na práxis coletiva. Nesse sentido pode-se entender que um princípio educativo equivale a uma regra fundamental de conduta político-pedagógica que expressa uma necessidade concreta e um ideário comum a um grupo, sendo um equívoco a postura metodológica que força cada conteúdo programático ou sua seleção sob o crivo de explícita e direta relação com esse princípio.

> Sim em termos dos fundamentos teórico-práticos de cada componente curricular, mas não em cada um dos itens de seu conteúdo e em todas as atividades. Na verdade um princípio educativo é trabalhado muito mais a partir da postura político-pedagógica do educador em sala de aula, pois que é preciso respeitar as injunções científicas do conhecimento acumulado e o caráter de instrumentalidade, por exemplo, de todo o ensino de 1º Grau, que faculta o domínio dos rudimentos

> da ciência, o que é indispensável à compreensão do Trabalho (SP06).
>
> Este sempre foi o grande desafio, pois é tarefa da 'práxis coletiva'. É na concreticidade que podemos avançar e avaliar. O esforço que fizemos ao iniciar a construção de uma Proposta Curricular que tem o Trabalho como Princípio Educativo é um risco necessário para provocar o debate, a criatividade e a criticidade. Faz-se necessária uma análise mais minuciosa, num processo contínuo, efetivo para se ter uma resposta ainda que provisória (SP08).

Nas seções anteriores a ênfase recaiu nas características contemporâneas do mundo do trabalho, na sociedade presidida pelo modo capitalista de produção da existência, especialmente nas novas tecnologias derivadas dos avanços da biotecnologia, da microeletrônica e da energia nuclear, que têm revolucionado a indústria com seus impactos nos processos de trabalho e nas suas formas de organização. Essa trajetória teórico-metodológica está calcada no pressuposto de que as concepções de trabalho como princípio educativo e politecnia melhor se explicitam na esfera infra-estrutural, sem excluir as demais dimensões como a utópica e a pedagógica propriamente dita, sendo o trabalho o princípio privilegiado na formulação e viabilização da formação politécnica do cidadão. Trata-se da nova base material da problematização e reelaboração teórica da politecnia e do seu princípio educativo primeiro.

ISSN 2177-9163

Marx, no século XIX, previa que a maquinofatura avançaria em larga escala a partir de então, quando alcançara o estágio mais desenvolvido do processo de trabalho desde a Idade Média, ao artesanato e à manufatura dos séculos XVI ao XVIII. Nessa oportunidade apontou a probabilidade de instalação gradativa de uma formação politécnica, de caráter multilateral, cujo conceito esboçou, compreendendo a educação intelectual, corporal e tecnológica - *(...) afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação*.[74]

Nessa perspectiva o aspecto tecnológico dessa nova educação seria capaz de absorver o estágio de desenvolvimento técnico-científico da produção e assegurar às crianças e adolescentes a introdução nas ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A rigor, este seria o embrião da formulação do trabalho como princípio educativo. É anacrônica a formação do homem inspirada num humanismo abstrato, vislumbrando-se uma tendência histórica em curso entre trabalhadores e educadores progressistas, nas últimas décadas, que aponta nitidamente para a perspectiva da politecnia, voltando à tona hoje também como ressonância no seio da classe trabalhadora da necessidade já explicitada pelo próprio empresariado na direção da polivalência, flexibilidade e multifuncionalidade, cujo alvo não é a formação politécnica no sentido marxista. A instauração dessa proposta de politecnia não pode emergir do lado puro e simples das forças produtivas; somente sob a

[74] MARX, Karl (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes. p. 63

ISSN 2177-9163

ótica da classe trabalhadora, que situa a educação como componente ativo da luta contra-hegemônica, é possível aprofundar e operacionalizar essa concepção.

Os acelerados avanços da ciência e tecnologia, com seus respectivos efeitos em termos de mudanças no processo produtivo, repõem na ordem do dia a reflexão sobre a proposta socialista de politecnia e a construção de uma concepção nacional de educação politécnica. Tais desafios supõem, dentre outros pressupostos, clareza a respeito da técnica, enquanto categoria de análise atual e ao mesmo tempo peculiar problema humano, situado no contexto das necessidades do homem. Ortega y Gasset define a vida humana, formalmente, como problema, até porque o homem é encarado com a tarefa ou ocupação básica de construir-se a si mesmo, colocado, portanto, originariamente, na condição de técnico por excelência. Neste sentido, vida é produção e só conseqüentemente: pensamento, teoria e ciência; não é primeiramente contemplação.[75]

No Brasil, desde muito que se fala em politecnia, como já o fazia LEMME[76]; mais recentemente, a questão tem merecido maior discussão e aprofundamento, registrando-se todo um esforço de construção teórica nesse sentido a partir da década de 80, quando também se deram a construção e o crescimento da área trabalho-educação na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

[75] Id. ORTEGA Y GASSET, 1963.

[76] LEMME, Paschoal (1955). *A educação na U.R.S.S*. Rio de Janeiro: Vitória.

ISSN 2177-9163

(ANPEd). Muitos já são hoje os estudiosos dessa área, havendo unidade em torno de determinados aspectos, porém algumas tensões teóricas noutros. O ano de 1988, por exemplo, foi marcado pela promulgação da nova Constituição que, dentre outros aspectos, reabriu a discussão em torno de uma nova LDB, que, por sua vez, trouxe de volta tal debate. Nesse mesmo período, conforme RODRIGUES[77] foi iniciado o Curso Técnico de 2º Grau da Escola Politécnica de Saúde "Joaquim Venâncio", da Fundação Oswaldo Cruz, cuja importância reside em ter representado esforço pioneiro de explicitação pedagógica da politecnia.

Saviani[78] faz referência a essa experiência concreta de organização curricular, na área de saúde, centrada na concepção de Politecnia, considerando importante a instauração de atividades desse teor no âmbito do sistema de ensino no país, como contribuição ao seu repensar, sem, contudo desconhecer os complicadores que decorrem da tentativa de articulação presente/futuro no interior do mesmo, cujos limites se quer superar e cuja ordenação, inclusive legal, distancia-se do espírito da proposta de Politecnia, sobretudo em sua dimensão utópica. Privilegia em sua análise o trabalho como princípio educativo geral, enquanto noção, conceito e fato, embora

[77] DOS SANTOS RODRIGUES, José (1993). *A educação politécnica no Brasil*: *concepção em construção (1984-1992)*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro.

[78] SAVIANI, Dermeval (1987). Sobre a concepção de politecnia. *SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO,* 2 a 4/12/87. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

ISSN 2177-9163

sem fazer referência direta ao sistema de ensino público brasileiro, âmbito no qual se desenvolveu a Experiência de Aracaju.

> Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a Educação e, por conseqüência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho.
>
> (...) Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar dos tempos. Na formação dos homens, há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem.[79]

As características da contemporaneidade já apontadas, notadamente a assimilação das novas tecnologias e a apropriação da ciência, bem como o direito positivo alçado pela sociedade moderna

[79] Id. SAVIANI, 1987. pp. 7-8

ISSN 2177-9163

(normas formais definidas convencionalmente a partir da produção teórica desta própria sociedade), segundo Saviani[80], pressupõem, como premissa necessária, a introdução de códigos de comunicação (não naturais, nem espontâneos), escritos, emergindo assim a necessidade de generalização da alfabetização, do domínio desses códigos, ou seja, da universalização da escola, prendendo-se esta, portanto, ao trabalho intelectual ou à cultura letrada.

> *Pode-se, pois, dizer que o currículo escolar desde a escola básica, a escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho, como processo através do qual o homem transforma a natureza. Mas os homens não transformam a natureza individualmente, isoladamente, mas relacionando-se entre si. Sabemos que o indivíduo é um produto histórico tardio, já que o homem se constitui inicialmente como ser gregário, como ser em relação com os outros. Ele só se individualiza no processo histórico, e é só na época moderna, na sociedade capitalista, que surge o indivíduo em contraposição à sociedade. O homem transforma a natureza, ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens. Essa é a base do currículo da escola elementar.*[81]

O Currículo da escola elementar é visto nessa perspectiva como constituído de blocos de conhecimentos sistemáticos, obtidos via métodos ou processos científicos: Ciências Naturais (pela necessidade de conhecimento da natureza, composição e leis que a regem);

[80] Bis id. SAVIANI, 1987.
[81] Id. SAVIANI, 1987.

ISSN 2177-9163

Ciências Sociais (pela necessidade de conhecimento das formas e normas ou leis de convivência humana, destacando-se tradicionalmente a História e a Geografia); Linguagem (instrumento de expressão desses conhecimentos sistematizados basicamente pela escrita) e Matemática. Sua análise considera que, implicitamente, o trabalho é o princípio que orienta ou fundamenta esse processo educativo na escola elementar, ou seja, no ensino de 1º grau, pois que incorpora as exigências da sociedade.

Nesse sentido, a escola elementar não necessita estar fazendo referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, através do qual os membros da sociedade se apropriam daqueles elementos que são também instrumental para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das Ciências Naturais e das Sociais, constitui pré-requisito para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.[82]

A posição de Saviani[83], de que somente a partir do Ensino de 2º Grau seja desenvolvida explícita referência à questão do trabalho, é, de certo modo, controvertida entre os teóricos que no Brasil aprofundam ou constroem uma concepção politécnica, inclusive a partir de experiências práticas como a de Aracaju que procurou alcançar todo o ensino básico, gerando maior produção justamente nas áreas de Educação Infantil e Alfabetização. *Nessa etapa, o*

[82] Bis id. SAVIANI, 1987, p. 12
[83] Id. SAVIANI, 1987.

ISSN 2177-9163

trabalho já aparece não apenas como um pressuposto, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina por conseqüência também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora se trata de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra a questão da Politecnia.[84]

Embora o maior problema de indefinição do sistema educacional brasileiro resida realmente no ensino médio, cuja identidade tem oscilado num movimento pendular entre o ensino fundamental propedêutico e a perspectiva profissionalizante do ensino superior, sem identidade própria, parece que o mais orgânico em termos de Politecnia está em defender um sistema de ensino fundamentalmente unitário, a partir da proposta socialista de unificação da escola no sentido horizontal e vertical, desenvolvida por Marx e posteriormente por Gramsci, sendo seus princípios, orientações, características e dimensões plenamente aplicáveis da educação básica à pós-graduação. É desse modo que a escola unitária é pensada a partir do trabalho, não só enquanto conceito, mas também como fato social.

Parece estabelecido entre os estudiosos do assunto que só o ensino politécnico pode operacionalizar o princípio educativo mais geral de desenvolvimento multilateral do indivíduo: o trabalho, assim como é pacífico ser o trabalhador um interlocutor fundamental. Este, com seu saber fragmentado, parcial e, até certo ponto assistemático, vê-se impedido na prática do acesso aos instrumentos teórico-

[84] Id. SAVIANI, 1987, pp. 12-13

ISSN 2177-9163

metodológicos e ao saber acumulado historicamente, produzido de fato nas relações entre as classes (o que, em princípio, o tornaria direito inequívoco de todos). Na contemporaneidade, dentre os diversos espaços educativos da sociedade capitalista, a escola se apresenta ao trabalhador como a esfera por excelência de democratização desse saber, de superação da dicotomia teoria/prática, embora na realidade atual ainda seja uma instituição impermeável aos trabalhadores e seus filhos, problema que não pode ser superado pela via exclusiva das mudanças curriculares, carecendo de explícita e determinada vontade política dos governos e, especialmente, das administrações dos sistemas de ensino e respectivos intelectuais. *Um princípio educativo - seja ele qual for - não pode ser imposto à sociedade, seja pelos educadores, seja pela burocracia estatal. Um novo princípio educativo precisa ser expressão de tendências presentes no tecido das relações sociais, para só então ser traduzido em políticas e ações pedagógicas. Não se constrói uma nova educação através de decretos, embora a legislação tenha importante papel a cumprir.*[85]

O encaminhamento concreto da concepção de Politecnia desemboca na superação de dicotomias como: trabalho manual versus trabalho intelectual, instrução profissional versus instrução geral, teoria versus prática, presentes na sociedade capitalista por conta da sua própria contradição. O conhecimento, a ciência, convertido em força produtiva, meio de produção, é, em princípio, propriedade privada da classe dominante porque esta sociedade

[85] Id., DOS SANTOS RODRIGUES, 1993. p. 76

ISSN 2177-9163

calca-se na propriedade privada dos meios de produção. Mas, por outro lado, essa classe sabe que não pode expropriar de forma absoluta os trabalhadores sob pena de estes inviabilizarem o processo produtivo e, conseqüentemente, não acrescentarem valor ao capital, daí preocupa-se com sua distribuição, controlada quantitativa e qualitativamente. *Desse modo a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada.*[86]

A vigente concepção brasileira de profissionalização ou ensino profissionalizante é de origem capitalista burguesa, tendo como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, a separação trabalho manual/trabalho intelectual, a divisão proprietários/não proprietários de meios de produção. O trabalhador é encarado, sob essa ótica, como mero detentor de sua força de trabalho. Assim, na sociedade capitalista é também pelo ensino profissionalizante que se prepara a subsunção formal e real do trabalho no capital, formando-se trabalhadores para o mercado de trabalho.

O ensino técnico e a formação profissional no país, que já foram desenvolvidos sob a tutela do poder público, vêm sendo progressivamente transferidos para entidades patronais, desde a República de Vargas, contando com o apoio do MEC e do Ministério do Trabalho. Algumas das escolas técnicas têm conquistado um padrão de qualidade que as tornou reconhecidas na sociedade, nelas inclusive registrando-se esforços na busca da relação formação

[86] Id. SAVIANI, 1987. p. 13

ISSN 2177-9163

geral/profissional, ou seja, em direção à escola unitária, não obstante tenham estado atreladas na década de 70 a direções vinculadas à ditadura militar. Trata-se hoje de um sistema privado ou na iminência de ser privatizado, que estaria a merecer transformação na direção politécnica, admitindo-se a permanência da empresa como espaço de formação profissional, desde que sob controle democrático da sociedade civil organizada e do próprio Estado, perspectiva que se torna mais remota frente à recente Reforma da Educação Profissional, que veio regulamentar alguns artigos da LDBEN, desconsiderando práticas progressistas em gestação em algumas dessas escolas, agora duramente golpeadas.

Tal Reforma da Educação Profissional, estabelecida através do Decreto Presidencial 2.208, de 17.4.97 (que regulamenta o §2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da LDB) e da Portaria Ministerial 648/MEC, de 14.5.97 (que regulamenta a implantação dos Arts. 39 a 42 da LDB e o Decreto 2.208/97), cujo projeto foi retirado do Congresso por ter despertado reações da sociedade civil, notadamente das escolas técnicas federais, veio revitalizar a dicotomia ensino propedêutico versus formação profissional, deixando todo o ensino básico sob a égide da chamada educação geral, inclusive o ensino médio (o que hoje responde aos interesses das novas tecnologias e formas de organização do trabalho). Atribui-se às escolas técnicas a estrita formação profissional, radicalmente separada do ensino propedêutico até em termos físicos, pois que as mesmas não devem também ministrar o ensino médio, realidade que tenta mascarar através das disciplinas que classifica de instrumentais para os cursos técnicos.

ISSN 2177-9163

Nessa perspectiva são fixados os níveis de educação profissional: básico (destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização do trabalhador, sem exigência de escolaridade prévia), técnico (voltado para os egressos do ensino médio, curso em que deverão atuar professores, instrutores e monitores selecionados e posteriormente submetidos às licenciaturas ou programas especiais de formação pedagógica) e tecnológico (de nível superior na área tecnológica, tendo como clientela os egressos do ensino médio e do nível técnico, tendo a prerrogativa de expedição de diplomas de tecnólogo).

Essa discussão tem enfrentado algumas confusões conceituais como: qualificação do trabalhador/qualificação do trabalho; profissionalização/polivalência/politecnia. ENGUITA[87] esclarece que a qualificação do trabalhador é um processo mais amplo que se articula com o acervo total de saberes assimilado pelo ser humano, enquanto a qualificação do trabalho refere-se apenas aos conhecimentos e habilidades específicas de um determinado posto de trabalho; para ele, o trabalho jamais representará o reino da liberdade, do ócio, do

[87] FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1991). Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.* Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 230-253.

ISSN 2177-9163

tempo livre, no que difere de GORZ.[88] Assim aponta para a liberdade no trabalho e não do trabalho - *(...) designaremos globalmente como desqualificação do trabalho, o processo de perda de controle e autonomia por parte dos trabalhadores, a desqualificação de suas tarefas e a deterioração do interesse no trabalho.*[89]

Politecnia é descrita por Saviani como uma concepção que se contrapõe à da profissionalização, desde que propugna a indissolubilidade da unidade no processo de trabalho dos seus aspectos manuais e intelectuais, sendo questionada a interdisciplinaridade apontada por alguns como metodologia adequada à sua operacionalização por seu pressuposto de fragmentação. Nesse sentido sua premissa é de que não existe trabalho manual ou intelectual puro, havendo em qualquer trabalho a concomitância do exercício dos membros e da mente. Nessa perspectiva, tal separação é um produto histórico, não sendo absoluta, mas relativa, decorrente de um processo formal, abstrato que distingue os grupos sociais segundo o exercício predominante de tarefas manuais ou intelectuais. Logo, passível de transformação.

> Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de Politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. (...) Ora, a noção

[88] GORZ, André (1987). *Adeus ao proletariado: para além do socialismo.* Trad. Ângela Ramalho Vianna e Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

[89] Id., FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991. p. 233.

ISSN 2177-9163

> de Politecnia não tem nada a ver com este tipo de visão. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.[90]

As novas tecnologias hoje, como ficou demonstrado, estão a requerer a polivalência para superação do limitado padrão taylorista-fordista, via especialização flexível fundada na educação geral, embora igualmente pautada na lógica burguesa, excludente e alienante, de acordo com os ditames do mercado de trabalho. A concepção de politecnia avança no sentido de ruptura com essa mentalidade, tendo como base o homem omnilateral, o acesso e a utilização do conhecimento em graus sucessivamente mais elevados, sendo antes de tudo uma crítica radical e rigorosa ao projeto excludente/elitista, da educação escolar e da formação na sociedade capitalista.

> Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível... Supõe a

[90] Id. SAVIANI, 1987. p. 16

ISSN 2177-9163

> ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.[91]

Desse modo, a politecnia implica a total reestruturação do ensino básico e da formação básica dos cursos profissionalizantes, tendo o trabalho em suas dimensões vinculadas ao mundo da necessidade (produção material) e ao mundo da liberdade (lúdicas, sociais e estéticas), como o grande princípio educativo que gradativamente se vai explicitando, visando à construção de um saber gestionário que enseje ao cidadão participar ativamente da reorganização da sociedade.

Oportuna é, na discussão da evolução da esfera das necessidades ao reino da liberdade, a retomada do pensamento de Ortega y Gasset que considera a técnica como o conjunto de atos específicos do homem que alteram a natureza ou circunstância, de modo a que exista o que nela não há e de que se necessita, em cuja

---

[91] DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1992). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília et al. *Trabalho e educação*. Campinas (SP): Papirus/ CEDES/ ANDE/ANPEd. p. 19

ISSN 2177-9163

estrutura estão sempre presentes a invenção de um procedimento, a busca de minimização do acaso e do esforço. Nessa concepção de necessidade inclui-se o supérfluo e a criação de novas necessidades, por um ato de vontade, para satisfação de outras necessidades. Na necessidade, Ortega y Gasset identifica tanto o caráter material (objetivo) como seu caráter subjetivo, distinguindo dois níveis distintos de repertório: um, mais natural, mais próximo do animal, primitivo; outro, que implica na supressão do primeiro, em que o homem se coloca disponível para ocupar-se de atividades que em si não satisfazem diretamente necessidades. *A técnica é a reforma da natureza, dessa natureza que nos faz necessitados e indigentes, reforma em sentido tal que as necessidades ficam, a ser possível, anuladas por deixar de ser problema sua satisfação*.[92]

Assim, a técnica é entendida como a adaptação humana do meio ao sujeito, reação do homem ao meio (e não o contrário), bem como recurso humanizante, sendo o bem-estar (e não o simples estar no mundo) a necessidade das necessidades humanas, cujo perfil transforma-se historicamente.

> *O homem não tem empenho algum por estar no mundo. No que tem empenho é em estar bem. Somente isto lhe parece necessário e todo o resto é necessidade somente na medida em que faça possível o bem-estar. Portanto, para o homem somente é necessário o objetivamente supérfluo.*[93]

[92] Id. ORTEGA Y GASSET, 1963. p. 14
[93] Bis Id. ORTEGA Y GASSET, 1963. p. 21

ISSN 2177-9163

É possível constatar nessa concepção sua premissa de que coincide a origem do homem, da técnica e do bem-estar, de modo que desde a era paleolítica a técnica tem sido a produção de supérfluos. O homem, ao estar no mundo, defronta-se com complexa rede de facilidades e dificuldades, o que não lhe permite passividade. Assim, estando a técnica voltada para a satisfação das necessidades, é óbvio seu caráter inovador e necessário diante da criação de novas possibilidades em relação à natureza, partindo da premissa de que para o homem o supérfluo também é necessário, incluídas no seu programa vital novas necessidades. Como o homem é, ao mesmo tempo, natural e extranatural, tomado em sua dimensão que transcende a natureza, é visto como uma pretensão de ser, um projeto de vida, um programa vital, no que consiste sua personalidade, calcado no seu eu que é esse programa imaginário. Essa sua condição é pré-técnica, segundo Ortega y Gasset

> *Existir é para nós achar-nos de pronto tendo que realizar a pretensão que somos numa determinada circunstância. Não se nos permite eleger de antemão o mundo ou circunstância em que temos que viver, já que nos encontramos, sem nossa anuência prévia, submersos num contorno, num mundo que é o de aqui e agora. Esse mundo ou circunstância em que me encontro submerso não é somente a paisagem que me rodeia, mas também meu corpo e também minha alma. Eu não sou o meu corpo; (...) mas também não sou minha alma (...). Corpo e alma são coisas, e eu não sou*

ISSN 2177-9163

uma coisa, mas um drama, uma luta para chegar a ser o que tenho que ser.[94]

A efetiva unidade trabalho intelectual/trabalho manual, prometida pelos discursos contemporâneos é negada pela prática social concreta calcada na economia globalizada, só sendo viável com a socialização dos meios de produção, superação da sua apropriação privada e da divisão do trabalho vigente, encaminhando o processo produtivo à coletividade. É assim que se avança no sentido de que não só uma pequena parcela possa usufruir o tempo livre, enquanto os trabalhadores submetem-se ao trabalho forçado; é preciso que todos os cidadãos possam igualmente dedicar-se tanto ao trabalho manual quanto ao intelectual.

À medida em que o processo de trabalho, historicamente, liberta os homens do jugo da natureza do trabalho braçal, transferindo progressivamente para as máquinas esse tipo de trabalho, essa transferência para as máquinas nada mais é do que um desenvolvimento do próprio controle da natureza pelo homem. As máquinas não são outra coisa senão energia natural que o homem controla. (...) Ao transferir para as máquinas grande parte do trabalho socialmente necessário, o homem libera tempo para

o seu usufruto. O trabalho intelectual ao mesmo tempo que reverte num crescimento material, que por sua vez repercute

[94] Id. ORTEGA Y GASSET, 1963. p. 40

ISSN 2177-9163

no trabalho intelectual, liberta mais tempo para que o homem se dedique a este trabalho intelectual.[95]

Visando à formação do trabalhador na perspectiva de seu desenvolvimento multilateral, que abarcará os diversos ângulos da prática produtiva moderna, Saviani[96] enfatiza no ensino de 2º grau não a profissionalização estreita, mas a formação de cidadãos que compreendam o mundo do trabalho. Assim, sua organização deve se dar sobre uma base politécnica, o que não implica a multiplicação de habilitações de modo a cobrir as formas possíveis de atividade na sociedade. Implica sim organizar oficinas ou processos de trabalho real, para que se dê a articulação manual/intelectual e a assimilação teórico-prática dos princípios científicos que estão na base da organização moderna, evidenciando-se assim o sentido das diversas especialidades do trabalho moderno, habilitando-se o aluno para o desenvolvimento de quaisquer dessas atividades específicas, pela assimilação dos princípios básicos. Quanto à formação específica propriamente dita, considera que ela é adquirida, geralmente, em serviço.

Em termos metodológicos, Saviani[97] assinala a importância da experiência em processo de trabalho real, de modo a que a formação assegure a aprendizagem praticando, unindo teoria/prática, o que considera ponto de referência ou eixo para a definição da questão curricular. Submete, como foi apontado, o conceito de

[95] Id. SAVIANI, 1987. pp. 15-16
[96] Id. SAVIANI, 1987.
[97] Id. SAVIANI, 1987.

ISSN 2177-9163

interdisciplinaridade à radical crítica, elucidando o risco de sugerir mera justaposição, por seu pressuposto de fragmentação, pela perspectiva parcial do conhecimento que contém o antagonismo especialista versus não especialista. Deste modo, são diferentes as implicações curriculares quando o eixo é a interdisciplinaridade ou o trabalho.

> Se tomo o trabalho como a referência, e, portanto a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da História, da Geografia, desses diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar enquanto aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características, por que ele assume estas características e não outras. Nesse sentido, isso não necessariamente seria desenvolvido por um professor de História. E na hipótese de ser desenvolvido por um professor de História, de Geografia,
>
> assim por diante, esses profissionais teriam que se imbuir do sentido da politecnia, e pensar globalmente a questão do trabalho e explicar então, historicamente, geograficamente, e assim por diante, este mesmo fenômeno.[98]

A pertinência e atualidade da concepção pedagógica fundada no trabalho como princípio educativo, na escola unitária e na politecnia, embora não estejam dadas historicamente as condições de sua implementação, emergem quando contraposta à visão, limitada e

[98] Id. SAVIANI, 1987, pp. 20-21

ISSN 2177-9163

fragmentada do senso comum, de profissionalização estreitamente vinculada ao mercado de trabalho, gerando já experiências como as da Fundação Osvaldo Cruz e de Aracaju que podem, se avaliadas, subsidiar ações mais amplas nessa direção. A recorrente ambigüidade do ensino médio no país, que se tem agudizado com as profundas mudanças decorrentes do avanço tecnológico, das formas de organização do trabalho, da crise da instituição escola e seus insuficientes e/ou inadequados vínculos tanto com a ciência quanto com a produção, tornam a politecnia uma proposta detentora da promessa de transformação e democratização da escola de ensino médio, de modo a torná-la de fato um direito de todos. Assim impõe-se o reconhecimento do caráter utópico do enfoque politécnico na sociedade brasileira, o que não o desmerece, mas ao contrário coloca-o como inspiração de projetos educacionais voltados para a formação da classe trabalhadora, de modo articulado com um novo projeto de sociedade, também hoje ainda utópico no país.

Neste quadro, portanto, situa-se a proposta de ensino politécnico que além de ampliar a compreensão crítica da realidade, faculta o domínio da metodologia (formas do fazer), dos instrumentos e técnicas, assegurando a unidade teoria/prática na produção e/ou socialização do saber.

O caráter politécnico, dado pela base comum necessária à formação de perfil amplo, omnilateral, requer o domínio de uma cultura científico-técnica básica integralizadora e totalizadora de forma a propiciar a emergência da criatividade e da autonomia de cada um. Neste sentido, sua importância se estende para todo o sistema de ensino e ganha espaço destacado nas discussões sobre o

ISSN 2177-9163

2º grau, na medida em que incorpora as preocupações com a formação geral e específica, dentro de uma perspectiva sintética ao privilegiar o domínio dos fundamentos teórico-práticos das ciências modernas comuns às aplicações nas principais funções produtivas e de serviços.[99]

O aprofundamento a respeito da implantação dessa concepção e de suas repercussões no processo acadêmico, nos conteúdos, relações escola/sociedade, metodologia e atividades práticas do trabalho escolar, enfrenta alguns obstáculos como: caráter capitalista do sistema social brasileiro, necessidade de suportes infra-estruturais (em termos de recursos materiais), formação docente inadequada ao ensino politécnico e multiplicidade de concepções sobre profissionalização. Não obstante tais obstáculos, a necessidade evidente parece já falar mais alto; é necessário pensar a politecnia como horizonte educacional, portanto, como futuro e também presente, não a adiando para uma sociedade pós-capitalista (dimensão utópica ou classista).

Na verdade a palavra tecnia está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego tecnia e significa construção. Poli é realmente isso, várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o

[99] Id., DE SOUZA MACHADO, 1991.p.9

ISSN 2177-9163

homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc.[100]

Explicitando sua concepção de politecnia, Machado [101] a descreve como aquela que aponta para uma estrutura unitária de ensino, com os seguintes objetivos: compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas (Naturais e Humanas), dos princípios gerais das técnicas, tecnologia, metodologias, da organização da produção e da economia, dos fundamentos da formação social brasileira e das relações processo produtivo/sociedade; aquisição de hábitos, habilidades físicas e mentais necessárias ao trabalho socialmente útil; aquisição do manejo de instrumentos mais usuais requeridos para o desempenho dessas funções; aquisição da capacidade de orientação, discernimento e inserção no sistema de produção social.

Além da superação da dicotomia clássica ensino propedêutico versus ensino profissionalizante, tendo em vista a não reprodução da divisão do trabalho, tal como se dá nos processos produtivos (concepção versus execução versus supervisão), aspecto de alguma forma também contemplado na proposta dos empresários para o que chamam de escola única, Machado[102] discorre sobre outra implicação de sua proposta, agora praticamente inviável no contexto da LDBEN e da Reforma da Educação Profissional do país, já especificado: nova estrutura do ensino de 2º grau, encaminhando-se para a desreificação da ciência, com duração de quatro anos, em dois ciclos

[100] Id., DE SOUZA MACHADO, 1991. pp. 54-55

[101] Id., DE SOUZA MACHADO, 1991.

[102] Id. ,DE SOUZA MACHADO, 1991.

ISSN 2177-9163

articulados dialeticamente; o 1º ciclo referente à abordagem politécnica geral, comum a todos e o 2º ciclo correspondente ao politécnico propriamente dito, com a introdução de certa diferenciação através de algumas amplas áreas da atividade econômica, como por exemplo, no setor serviços, saúde, administração e formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau e no setor produtivo, agropecuária, indústria, construção e comunicações. Seria neste 2º ciclo que os alunos envolver-se-iam diretamente com atividades socialmente úteis, de acordo com o ramo de atividades de sua opção, oportunidade de se relacionar o aprendido na escola com o aprendido no trabalho. Aqui o trabalho constituir-se-ia critério básico para interligação das disciplinas, perdendo sentido as dicotomias clássicas como formação geral versus formação especial, geral versus específico, universal versus particular, com seus desdobramentos na unidade teoria/prática.

Nessa concepção, o currículo escolar pressupõe a articulação de conteúdos sob novos contornos ou dimensões, considerando objetivos do trabalho humano, instrumentos, máquinas e mecanismos, além das relações da organização social e do trabalho. Por outro lado implica a necessidade de redefinição da cultura geral, de modo a superar sua perspectiva abstrata.

> A cultura geral requer ser redefinida à luz da idéia de que o geral está contido em cada parte, em contraposição à visão abstrata que tem predominado. Busca-se compreender os fundamentos científicos das técnicas nos quadros da atual revolução científica, mas entendendo seu

> desenrolar histórico dentro de uma visão histórica. Discute-se o desenvolvimento das tecnologias contrapondo-as às necessidades da sociedade em que se vive. Procura-se compreender a linguagem científica, atendendo aos conceitos e às leis fundamentais. Envolve-se com os princípios da construção dos equipamentos tecnológicos e com manejos mais elementares dos diversos ramos, analisando-se seus desdobramentos e aperfeiçoamentos, desenvolvendo-se habilidades laborais e específicas. São discutidos os processos de trabalho, as alternativas para sua reorganização e os princípios da gestão participativa. Procura-se uma articulação entre as diversas disciplinas e sua complementação, no que se refere ao conteúdo, à formação de hábitos e habilidades e ao emprego dos métodos científicos.[103]

Evidencia-se, portanto que, nessa perspectiva, a grande preocupação reside em politecnizar o currículo e não na criação de novas disciplinas, tratando-se da redefinição de conteúdos e métodos de abordagem, de modo a cobrirem a amplitude da tecnologia, entendida como fenômeno social, teórico e prático. Os grandes princípios metodológicos são a unidade teoria/prática (enquanto articuladora de pensamento/ação) e o ensino com caráter

[103] Id. ,DE SOUZA MACHADO, 1991. p. 61

ISSN 2177-9163

investigativo e científico. Por ação é entendido o trabalho socialmente útil, prática social fundamental que ocorre na esfera da vida cotidiana. É o trabalho o elemento que define a unidade teoria/prática no processo de conhecimento. Quanto ao ponto de partida ou referencial para viabilização dessa unidade pretendida, o mesmo deve ser buscado nas diferenças culturais e experiências de trabalho.

> Acho que aí está a questão: a politecnia já surge como uma reivindicação, é uma bandeira, é uma proposta, o que é? Acho que ela tem elementos das três questões, que é uma bandeira no sentido de acenar com uma perspectiva de uma escola diferente. É uma reivindicação porque já tem gente querendo esse ensino, querendo que a escola funcione dessa forma. E não é ainda proposta porque a gente ainda está no início da conversa. Acho que o assunto precisa ainda ser melhor discutido. Nesse sentido, eu a vejo como princípio. Então como princípio significa o quê? É uma idéia que guia, é uma regra fundamental de conduta, é uma expressão da necessidade; eu a entendo mais como princípio condutor do que realmente como uma proposta que já tenha plenas condições de ser implementada.[104]

Quanto à instigante questão da formação politécnica, referente à ausência ou permanência de habilitações técnicas, é importante ressaltar:

---

[104] Id.,DE SOUZA MACHADO, 1991. pp. 63-64

ISSN 2177-9163

Nessa idéia de Politecnia, acho importante distinguir a concepção da forma de realização. Enquanto concepção ela não implicaria, necessariamente, se desenvolver uma habilidade específica, uma habilitação específica. Ela teria que garantir aqueles fundamentos que são a base para qualquer tipo de função específica. Isso me parece importante, justamente porque a partir daí ganhamos condições de resolver um pouco o problema da articulação entre escola e processo produtivo. A escola, na verdade, garante determinados pré-requisitos e, via de regra, se situa naquilo que se chama formação geral, mesmo quando envolve formação prática. Ela dá os fundamentos, porque é difícil para a escola prever que seus alunos vão atuar nesse ou naquele tipo de coisa, em termos do específico. Pode, quando muito, ver áreas mais amplas. Agora, se o aluno assimila, se apropria dos fundamentos, aí não há grande dificuldade para ele. Por isso até falei que essa habilitação ocorre quase que num treinamento em serviço, que é coisa mais ou menos rápida, de fácil adaptação. (...) tem que garantir o fundamental, de modo que qualquer que seja a atividade específica em função da organização do trabalho atual, qualquer que seja a função específica que o aluno seja chamado a exercer, ele tem os fundamentos, os princípios, os pressupostos para poder exercê-la com uma compreensão plena do lugar que ela ocupa na totalidade do social. Esse é o princípio básico da articulação teoria e prática, que não é uma formação meramente teórica, mas uma formação prática em

ISSN 2177-9163

que a teoria é compreendida como algo que informa a prática.[105]

Escola Unitária e Politecnia são duas categorias que se articulam filosófica, pedagógica e politicamente, apontando para um conteúdo histórico em devenir e requerendo o desbloqueio dos mecanismos de exclusão, que são condições objetivas e subjetivas que impedem o desenvolvimento da omnilateralidade do homem, esta, entendida como *o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo o usufruir os bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais*.[106]

Fundamental nesse embate é a tomada de consciência e daí a importância do trabalho educativo que se desenvolve nos diversos aparelhos de hegemonia. O resgate ou construção da Escola Pública Unitária é colocado como um dos problemas básicos para efetivação da democracia no plano objetivo, tarefa que pressupõe clareza de um projeto de política industrial, moderno e original. No plano epistemológico (dos processos de apreensão e construção do conhecimento na realidade histórica) o conceito de Escola Unitária encaminha-se na direção da identificação dos *eixos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade*

[105] Id. SAVIANI, 1987. p. 40

[106] ALIGHIERO MANACORDA, Mario (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

ISSN 2177-9163

do diverso. O princípio da ciência é, neste sentido, por excelência unitário, isto é, síntese do diverso e do múltiplo.[107]

Vários são os desdobramentos dessa concepção no plano prático como, por exemplo: distinção entre a natureza do conhecimento em si e o processo teórico-prático de construção humana do conhecimento da realidade, sendo uma realidade ao mesmo tempo singular e particular (com dimensões: social, cultural, estética, valorativa, etc.), aquela em que os sujeitos humanos produzem seu conhecimento (sujeito do conhecimento).

Para Frigotto a Escola Unitária, ao definir o conhecimento a ser trabalhado (conteúdos, processos, métodos, técnicas etc.), deve partir da realidade dos sujeitos sociais concretos (biológica, social, econômica, política, cultural, valorativa etc.), para garantia da organicidade, não se limitando apenas às dimensões cognitivas. Esse ponto de partida não enfatiza o indivíduo particular em sua realidade, mas o conjunto de relações sociais no qual cada indivíduo produz sua realidade humana. Desse modo, não se trata de esforço para dilatar o currículo a partir dos problemas ou particularidades emergentes, criando novas matérias de ensino, sem orgânica base curricular, mas sim do desafio de, na relação escola/realidade social, identificarem-se os *núcleos unitários historicamente necessários dos campos de conhecimento que tratam da societas rerum e societas hominum e que, uma vez construídos e apropriados concretamente, permitem ao*

[107] Id., FRIGOTTO, 1995, p. 177

ISSN 2177-9163

aluno, ele mesmo analisar e interpretar as infindáveis questões e problemas que a realidade apresenta.[108]

A perspectiva que se coloca para a qualificação da força de trabalho, para as múltiplas dimensões do processo social, e daí para os específicos processos da formação técnica e profissional, concentra-se na democratização da escola básica (unitária tecnológica). Aos temores, angústia e escrúpulos dos educadores diante de um novo projeto, do projeto de politecnia, inclusive em termos de adesões, Saviani responde recomendando a insistência na luta, partindo da situação atual e produzindo gradativos avanços a partir mesmo dos elementos contraditórios que se situam no interior da realidade existente. *Acho que em certas circunstâncias, não há outra alternativa. O que me parece importante salientar é o seguinte: é preciso constituir determinadas estruturas, porque é a realidade que determina a consciência e não o contrário. Às vezes temos a tendência a certa visão idealista, de acreditar que primeiro é preciso mudar a mentalidade, primeiro ter consciência da coisa, para depois agir*.[109]

A clareza a respeito da proposta e dos objetivos de um projeto de natureza inovadora, transformadora, sobretudo por parte dos responsáveis por sua direção, é destacada por Saviani[110] como pré-requisito fundamental à sua implementação, inclusive no que se refere aos resultados, pois que, em geral, há um distanciamento natural entre o resultado real e o ideal que foi antecipado em nível

[108] Id., FRIGOTTO, 1995. p. 179
[109] Id. SAVIANI, 1987, pp. 31-32
[110] Id. SAVIANI, 1987.

ISSN 2177-9163

mental no início do processo. Também recomenda a criação de algumas condições objetivas que se apresentem como convite aos agentes que atuarão; estes se somarão justificando seu engajamento por conta de o novo processo inviabilizar de certa forma o anterior ou do convencimento de suas vantagens. É neste âmbito que o autor fala da hegemonia ou correlação de forças.

Para que os responsáveis pelo projeto possam levá-lo adiante, admite ser necessário, além da clareza a respeito do fim a que deve ser conduzido, que detenham hegemonia, notadamente com seu componente direção, o que implica legitimidade diante do grupo e consentimento dos seus integrantes.

> *Falo em hegemonia justamente porque o grupo hegemônico não necessariamente será o majoritário. Também é importante considerar isso, porque hoje em dia nós somos às vezes presos de uma visão que correntemente se poderia chamar de democratismo, que entende que uma proposta só é válida na medida em que a maioria adere. Não necessariamente as coisas se passam assim. Acho que a coisa se passa mais pelo âmbito da hegemonia do que pelo da democracia, entendida esta enquanto interesse da maioria. Quando falo em hegemonia quero dizer que o grupo dirigente se impõe pelo aspecto persuasivo, ou seja, porque ele tem um projeto claro e em conseqüência ele é capaz de obter a adesão ativa dos integrantes. E aí se põe o problema também da correlação de forças. Com efeito, se a realização do projeto não conta com respaldo suficiente para viabilizá-lo a curto prazo porque a correlação de forças não é satisfatória, então é preciso pensá-lo*

ISSN 2177-9163

a médio prazo enquanto se age no sentido de alterar a correlação de forças.[111]

Finalmente, é preciso salientar a importância da mediação docente para implantação da concepção de politecnia. Fundamental é o papel do professor na educação formal, enquanto processo sistemático e dirigido, pois que somente sua prática na relação educador-educando pode viabilizar o ideal de, a partir das condições do aluno concreto, conduzi-lo a uma compreensão mais elevada da realidade. Saviani[112] situa a educação e, particularmente, a ação do professor, no âmbito da hegemonia, da persuasão, dessa forma criticando as posturas de espontaneísmo, populismo e não diretivismo que esvaziam a prática educativa do seu sentido de labor na direção da construção sistemática do conhecimento.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Passo agora a abordar o processo propriamente dito de construção coletiva da Proposta Curricular de Aracaju, no qual, conforme uma das hipóteses de trabalho da pesquisa teria residido seu maior mérito, por ter ensejado a um público amplo – que incluiu além dos professores, especialistas em educação e alunos da rede municipal de ensino, uma representação dos pais e lideranças comunitárias – uma vivência democrática e essencialmente pedagógica.

[111] Id. SAVIANI, 1987. p. 34
[112] Id. SAVIANI, 1987.

ISSN 2177-9163

Aqui procuro constatar até que ponto a Experiência de Aracaju constituiu uma "aventura democrática", protagonizada por representantes dos segmentos extra e intra-escolar, repercutindo no plano pessoal, profissional e político, desenvolvendo uma consciência da responsabilidade individual e coletiva na luta pela democratização substantiva da educação pública. A seção anterior trouxe indícios da procedência desta hipótese, evidenciando a convivência de diferentes concepções entre os participantes sobre o trabalho e metodologia de sua explicitação numa proposta curricular nele inspirada, e apontando para o alcance, em certa medida, dos seus objetivos.

Diante da complexidade da trama de relações que a Experiência de Aracaju traz à tona, por meio das falas dos protagonistas que integraram a amostra da pesquisa, optei em termos metodológicos, pela transcrição de todas elas no corpo do artigo, evitando remeter aos quadros. Essa forma de apresentação, embora possa entediar o leitor em determinados momentos, assegura a não expropriação do saber dos sujeitos sobre a Experiência (que foram cuidadosos ao ponto de indicar até fatos e datas) – aos quais têm retornado, de diferentes formas, as conclusões da tese de doutoramento que a tomou como objeto de estudo –, além do que previne maior subjetividade por parte da pesquisadora.

Um ponto de partida para caracterização da Experiência de Aracaju como processo democrático é, sem dúvida, a confirmação da participação dos diversos segmentos em todos os seus momentos, desde a concepção até a difusão da Proposta Curricular. Entende-se por participação não a mera presença passiva em encontros coletivos,

ISSN 2177-9163

sem contribuição pessoal – considerada por BOBBIO[113] como a menos intensa e mais marginal forma de participação política – nem o ativismo disperso marcado pelo proselitismo, mas sim a contribuição efetiva dos sujeitos na construção do objeto e nas respectivas decisões, de forma direta (caso dos GTs, Coordenação Geral, Grupão e eventos coletivos deliberativos) e indireta (no caso da base docente e discente da rede municipal de ensino, dos pais de alunos e comunitários, consultada oportuna e formalmente, mediante convocação ampla ou representação). Essa concepção supõe protagonistas bem informados e empenhados na luta pela educação pública de qualidade, em situações criadas pelo ambiente ou pelos próprios sujeitos, admitindo-se ainda que, paralelamente à participação política, se desenvolvem outros mecanismos de cunho psicológico e sociológico de fundamental importância.

> Nosso objetivo é o de que este documento, após o crivo do conjunto de professores, alunos, seus pais, especialistas e do movimento comunitário, venha a inspirar a definição da efetiva Proposta Curricular de cada escola, uma vez que entendemos deva ser o Currículo diferenciado, assumindo conotações específicas, garantindo-se que sua base seja de fato o aluno concreto. A unidade do sistema municipal de ensino deverá ser preservada pelo eixo assimilado da prática da educação municipal e desenvolvido no presente: O TRABALHO. Concebido

[113] BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (1994). *Dicionário de política*. Trad. Carmen C. Varriale et al. 6. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

ISSN 2177-9163

> como princípio educativo, este eixo assegurará a indissociabilidade teoria/prática, a formação do cidadão oriundo das camadas populares em sua omnilateralidade, o domínio e a superação do saber social historicamente acumulado que serve de referencial à dominação de classe.[114]

Uma controvérsia emergente nas respostas dos sujeitos da pesquisa refere-se à origem desse eixo e do próprio trabalho coletivo de construção curricular de Aracaju. No trecho destacado do discurso oficial da Secretaria de Educação, ao apresentar a Versão Preliminar da Proposta Curricular, é afirmado que o trabalho foi um eixo assimilado da prática em curso da educação municipal, sem, contudo indicar o modo como se deu essa escolha, estando implícita a participação ampla. Os protagonistas dividem-se nesse sentido, afirmando a maioria ter sido iniciativa da Secretária de Educação e seus assessores, embora destaquem a questão da vontade e compromisso políticos dos sujeitos participantes, bem como o clima de estudos e debates em que a decisão teria sido tomada. "Partiu da Secretária de Educação e dos seus Assessores" (SP01). "A partir da decisão da Secretária Municipal de Educação e seus assessores mais diretos" (SP04). "Partiu da decisão, ou melhor, de um querer político da Secretária Municipal de Educação e sua equipe de coordenação. Compreendamos aqui que a expressão 'querer político' significa para mim a condição do dirigente municipal, no nível de Secretaria, perceber antecipadamente a importância do tema sugerido e coletivizar com a categoria" (SP07). "A princípio, como resultante de

[114] Id., SEMED/PMA, 1992, p. 7

ISSN 2177-9163

estudos de um grupo de professores da SEMED/PMA que se identificava com a aspiração da Secretária de Educação e sua assessoria de transformar a escola municipal em local onde o ensino politécnico permitisse a efetivação da educação intelectual, corporal e tecnológica, numa perspectiva unitária" (SP08). "Por iniciativa da Secretaria de Educação, a partir de discussões com os diversos Grupos de Trabalho" (SP11). "Partiu inicialmente da própria Secretária de Educação da época e sua equipe de assessores mais diretos" (SP12).

> Durante o II Congresso de Educação, promovido pela SEMED, fomos um dos membros escolhidos para compor a Comissão inicial de elaboração do Currículo para esta rede. Em seguida, participamos de um curso ministrado pelas professoras Iracema, de Pernambuco e Aparecida, de Belo Horizonte. No referido curso, elaborou-se algumas diretrizes para a construção do currículo e, naquele momento, já apontávamos a necessidade de que a SEMED garantisse, junto ao governo municipal, as condições objetivas de viabilização desse trabalho nas escolas. Acredito que a definição do princípio tenha ocorrido durante o Curso, porém, é preciso salientar que este já era uma proposta da SEMED, evidenciado na proposta que a Profª Ivanda elaborou (SP14).

Entretanto, alguns se manifestam diferentemente, situando essa origem em estudos e discussões, aprofundamentos teóricos, desenvolvidos no âmbito da SEMED, sobremaneira no seu

ISSN 2177-9163

Departamento de Ensino (DENSI), incluindo a participação das escolas (educadores e educandos) e de outros segmentos da sociedade. "Através de estudos e discussões no nível da Secretaria de Educação, com o Departamento de Ensino, sobre textos que versavam sobre o Trabalho enquanto princípio educativo. E, posteriormente, através de Cursos e Seminários num debate ampliado, envolvendo as Escolas (docentes e discentes) e comunitários" (SP02). "Através de reflexões e estudos de textos de autores que tratavam do tema, envolvendo, primeiramente, a equipe da SEMED e, posteriormente, professores e alunos da rede municipal de ensino, além de outros profissionais" (SP10). "Através de aprofundamento teórico sobre o tema, o qual desencadeou reflexões e estudos com o grupo responsável pelo Departamento de Ensino, coordenado pela Secretária de Educação com a assessoria de uma outra professora da UFS. Estendendo-se para outros professores através de trabalhos sistematizados em grupos, de Cursos bem como de Seminários, envolvendo educadores, educandos e outros segmentos da sociedade" (SP03).

Outros ainda apontaram o II Congresso Municipal de Educação (1989)[115] como o desencadeador de todo esse processo, por suas reivindicações e programação, esforço que, segundo um dos sujeitos, foi complementado pela I Semana de Educação (1990), elementos também presentes no depoimento já citado de SP14 quando nega a

[115] SEMED/PMA (1989). Política da educação municipal - 1989-1992: documento definido. II CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Aracaju.

ISSN 2177-9163

decisão coletiva. "Embora não tenha participado desse momento, acredito que a escolha deve-se às reivindicações do II Congresso Municipal de Educação" (SP05). "Desde o II Congresso Municipal de Educação (1989) que a Secretária Municipal de Educação colocou em discussão esse tema a partir da conferência do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, contando com ampla receptividade, mas foi na I Semana de Educação (1990) que esse princípio foi aprofundado e coletivamente decidido ser ele o eixo da proposta curricular que começou a ser gerada" (SP06).

Essa dispersão de pontos de vista pode ser interpretada como indicativa de que, pela continuidade estabelecida durante toda uma gestão, o projeto de construção curricular tornou-se difuso nas diversas ações dos agentes da Secretaria de Educação e das escolas, em suas interações com outras instâncias do Estado e da sociedade civil. Mas, por outro lado, parece ter havido, de fato, uma intenção manifesta da SEMED no sentido de fazer avançar a educação municipal nessa direção, explícita, principalmente, no II Congresso Municipal de Educação e respectivas atividades preparatórias, o que foi constatado na análise documental.

> Foi assim que começamos... Expondo nossos pontos de vista, nossa visão de mundo, princípios e prioridades. Dando-nos a conhecer e (...). Expusemo-nos enquanto sujeitos, profissionais e adeptos de um ideário em favor de um novo ordenamento social, que privilegia a defesa da Escola Pública e a substantiva democratização do Ensino Municipal. Este foi o caminho indicado por nossa proposta de administração, calcada na participação, competência e compromisso com as camadas

ISSN 2177-9163

populares. Instauramos a partir daí mecanismos de consulta às bases do Sistema Municipal de Ensino (...).[116]

O processo (...) desencadeado pela SEMED/PMA desde o mês de janeiro, através de um documento intitulado AOS EDUCADORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, divulgado largamente junto às escolas da rede municipal de ensino, com a orientação de que fosse submetido aos diversos Conselhos de Professores e remetidas as contribuições à Secretaria. (...), com frentes de luta e princípios norteadores para a prática da educação municipal. Recebidas pela SME/PMA as valiosas contribuições das unidades de ensino passaram a integrar o DOCUMENTO COMPATIBILIZADO DE POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO, que serviu de ponto de referência para o trabalho dos grupos no Congresso.[117]

Somente em 1991, depois de organizadas, executadas e avaliadas as I e II Semanas de Educação, em 1990 e 1991, e após um Curso sobre Currículo para professores eleitos por seus pares, na II Semana de Educação, para somarem-se ao Departamento de Ensino da SEMED com vistas à elaboração da proposta curricular, foi que a Coordenadora Geral formalizou o Projeto, afirmando sempre: 'estou emprestando minhas mãos'. Nesse momento houve forte reação contrária do grupo que dizia temer a apropriação

[116] SEMED/PMA (1991). *Documento síntese do I encontro de especialistas das escolas municipais de Aracaju.* Aracaju: DENSI. p. 3

[117] Id., SEMED/PMA, 1989. p. 1

ISSN 2177-9163

> institucional. Foi uma luta... Somente concordaram os GTs sob a condição de leitura, discussão e alteração coletivas, ponto por ponto (SP06).

Não obstante a controvérsia sobre o caráter coletivo da decisão pelo trabalho como princípio educativo, não foi contestado o teor democrático da experiência, podendo-se inferir que houve uma intenção da Secretaria de Educação que foi avaliada pelo grupo e só posteriormente transformada em Projeto, o que aparece num trecho extraído deste, referente aos seus pressupostos teórico-metodológicos:

> Uma proposta de tal natureza implica (...) a participação efetiva de educadores escolares municipais, dos movimentos organizados da sociedade civil, notadamente os estudantes e os comunitários, da Equipe Pedagógica do DENSI (Departamento de Ensino) e Assessoria Técnica desta SEMED, bem como Consultoria de professores do ensino superior (graduação e pós-graduação) especialmente da Universidade Federal de Sergipe e, quando for o caso, dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação. (...). Neste sentido, a Equipe Pedagógica do DENSI/SEMED, (...), tomou a iniciativa de propor no seu plano quadrienal (1989-1992), como uma tarefa prioritária, a Elaboração de uma Proposta Curricular para ser trabalhada e defendida coletivamente, por acreditar que sem a sua presença, a coordenação, orientação e o apoio político-pedagógico e logístico que deve prestar às escolas, não teriam

ISSN 2177-9163

consistência e suficiente credibilidade. (...) tem consciência de que o planejamento, execução e avaliação da Proposta Curricular que se prenuncia, serão perpassados de indagações, reflexões, debates, conflitos e contradições, internos e externos (...). Na Coordenação Geral (...) entendemos que, ao iniciar este caminhar possível, estamos atendendo aos anseios dos educadores escolares, de toda equipe pedagógica da SEMED, na qual nos incluímos juntamente à sua Secretária de Educação, e dos representantes da sociedade civil organizada. (...) na busca da formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos que estudam na rede de ensino público e gratuito da PMA, com vistas ao exercício pleno da cidadania. Entretanto, temos consciência de que não basta (...) para que sejam sanadas as dificuldades concretas que se apresentam na escola, determinadas por uma sociedade como a nossa que vem negando à maioria do povo brasileiro, entre outros, o direito de ter acesso ao saber acumulado historicamente, produzido nas relações sociais, de dominá-lo e superá-lo em seu benefício, de atingir uma educação pública gratuita, com um alto padrão de qualidade em todos os níveis de ensino, de ser sujeito e exercer a sua cidadania. Direitos esses, que devem ser reivindicados e perseguidos pelas organizações populares e por todos que assumem a gestão democrática dessa Proposta Curricular que representa um desafio, mas que é possível. (...).[118]

[118] SEMED/PMA (1991). *Projeto de elaboração coletiva de uma proposta curricular para a rede de ensino público e gratuito do*

Interessam aqui as informações obtidas nos documentos pertinentes e, particularmente, junto aos integrantes da amostra, sobre a rede de relações que se estabeleceu entre os protagonistas (incluindo os GTs, as escolas e outros setores envolvidos) e a SEMED, nessa dinâmica de construção curricular, tendo em vista sua caracterização como experiência democrática. A análise documental revela que o segmento discente participou de eventos específicos e do Grupão, estratégia metodológica que mensalmente promovia a articulação entre os GTs e entre eles e os demais segmentos; por essa via ainda foram conhecidas suas representações sobre a prática pedagógica em curso na escola municipal, coletadas através de questionário aplicado no decorrer do processo.

> (...) comunidade estudantil que representava o setor mais abafado, tímido e incipiente em termos de organização, reivindicações e conquistas, sobretudo na direção da qualidade substantiva do ensino público. Nesse sentido ressaltamos a importância do Seminário organizado, executado e avaliado em 1991 pela SEMED, juntamente com líderes estudantis dos grêmios, comissões pró-grêmios e da Pró-AERME (Associação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Aracaju) sobre: 'O Currículo Escolar - Instrumento Político-Pedagógico de Construção da Cidadania' que reuniu mais de 400 alunos (...), dos quais 168 responderam ao questionário de consulta e

município de Aracaju. Aracaju: DENSI. pp. 2-3

ISSN 2177-9163

caracterização, representando o pensamento dos alunos de 13 unidades escolares.[119]

Pela análise documental percebe-se que o comportamento dessa amostra foi analisado pela Coordenação Geral do Projeto que caracterizou como insuficientes as relações aluno/direção, professor/aluno, aluno/aluno, aluno/equipe técnica e aluno/funcionário. Também foi destacado o apelo dos alunos por respeito, diálogo, competência, solidariedade, organização e melhores condições concretas das escolas (aspectos físicos, materiais e humanos), além de suas críticas e sugestões a respeito do ensino, da prática pedagógica em curso.

> (...) alunos põem em questão o sentido da Língua Estrangeira e do Ensino Religioso, enquanto destacam a importância da História e OSPB no currículo, inclusive na perspectiva de projetos de pesquisa, (...) necessidade de melhoria no curso de Matemática e de ampliação do tempo curricular. (...) afirmam não existir atividades esportivas e recreativas no currículo, principalmente nos cursos noturnos. (...) destacando a ausência de laboratórios de Química e Biologia, de biblioteca e quadras de esportes, situando-as inclusive como capazes de reduzir os índices de evasão. (...) pedem palestras, debates, seminários, trabalhos em grupos, videocassete, exercícios e gincanas, destacando o Desenho, a Educação Artística, a Música em

[119] Id., SEMED/PMA (1992). *Proposta curricular elaborada coletivamente para a rede de ensino público e gratuito de Aracaju: elementos de uma trajetória política e metodológica (versão preliminar),* pp. 11-12

ISSN 2177-9163

> particular, a Educação Sexual, a Sala de Leitura, o Clube de Ciências e a Orientação Profissional (...) criticaram a atuação dos grêmios (...) a maioria dos alunos ouvidos não participa ou sequer tem conhecimento do processo democrático desencadeado nas escolas para a implantação dos Conselhos Escolares. (...). Manifestando-se sobre um dos temas tratados no Seminário, 'Uma Proposta Curricular para Orientação da Rede Municipal de Ensino de Aracaju', os alunos revelaram que a consideram como busca da melhoria do ensino, da qual eles devem participar, inclusive já reivindicando mais verbas para a educação, melhor remuneração docente, condições de trabalho nas escolas e capacitação dos professores.[120]

Sobre a participação dos alunos nesse processo, vale considerar, também, o depoimento de uma liderança estudantil daquele período, que culmina indicando um avanço, ainda que reconhecidamente frágil, na direção do que Heller [121] chama de convivência ativa da particularidade com a genericidade, que pode ser atribuída à elevação da cotidianidade facultada pelo Projeto:

> Foi nessa época que nasceu também um movimento estudantil em favor dos Grêmios Estudantis da Rede Municipal de Ensino. Era o Pró-AERME, comandado pelo colega JBS, como uma associação maior. Havia outros movimentos estudantis: UMESA e a USES, mas que não abrangiam propriamente as escolas públicas municipais. Faziam movimentos isolados da

[120] Bis id., SEMED/PMA, 1992, pp. 23-24
[121] Id., HELLER, 1992.

ISSN 2177-9163

gente. Com o tempo, nós começamos a procurar cada Diretor desses movimentos para fazer coligação, para fazer com que cada colégio municipal ficasse mais forte em termos de trabalhar pelo desenvolvimento do aluno e do colégio também, no caso eu estou falando do EPSGTL em si. Peguei a permissão com o Diretor, prof. D.A.S. na época, fundamos o Grêmio Estudantil que até levou o nome dele e criei o Jornal interno da escola, que saía bimestral, com todos os acontecimentos da época... (...). Procurava a Secretaria de Educação e ela várias vezes forneceu o material para rodar o Jornalzinho. E começamos a trabalhar em cima disso. Antes o aluno não podia falar, nem reclamar. Os professores, politicamente avançados, não permitiam o avanço político estudantil. Outra vez fui chamado novamente pelos alunos do CEPV, quando um professor de Matemática (...) não aceitou a justificativa de um aluno que faltou a prova, a uma avaliação, por estar de serviço no Exército. Ele disse ao aluno: 'problema seu que está no quartel', e não deixou o rapaz fazer a avaliação final, ficando reprovado. Então fui fazer uma entrevista com ele para circular no Jornal pela rede municipal. Ele respondeu: 'você escreva o que você quiser mas aluno, pode estar no Exército ou fazendo o que for, não veio fazer prova no dia que eu mandei, não faz mais! Pode estar fazendo limpeza de vaso sanitário no Quartel à vontade". Estes foram os seus termos, fumando dentro de uma sala de aula. Havia muita distância entre o professor e os alunos. Esse Projeto de Currículo deu uma participação maior aos alunos... Mas ainda foi pouca (...) porque foi começado o

ISSN 2177-9163

> trabalho e parou pela metade, como parou no término da gestão. Entraram outros Secretários de Educação que eu nem conheci... (...). Eu tinha a idéia que o movimento estudantil não era só para fazer festa na escola, mas reivindicar e trabalhar em prol dos alunos e da escola também. Isto não mais pôde ser feito. (...). Aquele trabalho foi interrompido e não senti mais nenhum desenvolvimento. Com esse clima houve algumas brigas internas das próprias lideranças estudantis, no grupo da gente mesmo, e cada um começou a formar um grupo bem diferente e... nos separamos, ficamos individualistas e, portanto, fracos (...) (SP09).

A partir dessa declaração do aluno, percebe-se que um projeto de currículo, em sua dimensão ampla, pode afetar a vida dos sujeitos não somente no âmbito do processo propriamente dito de sua construção. Assim, é possível que uma série de efeitos secundários (em relação aos objetivos formais da experiência) tenha ocorrido, como a implementação do movimento estudantil. Entretanto, Heller[122] alerta para o fato de que a aliança no indivíduo entre a particularidade e o sentido do humano-genérico, que permite ao homem desenvolver sua singularidade, não o exime de estar sujeito à manipulação social e à alienação, tratando-se apenas de mera tendência que vale à pena acentuar. É evidente que a estrutura contemporânea da vida cotidiana traz uma outra tendência que é a subsunção do humano-genérico na particularidade, nas necessidades e interesses imediatos da integração social, colocados a serviço dos

[122] Id., HELLER, 1992.

afetos, desejos e egoísmos individuais. É essa dinâmica da realidade que faz emergir a ética como necessidade básica da comunidade social.

Quanto à participação do segmento comunitário no Projeto de Construção Coletiva da Proposta Curricular destacam-se, de SEMED (1992b), alguns marcos como: o Projeto Integração SEMED/Entidades da Sociedade Civil de fins comunitários e estudantis, lançado em março de 1990; a implementação do Conselho Municipal de Educação (instalado antes do II Congresso Municipal de Educação, em 1989, que contava inicialmente com representantes da Federação de Associações de Moradores de Aracaju - FAMA, UFS, SEMED, SINDIPEMA, estudantes e diretores escolares, composição depois ampliada por deliberação do próprio colegiado para incluir o Sindicato Patronal e o Sindicato de Professores da Rede Particular); o seminário A Escola Municipal busca sua Identidade na Relação com a Comunidade e a criação/implantação dos Conselhos Escolares.

> Já em 1990 a educação municipal travou um amplo debate com a comunidade de um modo geral, através do Seminário: A Escola Municipal busca sua Identidade na Relação com a Comunidade, do qual participaram aproximadamente 500 pessoas entre comunitários (lideranças de bairro e pais de alunos), professores e especialistas. Ele significou um passo importante na direção das deliberações do

ISSN 2177-9163

II Congresso Municipal de Educação, lançando as bases das discussões sobre currículo e especificamente no que se refere à implantação dos Conselhos Escolares, entendidos como mecanismos capazes de estreitar as relações escola-comunidade, em benefício da educação pública. Buscávamos identificar formas de ação conjunta e articulada, convidando a comunidade a penetrar na intimidade da escola pública, ouvindo, vendo, falando, criticando e propondo. (...) Dentre as propostas formuladas pelos grupos heterogêneos (...) destacam-se: abertura da escola à participação ampla e direta nas decisões administrativas e político-pedagógicas de outros segmentos além do docente, pela via do Conselho Escolar, no qual também deverão ter voz e voto representantes das associações de bairros (proposta esta que foi derrubada em evento posterior pela categoria docente que nesse momento, sob liderança do Sindicato, prevaleceu com posição contrária); constituição de um Conselho Geral junto à Secretaria de Educação com representante de cada Conselho Escolar, assegurada a participação do movimento comunitário; funcionamento dos Conselhos Escolares de modo a contemplar discussões também sobre a qualidade do ensino e questões pedagógicas como currículo, dentre outras (SEMED, 1992a: 11).

Outro passo decisivo foi a criação em 1990 dos Conselhos Escolares, também outra deliberação do II Congresso Municipal de Educação, o que foi posteriormente absorvido pela Lei Orgânica de Aracaju. Amplo e constante apelo foi lançado pela SEMED/PMA aos diversos segmentos da

ISSN 2177-9163

> comunidade escolar, no sentido da organização, fortalecimento e representatividade de cada categoria: docente, discente, técnico-administrativa e pais de alunos. (...) superando o marcante traço do corporativismo presente na maioria dos anteriores Conselhos de Professores. (...) a ausência de representatividade do movimento comunitário nesses Conselhos deve-se ao estágio atual das relações efetivas entre escola-comunidade (SEMED, 1992a: 10).

O depoimento de um dos sujeitos da pesquisa elucida a lacuna que se percebe nesses extratos quanto à efetiva participação das lideranças comunitárias no processo:

> Antes da implantação dos Conselhos Escolares a SEMED promoveu o I Seminário sobre Gestão Democrática, organizado por uma Comissão Paritária (representantes dos estudantes, SEMED, SINDIPEMA e do Conselho de Diretores de Escolas), que além de tratar do próximo pleito eleitoral para Diretor de Escola discutiu a minuta do Decreto que seria assinado pelo Prefeito criando-os. Durante a primeira parte do evento chegou a ser votada formalmente e aprovada a participação do movimento comunitário com representantes nos Conselhos Escolares, o que foi derrubado na segunda parte com a chegada da Direção do Sindicato, cujo Presidente levantou mil questões de ordem até forçar nova votação precedida de novo ataque e nova defesa, alterando o resultado anteriormente obtido, sob o argumento de que se tratavam de movimentos

ISSN 2177-9163

> vinculados a grupos políticos. Assim as lideranças comunitárias foram excluídas dos Conselhos Escolares, o que gerou uma indisposição difícil de ser contornada no Projeto de Currículo (SP06).

No âmbito da comunidade escolar também foram protagonistas importantes nesse processo os especialistas em educação que, embora considerados educadores e integrantes dos eventos dirigidos aos docentes em geral, foram ouvidos formalmente nos I e II Encontros de

Especialistas da Rede Municipal, desenvolvidos em 1991 e 1992 respectivamente, com uma freqüência aproximada de 300 participantes (em cada um), gerando Documentos-Sínteses nos quais avaliam seu papel na escola e a relação com a SEMED:

> Avaliando seu próprio papel e sua prática na escola pública municipal indica a inexistência nesse nível de um trabalho coletivo bem como de um plano de ação norteador para o acompanhamento das atividades curriculares por parte das equipes técnicas. Reclamam do ecletismo, da dissociação teoria/prática, da falta de integração entre os membros dessas equipes e destas em relação aos professores. Falam da necessidade de maior compromisso e consciência profissional

ISSN 2177-9163

> assim como de um programa contínuo de atualização. (...). propõem (...) integral participação nas atividades pertinentes ao Currículo da escola, promovendo inclusive a integração escola-comunidade. Assim como os estudantes, os especialistas também solicitam uma ação supervisora da Secretaria Municipal de Educação, entendida por eles como acompanhamento e assessoramento. (...) ao tempo em que exigem melhores condições concretas de trabalho. (SEMED, 1992a: 25-26).

Constata-se que foi mesmo o segmento docente o mais contemplado desde o II Congresso Municipal de Educação e atividades preparatórias, quando representou grande maioria do público de 1.500 participantes, o que pode ser atribuído ao grau de conscientização dos professores municipais e de reconhecimento do sistema municipal de ensino da importância do professor como interlocutor fundamental em todo o processo educativo escolar, cuja função é mediar entre o aluno das camadas populares e o conhecimento acumulado historicamente, de modo a viabilizar a função social e política da escola (socialização do saber). A análise documental revela que na II Semana de Educação, realizada em 1991, com a participação de 795 educadores, obteve-se uma amostra de 413 professores que responderam um questionário, expondo suas representações e expectativas.

> 77% têm o Curso de 2º Grau completo, com habilitação para o Magistério, enquanto 23% são graduados em

ISSN 2177-9163

> Cursos de Nível Superior (Licenciaturas). Suas orientações para o desenvolvimento das atividades nas escolas, residem basicamente no Plano de Trabalho Anual (32,7%), Plano de Aula (29,8%), Livro Didático (23%) e Plano de Curso (14,5%). A respeito dos procedimentos adotados em sala de aula, a prevalência das respostas deu-se na Exposição Oral com participação do aluno, nos Trabalhos de Grupo, Estudos de Texto, Aulas Integradas e Exercícios, não havendo qualquer manifestação sobre o enfoque ou perspectiva teórico-metodológica desenvolvido sobre os conteúdos nas diversas disciplinas. O programa de capacitação permanente tem seu mérito reconhecido por todos, sendo que 56,9% optam pela realização dos cursos nos períodos de recesso escolar. Muitos se expressaram favoravelmente à implementação do Projeto de Currículo salientando a necessidade de
>
> revisão curricular, encontros inter-escolares e interdisciplinares, dinamização das salas de leitura e implantação de bibliotecas escolares (SEMED, 1992a: 25).

Conforme os documentos oficiais a participação dos professores no Projeto de Construção Coletiva da Proposta Curricular abrangeu, além dos eventos coletivos já citados – aos quais os docentes compareciam em bloco –, as ações dos diversos GTs que incluíram estudos cuja base predominante foi, também, uma metodologia de participação coletiva, embora aplicada em graus diferenciados a

ISSN 2177-9163

critério de cada grupo. A título demonstrativo seguem trechos de documentos referentes à produção de alguns GTs, que evidenciam essa consulta ampliada, trazendo à tona a indissociabilidade forma/conteúdo expressa na unidade gestão democrática/princípio educativo eleito, a perspectiva de continuidade, a especificidade de cada área de conhecimento e a constante reivindicação por melhores salários e condições de trabalho, expressão do contexto da rede municipal.

Assim, o GT-Alfabetização conseguiu conhecer as representações dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino sobre a escola pública, o currículo e os componentes curriculares, apreendendo, inclusive, alguns indicativos metodológicos, conforme pode ser observado a seguir:

> O desafio da Educação Básica de crianças, jovens e adultos na visualização de uma escola que associe teoria e prática, está na elaboração coletiva de uma proposta curricular, capaz de encaminhar as questões científico-político-pedagógicas concernentes ao processo educativo instalado nas escolas, proporcionando ao indivíduo a compreensão crítica do processo de produção e as condições de participação consciente na transformação da sociedade. O desenvolvimento desse trabalho deverá ter suas bases na escola, exigindo-se do educador o seu envolvimento no processo político-pedagógico que altere as práticas educacionais e as relações internas da escola. A sua atuação nos movimentos sindicais é fundamental

ISSN 2177-9163

para que se perceba... enquanto trabalhador, e como tal, suas conquistas vão depender do envolvimento nas lutas da categoria de forma a não prejudicar sua ação pedagógica, pela insatisfação trabalhista, criando um círculo vicioso que acaba prejudicando o aluno. (...) A construção de uma proposta curricular coletiva cujas bases fundamentam-se no cotidiano escolar implica ouvir os educadores quanto às expectativas e concepções político-pedagógicas que orientam sua prática, bem como as suas condições de vida e trabalho. A sistematização dessas discussões foi efetivada a partir da análise das informações obtidas através da aplicação de 100 questionários e dos relatos resultantes do I Encontro dos Professores Alfabetizadores realizado em abril de 1992, envolvendo cerca de 50 professores, das reuniões quinzenais de horas de estudo abrangendo em média 250 professores e de 5 Encontros realizados em escolas-sede por região nos dias 06, 07 e 08 de outubro do ano em curso, com

a participação de 223 professores. Dos que responderam ao Questionário, cerca de 48% possuem graduação ou são estudantes universitários e 52% são habilitados em nível de 2º Grau. Observou-se nesta amostra que os dados referentes ao nível de formação não demonstram alterações significativas nas concepções político-pedagógicas desses professores (GT-Alfabetização. In: SEMED, 1992a: 31-33).

ISSN 2177-9163

A escola pública é vista pelos professores como necessária para as classes populares que não podem freqüentar a escola particular. Porém apontam o descaso das autoridades com relação à educação como sendo um dos fatores determinantes do seu fracasso acrescido da fragilidade dos processos pedagógicos instalados nas escolas. Com vistas às relações de trabalho na escola, (...): 'Não temos espaço para as discussões, pois recebemos tudo pronto"; - 'O colégio não abre espaço, porém exigimos essa abertura, não existindo confiança entre os professores e a direção'- 'No Conselho Escolar a gente discute só as questões administrativas'; - 'Existe espaço, pois a supervisora senta e discute a fim de planejar de forma integrada'; - 'Tudo o que se faz é em combinação, todo mundo reunido, tudo que envolve a escola nós tomamos conhecimento'. Consideram importantes as reuniões para discussão da prática pedagógica sugerindo sua sistematização em nível de unidade escolar a partir de uma proposta que integra todos os turnos (em virtude do isolamento do turno noturno). (...) assessoramento administrativo e pedagógico da Secretaria, perpassando pelo respeito à autonomia das escolas, acatando e visualizando suas propostas (GT-Alfabetização. In: SEMED, 1992a: 34).

Prepondera a indicação de um enfoque curricular emancipador na medida em que se visualiza esse processo como uma mudança na postura do professor, um repensar de sua prática (...). Percebem a importância da elaboração da proposta curricular pela possibilidade de uma unidade e

ISSN 2177-9163

flexibilidade na sistematização das ações pedagógicas no contexto escolar, centrada em conteúdos significativos. Consideram que sua continuidade dependerá de ações políticas que concretizem as condições para sua viabilização 'para que a tarefa não se torne estéril. (...) Enfim, questionam a garantia da continuidade desse processo e como efetivá-lo dentro das condições precárias em que se encontra a escola pública municipal (GT - Alfabetização. In: SEMED, 1992a, p. 35).

Assumir uma postura política na alfabetização significa viabilizar o acesso ao mundo da escrita, desenvolvendo formas mais elaboradas de operação mental, compatível com o grau de desenvolvimento socioeconômico da sociedade (GT - Alfabetização. In: SEMED, 1992a, p. 36).

(...) refletindo sobre a formação e transformação da sociedade e percebendo-se como sujeito dessa história. (...) A percepção crítica da dimensão espacial e temporal num processo de alfabetização terá como ponto de partida a construção da história e da identidade grupal do homem num espaço dinâmico para o entendimento do passado, do presente e idealizando o futuro (GT-Alfabetização. In: SEMED, 1992a, p. 37).

O ensino da Matemática (...) memorização de cálculos, (...) exercícios mecânicos e repetitivos sem conexão com as experiências do cotidiano do aluno. (...) aulas expositivas (...) referencial básico os conteúdos dos livros didáticos, (...) tentativas de introdução das relações de trabalho, (...) resolução de situações-problemas envolvendo as quatro

ISSN 2177-9163

> operações fundamentais. (...) não há qualquer indicativo de uma ação pedagógica orientada pela concepção da natureza do conhecimento matemático, construído coletivamente pelos homens, em suas relações a partir de suas necessidades (GT-Alfabetização. In: SEMED, 1992a, p. 36).
>
> (...) ciências nas 1ªs séries (...) formação de hábitos e atitudes do homem com a natureza. Cultiva-se o homem e a natureza como elemento do mundo e não no mundo. (...) fragmentação pela desvinculação do conhecimento científico com problemas e necessidades da comunidade. (...) generalizando-se uma prática livresca. É fundamental trabalhar o conhecimento científico no entendimento de que este
>
> contribui para a construção de novas formas de vida e superação das limitações da natureza, podendo ser utilizado para atender interesses particulares e não coletivos, servindo para a dominação de uma classe sobre as outras (GT - Alfabetização. In: SEMED, 1992a, p. 37).

O GT-Alfabetização enfrentou, internamente, divergências de ordem político-pedagógica que se acirraram ao ponto de haver necessidade de sua recomposição devido ao grande número de dissidentes. Tratava-se de um grupo que, embora heterogêneo, já trazia uma produção acumulada, pois muitos dos seus membros vinham produzindo e sistematizando reflexões na área, alguns deles também militantes sindicais. "Um desses passou a assumir a chefia

ISSN 2177-9163

da Divisão de Ensino de 1º Grau do DENSI/SEMED, no transcurso do projeto de construção coletiva da Proposta Curricular, fato que, representou o pretexto para a dissidência. Foi a gota d'água... Antes de tudo disputava-se a hegemonia dentro do grupo nas discussões e condução do processo de alfabetização na rede" (SP06).

> Compreendíamos que, por parte da SEMED havia um discurso amplamente democrático, porém nos embates com pessoas e grupos divergentes, os encaminhamentos da mesma eram os que prevaleciam. Isto é fato quando um grupo de professores, em sua maioria representantes das escolas, entrava em confronto com (alguns) professores lotados na SEMED, no GT de Alfabetização. Seguem os registros: Reunião 9.1.91 do GT. Alertávamos que o currículo sairia de qualquer forma, com ou sem a participação efetiva dos professores. Reunião 13.01.91. Queríamos reformular a proposta da Profª Ivanda, porém isto não foi aceito por todos. Perguntávamos: como defender a escola socialista num cargo de direita? Como defender a escola unitária e a politecnia quando nas escolas sequer tinha papel? Reunião 27.3.91. Sentíamos claramente a divergência dos dois grupos. Começávamos a achar que a presença dos representantes das escolas era apenas para legitimar a dita construção coletiva. Desconfiávamos, assim, de que, a qualquer custo, a proposta sairia. Reunião 8.4.92. Dava-nos conta do pouco envolvimento das escolas no processo. Dão falas registradas: 'o grupo não conseguiu encontrar uma posição', 'o professor está emudecido, não está entendendo o

ISSN 2177-9163

> que se está propondo'. Reunião de 14.8.92. As professoras EMP, JFD, MFA, VMO e MNS decidem sair do GT por absoluta falta de condições de continuar nos trabalhos. Saiu também AMT que se encontrava doente, mas endossou a decisão dos demais. A SEMED abriu um processo (2396/92) sugerindo que o grupo dissidente fosse ouvido pelos demais membros do GT-Alfabetização. Nunca fomos ouvidas e, numa atitude estranha, esses membros sugerem a imediata reestruturação do GT para garantir a representatividade. Leia-se legitimidade. Esta breve síntese demonstra que as relações neste percurso foram bastante conflituosas. Conceitos como 'coletivo', 'representatividade', 'autonomia' são discutíveis (SP14).

O perfil das representações pedagógicas dos professores das diversas áreas foi elaborado pelos demais grupos, não necessariamente sob a mesma metodologia adotada pelo GT-Alfabetização. Conforme está ressaltada na Introdução, verifica-se uma variação no nível de produção de cada GT, que se acredita vinculada a uma série de questões, principalmente ao grau de aprofundamento teórico-prático, opção metodológica e militância política e pedagógica dos seus integrantes.

O GT-Ciências declarou, em SEMED (1992a), que se baseou em discussões informais com os professores, alunos e técnicos da rede, sem, contudo explicitar sua linha de base em termos de concepções.

ISSN 2177-9163

Já o GT-Arte/Educação mencionou, nesse mesmo documento, sua consulta ao corpo docente e discente das escolas municipais de 1º e 2º Graus, via questionários e entrevistas, sem, contudo quantificar a amostra, descrevendo suas representações em torno da fundamentação teórica, metodologias experienciadas, barreiras ou empecilhos no desenvolvimento do trabalho, sugestões de conteúdos para a proposta curricular, nível cultural do aluno em relação às artes plásticas, cênicas e musicais, além dos anseios e propostas para uma melhoria do ensino da arte na sala de aula.

> Os entrevistados não se limitaram ao discurso queixoso em relação ao sistema de ensino, mas deixaram claro seu anseio pelo aperfeiçoamento profissional dirigido justamente para as questões mais graves com que se defrontam: faltam de espaço físico, livros escassos e caros, falta de apoio do corpo que compõe o estabelecimento escolar, falta de material didático, cursos específicos e recursos diversos. (...) professores e os alunos ressentem-se da falta de livros, cursos, conferências, palestras e seminários, além de não terem acesso ao cinema e teatro. (...) Através da arte pretendemos transformar o educando em ser consciente, questionador e agente transformador da sociedade dentro do atual sistema de ensino. Sistema este que não define o homem; deixa-o em conflito entre o trabalho-braçal (esforço físico) e o intelectual consciente (...) (GT - Arte/Educação. In: SEMED, 1992a: 49-50).

ISSN 2177-9163

A produção do GT-Educação Física revela que foi determinada pelas tensões internas, no que não se distingue do GT-Alfabetização, também palco de disputas de poder, como se pode perceber no testemunho de SP14, já mencionado. Nessa produção são referidos os contatos do GT com os professores da área no II Congresso Municipal de Educação e nos Cursos específicos desenvolvidos nos anos de 1990 e 1991, durante as I e II Semanas de Educação, chamando-se a atenção para o caráter de deliberação coletiva do Projeto de

Currículo e a carência de organicidade na área. Evidencia-se, na análise documental respectiva, o grau de autonomia usufruída pelo GT, a preocupação dos seus integrantes com a continuidade de um trabalho que se vem sistematizando na área desde 1986 bem como a importância atribuída ao Programa de Horas de Estudo e à elaboração da Proposta Curricular do Município.

> Tendo em vista o movimento coletivo emergente na educação municipal de Aracaju, em favor de uma proposta curricular que tem na multilateralidade do homem o seu fundamento básico, a Educação Física impõe-se como um dos componentes essenciais à formação do cidadão. A Educação Física deve ser compreendida como componente curricular que, por meio de suas atividades, trabalha o movimento humano em suas manifestações sociais e culturais, parte do pressuposto de que é através das relações de produção material que o homem

ISSN 2177-9163

constrói seu conhecimento e aprimora suas relações de vida e de trabalho (GT-Educação Física. In: SEMED, 1992a: 56-57).

Reforçam a evidência de critérios democráticos para composição dos GTs as análises apresentadas pelo GT-Educação Infantil, das quais alguns princípios definidos foram transcritos no Capítulo 2 para relativizar afirmações categóricas dos sujeitos que o integraram, expostas nos questionários, de que não teriam representado o trabalho como princípio educativo em sua produção. A produção desse GT esteve assinalada pela metodologia de participação coletiva.

A formação do grupo de Educação Infantil deu-se a partir da II Semana de Educação (10 a 14/06/91), com a realização do curso - 'Currículo na Educação Infantil de 0 a 6 anos', do qual saíram 2 participantes, representantes de Unidades de Ensino, como também um membro da Divisão de Capacitação de Pessoal, a fim de somarem-se à equipe de Pré-Escolar da SEMED, compondo o grupo responsável pela elaboração desta Proposta. Compreendendo que a elaboração de uma proposta como esta, implica uma ação coletiva que possibilite um conhecimento mais participativo da prática educativa, com suas possibilidades e limites, para o que se estabeleceu algumas atividades prioritárias: Reunião com todos os educadores da Rede (25/03/92) visando divulgar a construção da Proposta e envolver um maior número de

ISSN 2177-9163

> professores das escolas nos grupos já formados. Nesta reunião, 10 pessoas inscreveram-se para participar do Grupo da Pré-Escola, mas vale salientar, que apenas duas pessoas permaneceram efetivamente no grupo. Encontro com os educadores envolvidos com a Pré-Escola, visando sensibilizá-los para o envolvimento na construção da Proposta Curricular, obtendo subsídios da prática pedagógica destes. Este Encontro constituiu-se num momento de reflexão e troca de experiências entre todos os participantes. Encontros com os profissionais das escolas da Rede com atendimento pré-escolar, distribuídas em 6 regiões, objetivando discutir a 1ª versão da Proposta Curricular (GT-Educação Infantil. In: SEMED, 1992a: 61-62).

No GT-Ensino Religioso estão presentes também os sinais da participação coletiva docente. Nele houve clara oposição dos seus componentes ao eixo eleito para a Proposta Curricular, em favor de outros eixos norteadores que designaram de antropológico, científico e teológico, como revela SP06. "Os professores de educação religiosa discordaram todo o tempo de que o trabalho fosse encarado como princípio educativo, inclusive seu Coordenador esteve nos encontros regionais afirmando que essa perspectiva encaminhava-se para a formação de um estado nazista e não para a cidadania numa democracia. Defendia-se a teologia da libertação e uma educação cujos eixos fossem o antropológico, o científico e o teológico" (SP06).

Entretanto, na sua produção, como consta de SEMED (1992a), é expressa certa assimilação e representação do trabalho como

ISSN 2177-9163

princípio educativo nos fundamentos da área, com ênfase na dimensão ontológica, que aqui aparece marcada fortemente pelo traço moralista, embora seja trabalhada também a questão da exploração. Pode-se concluir que o grupo apreendeu e valorizou o trabalho na formação do homem e da sociedade sem, contudo, querer admiti-lo como 'o princípio educativo', o que acabou gerando uma ambigüidade na própria produção.

> (...) a SEMED/PMA, com base na Lei Orgânica Municipal, encaminhou ao CONMEA (...) solicitação de um estudo com vistas à Proposta Curricular para a ERE a ser contemplado no Projeto de Elaboração Coletiva da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (...) no Projeto: 'Elaboração Coletiva de uma Proposta Curricular para a Rede de Ensino Público e Gratuito de Aracaju', o GT-Educação Religiosa é oficialmente constituído por membros que já vinham trabalhando na elaboração da proposta curricular para a ERE. Sugestões e novos subsídios chegaram de todos os lados. Mais de 40 professores da ERE que participaram do Curso de Atualização Teológica em 1992, foram envolvidos na consubstanciação do projeto cujo texto inicial, depois de reflexões, estudos e debates, foi totalmente modificado, recebendo um arcabouço mais coerente e consistente dentro dos princípios democráticos que permeiam a educação municipal (GT - Ensino Religioso. In: SEMED, 1992a: 70).

ISSN 2177-9163

O homem faz o seu mundo, domina as leis da natureza, imagina e transforma as coisas de acordo com o seu projeto e através do seu trabalho. É o 'homo faber' dos filósofos. Desde a criação o homem se destina ao trabalho (Gên. 2, 15), instrumento de realização e de humanização. É pelo trabalho que o homem se torna senhor da situação, transformando-a em paisagem humana e subordinado-a à satisfação de suas necessidades. Com isso, ele realiza o seu estatuto criacional de ser imagem e semelhança de Deus, participando de maneira humilde e dolorosa do ato criador. Por ser doloroso, o trabalho exerce uma função libertadora e redentora quando assumido na sua concretez e abraçado com garra e vontade. A natureza humana aperfeiçoa-se, tempera-se, afirma-se, enriquece-se através do trabalho. Ele é essencial ao homem. 'Todo o gênio em dez por cento é fruto de um dom da natureza e em noventa por cento de um trabalho paciente'. (...) Além deste aspecto pessoal, o trabalho tem uma função social: contribuição do indivíduo para o bem da sociedade. Ninguém transforma e se faz senhor

do mundo sozinho. Daí, a organização social do trabalho que, por sua vez, se insere dentro de um modelo econômico-social (empresarial, capitalista, neoliberalista, socialista etc.), que confere mais ou menos sentido de humanização, solidariedade e de libertação ao trabalho pessoal e coletivo. Sendo assim, pode acontecer que o trabalho individualmente seja um elemento humanizado e socialmente, dentro do modelo global

ISSN 2177-9163

> da sociedade, profundamente opressor porque não cria solidariedade entre os homens, mas favorece o potencial de concorrência e subjugação de outros grupos de trabalhadores e de nações. Em vista disso, o trabalho se insere dentro de uma ambigüidade fundamental que é a ambigüidade do pecado e da graça, da opressão e da libertação. O homem não é escravo do trabalho, mas busca-o como instrumento de libertação e de socialização, enquanto libertação preparar o acesso aos 'novos céus e nova terra' e, enquanto socialização faz com que 'todos tenham a vida e a tenham em abundância'. O trabalho é fruto do homem todo, de uma mão e de uma mente, homem que é inteligente e que é livre. (GT-Ensino Religioso. In: SEMED, 1992a: 73-74).

Em SEMED (1992a) observa-se que a trajetória teórico-metodológica do GT-História também foi participativa, conforme apontam os procedimentos citados, permitindo-lhe encaminhar-se em sua fundamentação sobre essa área de conhecimento para elucidação do trabalho como princípio educativo, mantido o tom dos demais grupos quanto às reivindicações por melhores condições salariais e das escolas municipais.

> Uma proposta e uma abordagem metodológica articulam o contexto; propostas não se aprendem de uma hora para outra, são construídas no dia-a-dia pelo professor em seu local de trabalho, são indispensáveis para o êxito de qualquer

ISSN 2177-9163

proposta: - atualização docente, orientação bibliografia, troca de experiências e materiais didáticos, sem dispensar as condições de trabalho e remuneração condigna. (...) procuramos desenvolver junto aos professores e alunos uma relação bastante estreita, adotando os seguintes procedimentos: Elaboração e aplicação de questionário junto aos professores, com o objetivo de traçarmos um perfil do professor de História da rede municipal, procurando detectar suas percepções quanto aos objetivos da disciplina, metodologia e conteúdos programáticos, o que acrescer ou retirar na grade curricular, bem como sugestões de ordem teórico-metodológica. Elaboração e aplicação de um questionário junto aos alunos (por região) onde primamos nas questões sobre os procedimentos discentes referentes à disciplina: sua preferência, conteúdos, participação familiar, ocupação, prática do professor, avaliação e dificuldades na compreensão da disciplina. Uso das horas de estudo como fórum de discussão de temas relativos a currículo - funcionamento, problemas e perspectivas das escolas públicas municipais e avaliação, através de intercâmbio de experiências, palestras, leitura e discussão de textos. Apresentação e discussão da versão inicial da proposta curricular ao professorado (GT-História. In: SEMED, 1992a: 81).

Mas, o que seria a história? Difícil tarefa! Na construção desse conceito, devemos levar em consideração que são os homens que fazem a história: mas dentro de condições

ISSN 2177-9163

reais e não em condições desejadas e ideais. 'A história é a história do homem que se fez homem pelo trabalho'. O trabalho é a própria essência da vida humana - ele criou o próprio homem. A história é o estudo dos homens localizados em determinado tempo; constitui-se na história homens com como resultado de relações organizadas socialmente entre eles e deles com a natureza, mediada pelo trabalho (ENGELS, 1984) (GT - História. In: SEMED, 1992a: 82).

Segundo relato dos próprios alunos persiste o ensino de história que valoriza a memorização de fatos, nomes e datas; excesso de conteúdos geralmente superficializados e genericamente ministrados, sem qualquer vínculo com a realidade vivenciada pelos alunos; ausência de material didático e para-didático nas unidades de ensino. (...) Construir um novo aluno, consciente, que se reconheça como agente ativo e histórico, criador, produtor e transformador de sua realidade, capaz de se colocar diante do processo histórico e modificá-lo, passa necessariamente pela mudança da prática pedagógica, não só do professor de história, mas de todo professorado. O estudo da história é o estudo das relações dos homens organizados socialmente (entre eles) e deles com a natureza, intermediadas pelo trabalho. (...) O homem, por sua vez, modifica a natureza e a obriga a servi-lo. Domina-a! No

ISSN 2177-9163

trabalho humano há intencionalidade e consciência (GT-História[123]).

O GT-Língua Estrangeira, área em que as representações discentes revelaram não apreensão da sua importância no currículo, apresentou algumas dificuldades ao lidar com o eixo, embora não o impedindo de formalizar sua fundamentação preliminar. "Lembro que o GT - Língua Estrangeira somente em 1992 começou a perceber o sentido desse princípio educativo. Teve muitas dificuldades e recorreu à Coordenação do Projeto. Uma de suas maiores preocupações era o aluno empírico que se tinha, por exemplo, limitado em termos de universo cultural, sendo em uma reunião citado o caso de um aluno que perguntou onde ficava 'essa Europa' e se podia ir de ônibus" (SP06).

Esse trabalho se propõe a apresentar uma primeira leitura do GT sobre o ensino de Língua Estrangeira (Francês e Inglês) na Rede Municipal de Ensino com ênfase ao 1º Grau, baseada nas condições reais de ensino-aprendizagem nesta área, tendo em vista o processo de construção coletiva da Proposta Curricular que contempla o aluno oriundo da classe trabalhadora - centro de nossa preocupação.

Julgamos imprescindível a ação do educador no processo de conscientização política do aluno. Através da aplicação de questionários dirigidos a professores foram

[123] Id., SEMED/PMA, 1992. pp. 84-85

levantados dados que possibilitaram fundamentar as nossas metas de trabalho. Esta proposta só será viável se forem consideradas as condições de vida e de trabalho do professor (GT - Língua Estrangeira[124]).

O ensino de uma Língua Estrangeira Moderna justifica-se pelo fato de esta consistir em um meio de: a) comunicação entre os povos; b) complemento de formação do educando, oferecendo-lhe oportunidade de aprofundamento futuro nesta área; c) preparação do estudante para o acesso a informações científicas, tecnológicas, políticas e culturais do mundo moderno; d) possibilidade de competição no mercado de trabalho (GT - Língua Estrangeira[125]).

O segmento docente também foi ouvido no GT-Língua Portuguesa, cuja produção retrata o caminhar do projeto e sua percepção a respeito da escolha do trabalho como eixo curricular, avançando a partir das representações dos próprios professores da área.

Com o objetivo de envolver os professores da Rede Municipal na elaboração da referida proposta, a Secretaria Municipal de Educação promoveu duas semanas de seminário nestes últimos anos; a primeira, em dezembro de 1990 e a

[124] Id., SEMED/PMA, 1992. p. 89

[125] Id., SEMED/PMA, 1992.

ISSN 2177-9163

segunda em junho de 1991, com cursos para todas as áreas de ensino, cujos conteúdos voltaram-se, não apenas para a atualização do docente, mas também para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula até o momento (...). Partindo da realização dos cursos com professores na II Semana de Educação, formaram-se Grupos de Trabalho (GTs) por área ou disciplina para que fosse elaborada uma Proposta Curricular desde a Pré-Escola até o 2º Grau. Estes grupos, concentraram suas pesquisas em dois pontos essenciais: primeiro, na fundamentação teórica sobre Currículo, especialmente um que se voltasse para as classes populares, levando-se em conta a clientela das escolas municipais; segundo, no estudo dos pressupostos teóricos para compreensão do eixo norteador do currículo: o trabalho como princípio educativo. A escolha do eixo norteador desta proposta surgiu em face da necessidade de uma educação que possibilitasse aos alunos o reconhecimento de sua importância na sociedade, pela aquisição do saber humanístico, através do trabalho intelectual associado ao trabalho prático, resultante de sua vivência, ou seja, das experiências realizadas no meio a que pertencem. (...) Reconhecidas as questões gerais da Educação Municipal e a necessidade de se elaborar uma proposta que minimize os problemas relativos à crise por que passa o ensino e, especificamente, o de Língua Portuguesa, preocupamo-nos em aplicar um questionário para os professores, a fim de não só suscitar reflexões sobre a prática docente desenvolvida nas escolas, mas também colher

ISSN 2177-9163

subsídios indispensáveis ao desenvolvimento de uma proposta curricular condizente com a nossa realidade. (...) Referimo-nos aqui às respostas dadas ao questionário (...). Sobre o eixo que direciona a proposta 'o trabalho como princípio educativo', as mais comuns foram: para que o aluno aprenda a língua padrão e a use como instrumento de competição no mercado de trabalho e como oportunidade de ascensão social; para que o aluno, através do conhecimento da gramática padrão, adquira um maior domínio da expressão oral e escrita e desenvolva o raciocínio lógico, sendo capaz de atuar na sociedade com pleno estado de direito. Percebemos que alguns professores já manifestam envolvimento com o eixo norteador da proposta que direciona o projeto, sem que o percebam; porém uma grande maioria ainda não demonstra preocupação com o ensino de Língua Portuguesa na sociedade capitalista (GT-Língua Portuguesa[126]).

Como ser social, o ser humano sentiu necessidade de comunicar-se e, ao adquirir essa possibilidade, procurou organizar-se socialmente na distribuição das tarefas por grupos, a princípio dentro da família, primeira célula da sociedade de que faz parte. Ao executar um trabalho produtivo, contribuindo ativamente para o bem estar de uma coletividade menor, o homem percebe a necessidade de realizar atividades dentro de um grupo maior para conseguir a posse do produto do seu esforço. O trabalho que o homem efetua em grupos gera

[126] Id., SEMED/PMA (1992). pp. 94-95

ISSN 2177-9163

energias a fim de impulsionar transformações no seio da sociedade; tais mudanças deveriam apenas beneficiar o ser humano. Infelizmente a sociedade dividiu os grupos humanos em classes, a partir do trabalho que realizam, como forma de organização social injusta, estabelecendo um abismo entre os que executam um trabalho intelectual, aqueles que ganham para pensar - uma minoria dominante - e os que fazem um trabalho operário de base - uma grande maioria dominada. (...) Vemos, por isso, uma imensa maioria de oprimidos, seres explorados que por não terem consciência do que representam na história e 'coisificados' pela intensa carga de trabalho pessimamente remunerado, embrutecido com a luta pela sobrevivência, deixam as escolas por não encontrarem nela um espaço favorável ao desenvolvimento de suas potencialidades, nem uma solução imediata para seus problemas emergenciais. (...) a escola é um espaço da sociedade onde os conflitos sociais, as contradições de classe, reproduzem o modelo de sociedade (...) possui uma função social vinculada ao mundo da produção, através de uma perspectiva de classe. (...) a linguagem, enquanto mediadora do inter-relacionamento humano, é tão importante quanto a Escola, no sentido de viabilizar a reconstrução de um mundo novo, um mundo onde a diferença trabalho intelectual e trabalho braçal não seja vista como fator de discriminação social e empobrecimento crescente de uma maioria; na escola, o trabalho intelectual associado ao trabalho prático deve ser parte de um todo, como princípio educativo gerador de transformações sociais. (...) A escola,

ISSN 2177-9163

> portanto, será o campo propício (...), possibilitando o confronto entre o saber sistematizado e o saber produzido, a partir das experiências concretas de vida e trabalho. (GT-Língua Portuguesa[127]).

Os trechos já destacados de documentos e depoimentos apontam para os conflitos que assinalaram as relações no decorrer do Projeto, sobretudo entre professores e a Secretaria de Educação, esta como representante do Poder Público Municipal, no contexto político em que se deu esse esforço de construção da proposta curricular. Por um lado, os sujeitos da pesquisa e a produção dos GTs, embora indiquem os conflitos vivenciados, apontam aspectos positivos da experiência como liberdade de expressão, democracia, oportunidade de crescimento pessoal etc.. Por outro, o depoimento do Sindicato de Professores demonstra que a discussão da Proposta Curricular sem o equacionamento das condições das escolas e das questões salariais, era visto com reservas, o que é reforçado por um membro dissidente de GT, cujo testemunho denota que no âmbito dos grupos de trabalho também foram travadas disputas de poder.

> Nós estávamos, naquele momento, num processo muito desgastado de relações com o Governo Municipal. O Governo Paixão foi um governo que teve uma relação tumultuada com os servidores públicos... Um momento muito difícil, onde a gente não conseguia recuperação salarial, onde nós não conseguíamos sequer receber salários 'em dia'... Os

[127]Id., SEMED/PMA, 1992. pp. 96-98

ISSN 2177-9163

salários atrasavam... Naquele momento, a gente inclusive teve perda salarial, com a complementação de abono! Então foi um processo muito difícil, um período de muitas greves, não é? Muitas paralisações! A escola, por sua vez, acompanhando toda essa conjuntura, ela estava passando por problemas mesmo. Estava com problemas de falta de material. Então, naquele momento, a gente tem uma luta ainda pelo giz e pelo papel na escola, não é? E aí, quando a Secretaria de Educação (...) começou a discutir o processo da construção da Proposta Curricular, nós discutíamos aqui a importância disso, mas nós tínhamos algumas coisas que achávamos que era pré-requisito para desembocar essa discussão do currículo na escola. E nós tínhamos um entendimento claro que sem papel na escola, o professor não estaria em hipótese nenhuma motivado para sentar, estudar e discutir uma proposta desse nível. Essa era a nossa discussão aqui. Em nenhum momento o Sindicato foi contrário à discussão do Currículo! Não poderíamos ser... Não é? Agora, as condições que estavam dadas naquele momento... Nós fazíamos a avaliação que o trabalho da Secretaria seria inútil. Alguns grupos discutiriam, mas isso não chegaria onde de fato deveria chegar que era à escola... À professora que está lá-á-á na 1ª série, na escola! Como ela participaria da construção desse currículo? Isto para a gente era a grande crítica ao trabalho da Secretaria. No tocante a essa questão dos grupos, dos GTs... Muitas pessoas de vanguarda ocuparam os GTs, não é? Pessoas que militavam no

ISSN 2177-9163

movimento e nós tínhamos, naquele momento, uma coisa interessante que hoje a gente fica à vontade para avaliar. É... A Secretaria de Educação, desde o tempo de Jackson Barreto, ela foi ocupada por pessoas da vanguarda, da esquerda, E, em alguns momentos, a gente se chocou entre os interesses de classe mesmo: os interesses dos trabalhadores e os interesses do poder. Não é? A professora lembra que teve problemas com determinados grupos de resistência dentro da Secretaria! E aí, o Sindicato sempre teve esta clareza que há um espaço delimitado: o meu lugar de resistência é aqui no Sindicato, não é? E aí, quando essas pessoas ocuparam os GTs e vinham para cá nos consultar, a gente colocava as preocupações, que o trabalho era importante, mas que precisava avançar para chegar à escola! E aí, as pessoas queriam que nós estivéssemos dentro do trabalho e... Aí... Esta clareza nós tínhamos: por dentro a gente não pode atuar, vocês façam as avaliações! E, daí, as pessoas começaram a entender que era um boicote do Sindicato ao trabalho de Currículo. E... Essa não era a nossa visão" (SP13).

Parte do GT levantou, naquele momento, uma série de questões a esse respeito. De que forma os professores das escolas participariam desse processo? Se nós, do GT, estávamos tendo dificuldades em expressar o princípio em termos de uma proposta concreta, como isto seria compreendido pelos professores? Quais seriam os mecanismos que possibilitariam em maior envolvimento neste processo? A

ISSN 2177-9163

> proposta elaborada pela SEMED (1991) trazia em seu texto toda uma perspectiva coletiva de construção de currículo, porém, parte deste GT entendia que a 'transformação da escola' não se reduzia apenas às questões pedagógicas, pois as condições objetivas não estavam ocorrendo nas escolas (SP14).

A estas falas articula-se outra, de um sujeito da pesquisa que atuou na Coordenação Geral:

> Naquela época, o Sindicato pegou como figura emblemática a questão do papel, do giz e apagador para acirrar suas denúncias sobre as condições da escola municipal. De fato, eram precárias as condições físicas das escolas, insuficiente sua manutenção e recuperação físicas, apesar do empenho da Secretaria de Educação. Faltava dinheiro, mais fácil de obter junto ao MEC para novas construções! Quando conseguíamos aprovação de projetos de ampliação e recuperação, os recursos demoravam tanto que quando chegavam estavam defasados e os problemas agravados. Entretanto, nunca faltou o mínimo para funcionamento das escolas, sobretudo o giz, o papel e o apagador, embora sua distribuição fosse controlada... Para não faltar! Olhe, se tivesse faltado esse material... As escolas teriam, literalmente, fechado suas portas! O Sindicato teria tido força para isto! Até mesmo os professores e alunos, por conta própria, suspenderiam as aulas. A grande insatisfação mesmo era salarial, pois havia perda real do magistério naquele período caótico da economia nacional. A PMA, além de não conceder os

ISSN 2177-9163

> aumentos salariais na forma requerida pelo Sindicato, que apresentava um índice sempre maior para a categoria em detrimento dos demais funcionários municipais, não pagava em dia e outras coisas mais como... Por exemplo, só pagava a folha da Educação no último dia do Calendário de Pagamento... Pareciam provocações das Secretarias de Finanças, Administração e Geral! Parece até que havia uma ciumeira no Secretariado do Prefeito quanto ao prestígio da Secretaria de Educação na comunidade e junto ao Prefeito... Esta, por sua vez, no meio dessas indisposições, aplicava rigorosamente o Estatuto do Magistério, fazendo justa distribuição de todas as vantagens ali asseguradas como: gratificação de regência de classe, gratificação de atividade técnico-pedagógica, ajuda transporte, dedicação exclusiva, ampliação da carga horária, titulação, avanço horizontal e vertical, licença para cursos de pós-graduação, bolsas de estudo etc.. Nunca essas vantagens foram tão socializadas! Mas emperrava tudo nas outras Secretarias e no atraso da folha de pagamento! Ainda foi concedida uma Gratificação de Representação de 80% sobre os valores das FGMs dos Diretores eleitos... Eram formas de salários indiretos... Enfim... (SP06).

Nesse sentido ainda vale considerar a reivindicação docente no documento aprovado no II Congresso Municipal de Educação, frustrada durante a gestão:

> Entende-se que, para efetivação da política educacional do Município, é fundamental a definição e estabelecimento de um piso salarial, equivalente ao salário-mínimo calculado pelo DIEESE para carga horária básica do professor inicial, ressaltando-se a proporcionalidade entre classes e níveis, a partir do mês de junho de 1989, compatibilizando-se a realidade da tabela salarial do quadro do magistério municipal com o que dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil (SEMED, 1989: 3).

Assim, as relações que se deram no Projeto e em torno dele aparecem como, ao mesmo tempo, conflituosas e democráticas, representando uma rica e complexa trama de embates políticos cujo pomo da discórdia esteve centrado exatamente no tema aprofundado como princípio educativo: o trabalho. Um contexto político conflituoso marcou o nascimento e o processo de elaboração da proposta curricular, daí porque seu conhecimento (desse contexto) é um elemento importante para a compreensão da Experiência. "A relação foi conflituosa tendo em vista o caráter democrático do processo, onde alguns participantes abandonaram, outros apesar da participação efetiva não aceitaram que seus nomes fossem publicados" (SP01). "A interação foi pontuada de conflitos, considerando o caráter democrático da SEMED na época. Alguns docentes resistiram à sua construção: retirando-se dos GTs no início

ISSN 2177-9163

dos trabalhos, outros participaram da produção e retiraram seus nomes no final do processo" (SP04). "A interação deu-se com a abertura e o respeito necessários. Os mecanismos denunciados foram: omissão de informação e conhecimento, o controle de pagamento, a falta de condições mínimas de trabalho, etc.. Isto se deu com a participação maciça dos profissionais no sindicato" (SP05). "Bastante conflituosa, desde quando o tema sugerido não foi aceito inicialmente pelos GTs em sua totalidade. Como forma de resistência houve o abandono de alguns participantes, omissão de seus nomes nos trabalhos elaborados e a retirada parcial dos conteúdos pesquisados por alguns GTs" (SP07). "Com os conflitos vindo à tona, mas ainda assim havia certa empatia. Estávamos, todos, mergulhados num mesmo processo. A SEMED, a meu juízo, era vista como parceira" (SP11). "A interação foi bastante conflituosa, tendo em vista o próprio caráter coletivo e o clima democrático existente

na época. Alguns participantes do processo resistiram a tal ponto que se retiraram dos Grupos de Trabalho, no início ou meio da caminhada; já outros, ativos participantes das produções, no momento final, não quiseram manter-se no trabalho, retirando seus nomes da Proposta" (SP12).

> Em virtude do período político vivenciado pelo magistério municipal, o momento de publicação do trabalho produtivo foi o mais acirrado entre os grupos e entre estes e a Secretaria de Educação, no que se refere à publicação ou não do trabalho em represália à ausência de pagamento dos

ISSN 2177-9163

salários pelo governo municipal. Nesse momento, os professores, em Assembléia da categoria, deliberaram pela não publicação do trabalho caso o Prefeito não pagasse os salários atrasados. Com o pagamento (não lembro se foi a atualização do calendário) do salário, alguns grupos tiveram o entendimento que já se podia publicar a sua produção (SP02).

Bastante conflituosa no que se refere à concepção político-ideológica, porém salutar diante do amadurecimento, da forma de vivenciar e trabalhar esses conflitos politicamente. Uma atuação fortíssima do Sindicato levando em consideração o momento e a oportunidade política de denunciar os desmandos da Administração Municipal, o que no meu entendimento não era contra a Proposta, mas foi esse o gancho que arregimentou os educadores de forma coletiva (nunca vista durante minha experiência de 10 anos na rede municipal) para contraporem-se a um modelo de governar desarticulado que acabou no caos, mais notadamente no que se refere às políticas públicas (SP03).

Foi sempre uma interação democrática e por isso mesmo permeável aos conflitos. Desde o II Congresso Municipal de Educação (1989) ao de formalização da Versão Preliminar da Proposta Curricular (1992) os conflitos emergiram e foram tratados abertamente, com encaminhamentos pactuados; talvez essa forma de trabalhar tenha assegurado a

ISSN 2177-9163

continuidade da experiência nos quatro anos da gestão não obstante os problemas maiores de política salarial e da conta única da PMA. Não foram denunciados quaisquer mecanismos de dominação mas sim a precariedade das condições de trabalho nas escolas, a inadequada política salarial e a ausência de um calendário de pagamento. No que dependia da SEMED foi implementada uma política de atribuição de todas as vantagens conquistadas pelo magistério via Estatuto como: dedicação exclusiva, ajuda-transporte, regência de classe, gratificação por atividade técnico-pedagógica, etc., que representavam formas de salário indireto. Na dinâmica de construção curricular emergiram como formas de resistência docente à situação de escassez e precariedade imposta pela administração municipal as greves (que embora nascidas no âmbito do Sindicato tinham amplo respaldo nesse grupo, constituído grandemente por militantes), recusa à publicação do trabalho produzido ou do seu nome, sob a alegação de que a administração da PMA não merecia esse trunfo: uma proposta curricular pioneira (SP06).

Acredito que a transparência das nossas ações ajudou muito na conquista da credibilidade dos indivíduos para insistirem num trabalho de grupo em nível da Secretaria. Esta, tendo à frente um gestor democrático, criou condições para que as relações da Secretaria com as Escolas se realizassem num clima de liberdade e respeito mútuo. Por outro lado a metodologia admitida no nosso trabalho, nos moldes da

ISSN 2177-9163

Pesquisa-Participante, ensejou um trabalho responsável entre aqueles que nele acreditavam (SP08).

O momento político era de confronto direto entre o Sindicato e a PMA. Os salários dos professores estavam bastante defasados e as dificuldades, em termos de recursos materiais nas escolas, eram grandes. Nesse quadro, a discussão de uma Proposta Curricular tornou-se um ponto estratégico de ataque à SEMED e ao poder que ela representa, por parte da categoria organizada (Sindicato) que, além de resistir, opunha-se declaradamente à discussão do Currículo em paralelo à da reposição salarial (SP10).

Fica evidente na fala dos sujeitos que, não obstante o esforço de aliança da Secretaria de Educação via Projeto de Construção Coletiva da Proposta Curricular com as demandas sociais, seu caráter de política social não foi efetivamente assumido pelo governo municipal em seu conjunto. Entretanto, parece ter havido uma convergência de opiniões no sentido de que se deu um estreitamento dos laços entre professores, alunos, organismos da sociedade civil e políticas educacionais qualitativas voltadas para o atendimento das demandas sociais da maioria da população

Desse modo, sobre o comportamento do Estado, em sua instância municipal, no sentido da garantia da coerência dessa proposta com as políticas sociais públicas em curso, as opiniões dos

ISSN 2177-9163

integrantes da amostra estão de acordo com a análise da conjuntura local apresentada na Introdução, assumindo o caráter de severas críticas ao Governo Municipal, denunciando a insuficiência das políticas públicas em curso e sua incoerência em relação a um trabalho coletivo e democrático desenvolvido no âmbito da educação municipal. Também emergiu dos depoimentos dos sujeitos outra incoerência da PMA frente à Proposta Curricular: de um lado libera verbas e dá ampla liberdade de ação à SEMED; de outro, tem problemas no atendimento às justas reivindicações dos professores e da população. "O Estado proporcionou os recursos financeiros para a construção da referida proposta, no entanto, as políticas públicas ficaram marginalizadas" (SP01). "O Estado era um Estado que paulatinamente entrou em desgoverno total, gerando um caos na administração municipal, não só na área de educação (atraso de salários, falta de material nas escolas, etc.), como nas demais políticas sociais. Portanto esse era o grande impasse do Projeto de Currículo incoerente com o Projeto de Governo Municipal" (SP02). "Não consegui perceber uma articulação e sim uma vontade política da Secretaria de Educação de avançar resistindo a todas as crises e à decadência da Administração Municipal na qual estavam de lado as 'políticas sociais' que, quando

trabalhadas, não passavam de mero assistencialismo" (SP03). "O Prefeito se comportou satisfatoriamente: liberando verbas para cursos e assessoramento. No entanto o funcionalismo ficou vários meses sem receber o ordenado e o lixo invadiu a cidade." (SP04) "De forma incoerente" (SP05). "A SEMED transformou no seu âmbito essa

ISSN 2177-9163

meta de construção curricular numa política pública qualitativa, ao lado do seu esforço pela democratização quantitativa de oportunidades, zerando naquele momento o déficit de atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Por outro lado, a PMA pareceu ignorar esse trabalho, oferecendo continuamente situações vexatórias para a SEMED como as ligadas ao repasse de verbas e ao pagamento do pessoal da educação, além das precárias políticas sociais em outras áreas; o contexto foi muito adverso, mas foi capaz de suportar uma experiência desse teor" (SP06). "O governo municipal permitiu a liberação de verbas necessárias à execução de cursos e palestras que tinham como objetivo o esclarecimento do polêmico tema sugerido, não havendo coerência de atitudes quando não agraciou a população realizando políticas públicas sociais (ex.: aumento salarial, coleta de lixo, etc.)" (SP07). "Não houve envolvimento do Estado neste sentido. Diria até que a liberdade de ação da SEMED permitida pelo representante maior do Estado Municipal, era uma forma deste não se envolver. A Secretária da SEMED arcava com todas as responsabilidades. A luta era toda sua, a busca da coerência era também sua e de seus assessores e participantes outros" (SP08). "A discussão do Currículo, em minha opinião, e todo o movimento daí decorrente, aconteceu por iniciativa e vontade política pessoal da então Secretária Municipal de Educação, não caracterizando uma ação conjunta do Estado, portanto, coerente com possíveis políticas públicas existentes na administração municipal como um todo" (SP10). "Naquele momento, o Estado representado pela SEMED, não apresentou empecilhos políticos à concretização do processo. As questões relativas às condições salariais, infelizmente, foram

ISSN 2177-9163

obstáculos" (SP11). "Comportou-se bem até demais no tocante à liberação de significativas verbas para a promoção de eventos e assessoramentos, levando em conta que o funcionalismo municipal teve de enfrentar um dos seus piores momentos quanto às condições salariais e da cidade de Aracaju ter sido tomada pelo lixo" (SP12). O líder estudantil assim se pronunciou sobre o Governo Municipal:

> O Prefeito Wellington Paixão, creio que deu o espaço para a gente trabalhar. Não ficou com postura autoritária. No Jornalzinho da escola, eu era muito agressivo com ele, cobrando calçamento de ruas em frente ao nosso colégio, que ele prometia e não fazia... Mas, ele teve uma grande participação... Porque se ele não permitisse, o trabalho nem começaria, porque a autoridade maior era ele. Se ele dissesse 'Não faça nada', nada se faria e pronto! E começou aquela briga entre o sindicato dos professores e a Secretaria que é o Prefeito. A Secretaria representava o Prefeito e... conseguiu-se fazer aquele trabalho, manter o projeto, entendo que o Prefeito de alguma forma permitia (SP09).

Nesse clima de conflitos e contradições vivenciados no âmbito da experiência – de contínuo enfrentamento governo municipal

ISSN 2177-9163

versus categoria docente, esta representada por um sindicato cuja direção era muito combativa e atuante – diversas foram as tensões com as quais conviveram os GTs, além das injunções da pesquisa participante (forma como foi tratada a experiência no curso do quadriênio) e daquelas geradas no próprio cotidiano da educação municipal e dos protagonistas. Portanto, evidencia-se que uma Proposta Curricular é uma produção determinada por injunções do contexto socioeconômico, cultural e político.

Os sujeitos da amostra ressaltaram os conflitos entre os participantes e entre estes e a SEMED, os impasses metodológicos e políticos, mas também a tolerância para com o pensamento divergente nos embates e discussões, talvez responsável pela manutenção da Experiência e produção de uma Versão Preliminar da Proposta Curricular. Como se pode observar em suas respostas, várias foram as fontes de tensões e as disputas de poder que se somaram a outros problemas já apontados como a insuficiência de domínio teórico, heterogeneidade dos grupos e precárias condições materiais da rede municipal. "Foram momentos de muita tensão entre os participantes da Proposta Curricular, embora houvesse divisão de opiniões dos participantes, culminando com a saída de alguns e a rejeição de outros quando do término ou publicação dos trabalhos" (SP01). "A tensão se deu nas divergências emergentes nas discussões dos GTs em relação ao comportamento do Prefeito em não pagar o ordenado do funcionalismo. A maioria, entretanto optou pela continuidade dos trabalhos. Outros acharam que não deviam continuar e retiraram seus nomes" (SP04). "Com muitos embates e discussões acirradas" (SP05). "A tensão instalada dentro dos Grupos

ISSN 2177-9163

de Trabalho se deu de forma bastante divergente, concorrendo para a divisão de opiniões quanto à validação da construção da Proposta Curricular, haja vista o poder público municipal não mais atender à própria categoria quanto à questão salarial" (SP07). "O cotidiano falou mais

alto, impedindo maior discernimento do processo" (SP11). "Prevaleceu a diretividade da SEMED no planejamento e construção da proposta. Não houve a construção coletiva do currículo nos termos propostos" (SP14).

> Particularizando o GT- Alfabetização, houve divergência entre o Grupo e a Secretaria e entre os elementos do próprio GT, no que concerne ao encaminhamento metodológico do trabalho. Essas divergências nos encaminharam à realização de reuniões com as professoras Ana Lúcia (especialista na área e presidente do Sindicato de Trabalhadores da Educação do Estado de Sergipe - SINTESE) e Sônia Meire (da UFS), no sentido de avaliar o processo e redirecioná-lo. Os conflitos permaneceram e resultaram na saída de elementos da Secretaria e das escolas (SP02).
>
> No grupo de alfabetização o processo fluiu de maneira bastante articulada, por já existir um acúmulo teórico e uma vontade política de vivenciar na prática ações que levassem a uma construção coletiva. Junto ao público, por alguns dos seus membros já virem desenvolvendo um trabalho de base em nível de cursos e horas de estudo, contemplados

ISSN 2177-9163

pelo respeito dos companheiros de alfabetização; a prova disso está na resistência desses integrantes do GT que conseguiram levar o trabalho durante toda a gestão. A investigação científica nos encaminhou a praticar a pesquisa-ação num processo de constante ir-e-vir de nossas práticas cotidianas. Quero registrar que nas tensões diante do embate político fortíssimo eu temia reações políticas no campo pessoal, advindas tanto do poder governamental como do poder sindical (SP03).

Grande foi a gama de limitações de ordem político-econômico-financeira que influenciaram na produção dos GTs. Grande também foi a exigência da investigação em termos acadêmicos e práticos, colocada basicamente pela Coordenação Geral do Projeto e pelos diversos assessores atuantes nos GTs. Mas embora todos esses fatores circulassem e criassem tensões nos grupos parece, pela produção dos vários GTs, que prevaleceu mesmo o senso comum na maioria deles; alguns entretanto muito avançaram compatibilizando as diversas questões mediante o senso crítico. Isto não invalida a experiência, mas apenas revela pontos de fragilidade a serem melhor trabalhados, como é o caso da necessária consistência de fundamentação teórica (SP06).

O momento político era bastante conflitante como coloquei na questão 12 e as relações entre os membros dos GTs não ficaram alheias a isso. O GT de Educação Física, particularmente, teve bastante dificuldade em avançar nas discussões pertinentes ao processo, principalmente quanto à postura política do grupo no impasse que se criou diante da

ISSN 2177-9163

decisão sobre a publicação ou não do material elaborado. A conseqüência dos divergentes posicionamentos pessoais dos elementos desse GT na prática foi que a produção do mesmo foi publicada, mas alguns membros recusaram-se a assumir a colaboração na construção da proposta curricular da SEMED naquele contexto político (SP10).

Todos os grupos discutiram sobre a caoticidade instaurada pelo governo municipal, com relação aos aspectos referidos no item anterior; no entanto, a maioria dos grupos achou que tal situação não invalidava a continuidade da construção da Proposta Curricular, a qual serviria, inclusive, como forma de melhor lutar pela modificação da situação caótica. Uma minoria achou justamente o contrário, ou seja, que o melhor meio de reverter o quadro seria não levar adiante a elaboração da Proposta (SP12).

Uma variável muito importante emergiu desses depoimentos embora de forma não tão explícita, referente à capacidade dos próprios grupos ou, melhor dizendo, a uma produção acumulada de pelo menos alguns membros desses grupos, que ofereceu subsídios aos GTs, permitiu-lhes avançar e experimentar maior segurança nesse processo coletivo de construção curricular. Assim, é preciso ressaltar a contribuição individual de cada sujeito histórico e a

ISSN 2177-9163

memória da instituição, como também responsáveis pela qualidade da produção do Projeto.

Quanto à surpreendente continuidade da Experiência durante os quatro anos de uma gestão municipal altamente conturbada, é ela atribuída pelos sujeitos a diversos fatores. "O compromisso profissional dos participantes e a vontade de realizar um trabalho de qualidade fez com que houvesse a manutenção do grupo, apesar das adversidades financeiras" (SP01). "A vontade do Grupo de produzir algo que refletisse a mudança da prática pedagógica nas escolas e a capacidade teórica, política e estratégica da Secretária de Educação, da Diretora do DENSI e da Assessora da Secretaria em administrar os conflitos e redirecionar coletivamente o caminhar do processo" (SP02). "A vontade política de levar avante um trabalho construído a partir da participação coletiva; uma coordenação que dominava o campo teórico-político; a fortaleza dos que apostam num projeto de mudança que venha beneficiar os filhos dos trabalhadores e excluídos" (SP03). "A maioria dos GTs ter acreditado no trabalho e considerá-lo como principal para melhoria da qualidade do ensino e também para defesa de melhores condições salariais" (SP04). "O interesse dos professores em mudar sua prática pedagógica, a possibilidade que os estudos ofereciam para uma melhor compreensão dos itens citados e a busca de solução da situação em que se vivia" (SP05). "Principalmente no trabalho que vinha sendo executado pelos GTs e por considerá-lo como possível transformador de uma problemática social" (SP07). "Primeiramente, pela coesão existente no grupo dirigente da SEMED em torno da Proposta Curricular. Acreditava que o caminho escolhido era o melhor para um

ISSN 2177-9163

sistema cuja clientela era formada pelos filhos de trabalhadores mais desfavorecidos. Segundo, pela adesão e defesa da Proposta publicamente pelos profissionais que conscientemente participavam" (SP08). "A participação coletiva e o sonho de construção de uma sociedade mais justa e mais participativa" (SP11). "O fato da maioria dos GTs ter acreditado no trabalho que vinha sendo realizado e considerá-lo como ponto primordial na

luta por melhores condições salariais e profissionais, haja vista o caráter coletivo e a qualidade do mesmo" (SP12).

> Primeiramente: a credibilidade da Secretária de Educação e dos seus assessores no nível local e nacional; inegavelmente houve uma direção moral e intelectual que assegurou todo o processo. Depois a força do coletivo pois se tratou de deliberação do II Congresso Municipal de Educação, daí porque respeitada. E ainda a necessidade sentida por militantes do próprio movimento docente no sentido do registro de suas propostas para uma educação pública, democrática e de qualidade para os filhos dos trabalhadores (SP06).

> A equipe que esteve à frente da chefia da SEMED nesse período foi, sem dúvida, a grande responsável pela convergência dos profissionais no sentido da criação e manutenção do trabalho político-educacional da época. De maneira extremamente inteligente, essa chefia conseguiu

ISSN 2177-9163

> cativar a grande maioria dos profissionais lotados no Departamento de Ensino, despertando o gosto pelo aprofundamento científico, respaldado na fundamentação teórica e no fortalecimento da fé na capacidade humana de modificar a realidade e estabelecer diretrizes coletivamente (SP10).

Participaram dessa construção coletiva da Proposta Curricular algumas entidades da sociedade civil de caráter coletivo, popular e democrático, particularmente o Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju (SINDIPEMA), o Conselho Municipal de Educação de Aracaju (CONMEA) e o movimento em favor da Associação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino (PRÓ-AERME), além das associações comunitárias locais. As opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre essa participação seguem transcritas, nas quais também se percebe a questão das disputas políticas que cercavam o Projeto.

As visões diferenciam-se entre os sujeitos, em relação à participação de cada entidade, como por exemplo: sobre o CONMEA alguns destacaram um parecer favorável emitido em 1992 e a participação de representantes nos eventos promovidos pela SEMED, enquanto outros revelaram não recordar qualquer participação efetiva dessa entidade. Sobre o SINDIPEMA, entidade considerada da maior relevância num trabalho desse teor, inclusive por sua legitimidade no seio da categoria docente e respeitabilidade dentro do próprio Governo Municipal, particularmente no âmbito da SEMED, aparece

ISSN 2177-9163

certa polêmica, pois, enquanto alguns destacam sua contribuição crítica num trabalho paralelo, outros falam de sua participação limitada aos eventos, através de representantes, e ainda há os que negam

completamente sua contribuição ou a consideram insuficiente. Aparece, portanto, implícita em algumas falas, uma dicotomia que fere o próprio eixo da Experiência, o trabalho como princípio educativo: proposta técnica da SEMED versus proposta política do SINDIPEMA. Sobre a PRÓ-AERME e outras entidades de caráter popular e democrático, raros destacaram a participação nesse processo a qual, segundo esses, limitou-se aos eventos promovidos, especialmente um seminário voltado para a relação entre escola pública municipal e comunidade. "O CONMEA (Conselho Municipal de Educação) deu o Parecer 01/92 favorável ao Projeto de Elaboração da Proposta, sugerindo 'que à luz do que preceitua o atual projeto de LDB para uma educação arquitetada com o preponderante respaldo da sociedade civil organizada... sem interrupções desmotivadoras e com aplicações práticas'(Relatório Anual do CONMEA/92)" (SP01). "O Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju (SINDIPEMA), da categoria, contribuiu na medida em que nos mostrava que um projeto de Currículo implica num projeto de sociedade. Portanto, via na construção do Currículo algo incoerente e isolado das políticas públicas. Quanto às outras entidades lembro apenas da participação delas nos encontros e seminários promovidos pela SEMED" (SP02). "Contribuições em nível de participação nos cursos e encontros promovidos pela SEMED. O CONMEA emitiu

ISSN 2177-9163

parecer nº 1/92 favorável ao Projeto de Elaboração da Proposta, sugerindo "que à luz do que preceitua o atual projeto da LDB para uma educação arquitetada com o preponderante respaldo da sociedade civil organizada... sem interrupções desmotivadoras e com aplicações práticas" (Relatório Anual do CONMEA/92)." (SP04) "Desde o instante da minha participação até o término, percebi que as entidades citadas pouco contribuíram" (SP05). "Participação nos encontros e cursos promovidos pela SEMED. Quanto ao CONMEA contribuiu conforme Parecer favorável de no 01/92, da autoria do Prof. Eduardo Ubirajara aprovado em Sessão Extraordinária de 26.03.92, constante no Relatório Anual do CONMEA/92" (SP07). "Além das ações do SINDIPEMA já colocadas em questões anteriores, que colaboraram no sentido de contrastar diferentes posicionamentos políticos diante da ação 'técnica' de construção de uma proposta curricular, não posso me referir às outras entidades citadas, simplesmente por não lembrar da participação efetiva das mesmas no processo" (SP10). "Acho que o Sindicato não foi um parceiro à altura da experiência. Já as

demais entidades apresentaram-se ávidas de participação" (SP11). "Não recordo. Apenas lembro que o GT-Alfabetização tinha, no início, o entendimento, no seu conjunto, de que era necessário o envolvimento cada vez maior de setores ligados à educação. Como as discussões eram ouvidas e o trabalho não se concretizava nas expectativas da SEMED, houve uma tomada de posição diferente de parte do grupo em relação a essa busca de participação..." (SP14).

ISSN 2177-9163

SINDIPEMA- contribuiu no confronto das idéias, na clareza de que na instância do poder o Sindicato possui características, estratégias e táticas que o identificam enquanto oposição, elevando assim o seu crescimento e reconhecimento enquanto espaço de luta, de organização e embates. Com relação ao CONMEA- não recordo de nenhum momento expressivo. Quanto às demais entidades admito que tiveram uma participação limitada, cuja expressividade não patenteia um respaldo efetivo por ter sido interrompido no momento em que deveria haver um envolvimento maior (SP03).

Lamentavelmente o Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju (SINDIPEMA) apesar de muito atuante nas reivindicações salariais, na defesa dos direitos docentes, de melhores condições de trabalho e nas greves, manteve-se praticamente à margem do processo de construção da Proposta Curricular propriamente dita; pareceu não perceber sua importância e também não querer contribuir, com receio de fortalecer uma administração municipal cuja política salarial repudiava com tanta veemência. Sua participação limitou-se à abertura de alguns eventos, através de representação. Num dos eventos de que participou foi responsável por uma perda fundamental: quando os participantes do Seminário sobre gestão democrática decidiram favoravelmente sobre a inclusão de pais e lideranças comunitárias nos Conselhos Escolares, seu presidente influenciou no sentido contrário e conseguiu reverter aquela decisão, gerando inclusive um mal-estar com os representantes da sociedade civil organizada. O CONMEA

ISSN 2177-9163

reconheceu a importância do processo de construção coletiva da Proposta Curricular e emitiu, mediante solicitação oficial da SEMED, um parecer favorável ao Projeto, recomendando compatibilidade com o projeto de então da nova LDB, assim como a continuidade, embora não se tenha manifestado posteriormente, nesses quatro últimos anos, quando do seu engavetamento. Quanto à nascente Associação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino (PRÓ-AERME), esta teve uma participação digna de nota em diversos momentos do processo, sobretudo na programação/ execução/avaliação do Seminário estudantil sobre o Currículo e nos momentos de encontro do Grupão. As Associações Comunitárias participaram ativamente dos momentos coletivos e no Seminário comunitário, só estando ausentes dos GTs (SP06).

Do Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju, nenhuma contribuição foi registrada. A sua diretoria se fazia presente a todos os encontros, seminários, congressos, etc., à convite da Coordenação da Proposta. Podemos até dizer que sua posição de críticas acirradas deu ensejo à avaliação de alguns participantes sobre a entidade que os representava no sentido de repudiar a forma escolhida de participação, levando-os a se envolverem mais no processo. Enquanto as outras entidades, participavam, através de representantes mais envolvidos com o sistema de ensino. Não houve tempo suficiente para haver um maior investimento grupal (SP08).

> Contribuição em nível de participação nos encontros e/ou cursos promovidos pela SEMED, na ocasião. O CONMEA, inclusive emitiu Parecer favorável (nº 01/92) ao 'Projeto de elaboração da Proposta Curricular', sugerindo 'que à luz do que preceitua o atual projeto da LDB para uma educação arquitetada com o preponderante respaldo da sociedade civil, o mesmo seja levado à frente, sem interrupções desmotivadoras e com aplicações práticas' - Relatório Anual do CONMEA/1992 - (SP12).

Após análise dos depoimentos diversificados dos sujeitos da pesquisa que integraram os GTs ou a Coordenação Geral do Projeto, sobre a participação das entidades coletivas, é importante passar a refletir um pouco mais sobre o sindicato dos professores. Os documentos permitem verificar que no período correspondente à experiência foram presidentes do SINDIPEMA, o Prof. Quintino, que encerrava seu mandato e foi eleito para Diretor do Centro Educacional "Presidente Vargas", seguido do Prof. Jorge Carvalho Nascimento, que fora candidato pelo PCB à Prefeitura de Aracaju nas eleições que sufragaram Wellington Paixão (em 1997/1998 foi Secretário Municipal de Educação) e, finalmente, Prof. Diomedes Santos Silva, militante do PT, falecido em 1993, todos combativos frente ao governo municipal. Nesse sentido, vale considerar o testemunho da líder sindical, Vice-Presidente desse último naquele

ISSN 2177-9163

período, que se reporta à conjuntura e à postura então assumida pelo sindicato diante da Experiência de Aracaju, objeto de estudo da investigação. "O Sindicato naquela altura era constituído predominantemente de militantes do PT. Hoje nós podemos afirmar que temos toda a direção aqui, pessoas com o pensamento mais à esquerda, mas filiados a partido, ainda temos dois, mas sem militância hoje. Sem uma militância mais efetiva e orgânica no partido, que é o meu caso, Eu continuo filiada ao PT, mas não tenho uma ligação orgânica com o partido" (SP13).

A especificidade desta seção comporta tomar mais amiúde sua fala, pondo em evidência suas representações sobre espaço de resistência docente e de construção curricular, papel da Secretaria de Educação, grau de democracia da Experiência de Aracaju e corporativismo.

> O espaço de resistência é a escola. Inclusive eu lembro que em algum momento nós apontamos o seguinte: se vocês quiserem montar um trabalho aqui, em nível sindical, com as escolas, nós vamos buscar o pessoal interessado na escola e vocês continuam... A gente até dá a direção para vocês trabalharem nos GTs! Mas... Contanto, que seja um movimento de categoria. Não é? E que a gente leve o pensamento e o que esta categoria está discutindo sobre Currículo. Porque não havia uma discussão! (SP13).

ISSN 2177-9163

> A discussão mais efetiva de currículo dá-se no âmbito da escola. Eu não acho que é sem a direção da Secretaria. Eu sempre defendo que o Governo, ele tem que ter um projeto, não é? Se o projeto dele vai de encontro aos interesses da categoria, a categoria resiste. Mas, ela não só resiste... Ela tem o dever de apontar soluções! E, quando o Governo é democrático, ele negocia, ele não impõe a sua forma, não é? É por isso que a gente, que eu, por exemplo, compreendia naquele momento e que continuo compreendendo hoje: a falta de política governamental deixa a escola à toa porque a escola, ela é parte de um sistema, ela não sobrevive sozinha, solta. Ela sempre tem que ter uma direção e o Sistema existe para isso! Tanto é que, agora com a nova LDB, que dá toda autonomia à escola, a gente percebe a escola agora meio atônita: prá onde é que a gente vai? E o Sindicato hoje já está preocupado com isso: como vamos orientar essas escolas ou que proposta hoje o Governo tem para, dentro dessa autonomia, não soltar as rédeas, não deixar cada um se salvando (SP13).

Aparece nesses depoimentos um dado referente a certa duplicidade de poderes, interpenetração de ações no espaço escolar da SEMED e do SINDIPEMA. Em dados momentos o sindicato apresenta-se até como assessor pedagógico das escolas, havendo de alguma forma uma interferência direta no trabalho executivo do órgão do sistema municipal. As fronteiras desaparecem e a direção da própria educação municipal é disputada pelo sindicato, inclusive

ISSN 2177-9163

no plano pedagógico e curricular. Nesse sentido, pode-se interpretar que, tal como se deu na instância dos GTs, houve uma disputa de direção intelectual e moral da educação municipal entre SEMED e SINDIPEMA.

Quanto ao corporativismo apontado por alguns dos sujeitos da pesquisa como tendo prevalecido nas ações do sindicato, foi ele admitido como ponto de partida:

> É... Difícil discutir isso, mas eu... Eu vou ter coragem de afirmar! O Sindicato, todo o tempo, ele tem de ser corporativo mesmo! Não se pode negar isso! Ele precisa ser corporativo, senão a gente perde a dimensão da nossa luta. Agora, que hoje nós temos uma conjuntura, que não é municipal, é nacional, que economicamente é mais favorável... Hoje, está com os salários mais ou menos estabilizados, a nossa luta permitiu garantir alguns direitos que hoje, os professores do Município ganham melhor em relação aos professores do Estado e até aos professores da Universidade... A gente tem uma situação confortável, mais ou menos... E a gente continua percebendo o seguinte: que hoje, discutir, por exemplo, a situação da escola municipal, ela melhorou, não é? A conjuntura hoje, para discutir o trabalho pedagógico é favorável, porque a luta hoje na escola municipal, não é por giz nem apagador... Hoje é para a gente ter a manutenção dos aparelhos tecnológicos que nós temos na escola; é a discussão pela melhoria da qualidade mesmo.. Porque o elementar, tanto

ISSN 2177-9163

> a Secretaria vem garantindo, como o Fundo de Manutenção permite que a escola se organiza e garanta o mínimo. Então, hoje, a escola municipal, graças a Deus, não tem uma luta mais... A gente não consegue mais levantar uma bandeira por giz, papel e apagador, porque isto é questão resolvida! As escolas já recebem recursos, a gestão democrática permite que esses recursos sejam visíveis a todos, que se discuta, assim, as prioridades para aplicação. Então, isto melhorou bastante. Isto já cria um clima para se discutir uma questão como essa... Um Projeto Curricular (SP13).

Nessas representações emerge uma contradição no que se refere à autonomia da escola: ao tempo em que é reconhecida como o espaço por excelência dos movimentos e transformações substantivos da educação pública, é considerada de certo modo incapaz de assumir sua autonomia, que, aliás, desde a LDBEN/1996 lhe está sendo concedida via legislação e diretrizes do MEC e, até, de organismos internacionais (como o Banco Mundial, por exemplo). Observa-se ainda que o Sindicato deu indicativos de ter um conteúdo programático calcado em reivindicações atuais da categoria, não referindo um projeto alternativo de organização das relações de produção, o que acaba por reforçar a fragmentação da própria categoria, uma vez que não são contestados com propostas

ISSN 2177-9163

superadoras o discurso e a prática neoliberais. É a existência de um projeto alternativo que caracteriza as relações sociais novas, no bojo das discussões contemporâneas desenvolvidas por Bernardo.[128]

A ausência desse projeto alternativo traz o risco de levar o movimento docente a centrar-se, conforme as categorias desenvolvidas por Bernardo [129], ora em formas de organização individuais e ativas (caso dos professores que chegam até ao conflito aberto), ora em formas de organização coletivas e passivas (em que a Direção Sindical é fortalecida, sendo reproduzidos o isolamento e a fragmentação dos educadores, o que é visível nas greves). Embora em seu depoimento a sindicalista aluda a um grupo ativo que, lutando por dentro, pode sabotar um processo em curso, sabe-se que ele não consegue redirecioná-lo, justamente pela ausência de um projeto, de uma nova alternativa de organização do trabalho, incluindo produção e socialização. A ausência de uma proposta consistente e alternativa acaba, de alguma forma, por atrelar as lutas e agendas sociais aos projetos dos governos, nos contornos dos quais se caracterizam, a depender do grau de democracia neles contido. Desse modo, acredita-se que os laços de solidariedade no interior da categoria não são alargados ou fortalecidos, não havendo uma proposta de novas relações sociais.

Qualquer que seja o campo em que os conflitos se organizem de maneira coletiva e ativa, eles rompem, não negativamente, mas positivamente, com a disciplina capitalista, substituindo-lhe um outro sistema de relacionamento social. É esta a definição da autonomia

[128] Id., BERNARDO, 1991.
[129] Id., BERNARDO, 1991.

ISSN 2177-9163

dos trabalhadores na luta. Nos casos mais freqüentes, um conflito coletivo não se processa em moldes exclusivamente ativos, mas combina em graus e maneiras variadas a passividade e o ativismo. Mesmo então, a autonomia é um dos componentes do processo de luta, influindo no seu desenvolvimento tendencial. A autonomia é o resultado prático de uma forma de luta que às sociais capitalistas opõe outro tipo de relação. Enquanto se mantiver, de modo ou outro, sujeita à disciplina capitalista, a classe trabalhadora só se constituirá como tal mediante a dependência de cada um dos seus membros relativamente às autoridades estabelecidas.[130]

A força do Sindicato estando vinculada à pessoa do Presidente ou à sua direção enquanto um grupo é apenas pontual e momentânea, podendo simbolizar, talvez, sua maior fraqueza, ou seja, a fragilidade da categoria. O igualitarismo e o coletivismo são princípios que caracterizam as novas relações sociais e não o individualismo, sendo que Bernardo[131] chega a falar da revocabilidade dos delegados em defesa da participação ampla.

Essa perspectiva requer um contato da categoria, ou do Sindicato como sujeito coletivo, com o fulcro das questões e a apresentação de um modelo alternativo. Para tanto seria necessária a soma aos demais movimentos sociais bem como a sedimentação de uma nova hegemonia nas várias instâncias de formação do homem, além da escola. É por essa via que se pode dar o fortalecimento da

[130] Id., BERNARDO, 1991. p. 323

[131] Id., BERNARDO, 1991.

ISSN 2177-9163

solidariedade, encarada como resultante do inter-relacionamento de coletivos autônomos de trabalhadores, o que é verdadeiro até mesmo para o âmbito da categoria mais ampla de educadores, que poderia superar a fragmentação da organização sindical por rede e grau de ensino e daí resultar uma efetiva direção intelectual e moral do sindicato. A análise da Experiência de Aracaju sugere a possibilidade de que a categoria dos educadores municipais tenha crescido e se fortalecido no contexto do Projeto de Construção Coletiva da Proposta Curricular, quer em suas dimensões internas quanto externas, o que está evidente, sobretudo nas produções dos GTs.

Uma outra questão que parece merecer uma discussão refere-se ao panorama nacional do período 1989-1992, uma vez que a história de Aracaju no quadriênio da Experiência também reflete a crise dos anos 80, embora não referida nos depoimentos e documentos. Nesse período o quadro nacional era marcado pela questão fiscal, que representava o centro da crise econômica e social interagindo com a tendência hiperinflacionária e a crescente concentração de renda. Não se pode esquecer que o Governo Collor posicionou o

funcionalismo público como o grande vilão, responsável pelas mazelas do país, no seio do qual eram procurados os marajás. As medidas administrativas recomendadas como saneadoras eram o enxugamento da folha de pagamento, com a redução tanto da quantidade de funcionários quanto dos seus salários. Tratava-se de uma política de corte linear de despesas, de redução dos gastos

ISSN 2177-9163

sociais e do poder de compra dos salários dos trabalhadores, sempre corrigidos abaixo da inflação.

A coincidência desse período com a implantação da nova Constituição gerou uma situação de elevação das demandas sociais diante de um quadro de agravamento da crise econômica, de acentuação das carências. Vivia-se a opção do Governo Collor pela política recessiva no combate à inflação. Elevava-se o desemprego, precarizavam-se as relações de trabalho e os salários permaneciam corroídos. O bloqueio dos cruzados novos teve efeitos catastróficos sobre as administrações nos diversos âmbitos do poder público. Estava em curso uma agenda neoliberal que subordinava o gasto social ao ajuste das contas públicas, sedimentando a lógica privatizante e do Estado mínimo.

Nesse contexto pode-se até afirmar que a Experiência de Aracaju representou uma alternativa concreta de enfrentamento dessa crise, aprofundando a democracia, buscando sua ampliação e do conceito de cidadania. Foi um processo que adquiriu uma dinâmica política própria, mas não estava alheio ao estado de emergência econômica que marcava o país, quando se sucediam os efeitos dos planos de estabilização econômica, desde o Plano Cruzado (1986) e o Plano Bresser (1987), agravados pelo Plano Verão (1989) e pelo Plano Collor (1990), cuja culminância deu-se com o impeachment de Collor, com nova efervescência social e política.

Buscando compreender os depoimentos pessoais dos sujeitos da pesquisa sobre o processo vivenciado na Experiência de Aracaju, com suas implicações na autonomia e no crescimento dos sujeitos,

ISSN 2177-9163

tomo como referencial teórico Heller que faz oposição tanto ao historicismo subjetivista quanto às versões estruturalistas do marxismo, posicionando-se contra o mito da neutralidade científica e supondo uma relação consciente do pesquisador com a genericidade. Sua teoria dos papéis sociais no contexto das condições de manipulação e alienação, centrada na vida cotidiana, esta encarada dialeticamente como espaço de dominação e rebeldia, muito elucida a participação e avaliação apresentada pelos protagonistas.[132]

Segundo sua análise, o homem, fragmentado nos papéis estereotipados, tem sua individualidade suplantada pela particularidade, cuja convivência nessa esfera é muda em relação à genericidade. Seu pressuposto é o de que à individualidade corresponde à aliança entre a particularidade e a genericidade, nível que poderá conduzir a vida, o que é alcançado pela via da homogeneização, pela superação da cotidianidade, facultada pelas atividades de cunho genérico. É, portanto, a homogeneização a categoria básica do seu pensamento, encarada como capaz de transformar os sujeitos particulares em sujeitos individuais. Nessa perspectiva, o homem não se identifica plenamente com seus papéis sociais. É admitida a emersão de conflitos, como nos casos de recusa de papel, quando ocorre a insurreição moral das sadias aspirações humanas diante do conformismo, sendo salientada e existência de comportamentos do homem que não estão cristalizados em papéis.

Ao referir-se à homogeneização, Heller[133] não supõe uma igualação entre os diversos componentes do grupo em relação às

[132] Id., HELLER, 1992.
[133] Bis id., HELLER, 1992.

ISSN 2177-9163

suas diversas características. No caso da Experiência de Aracaju, em que os GTs foram marcados pelo alto grau de heterogeneidade, o processo de homogeneização helleriana parece ter-se dado pela evolução do grau de cotidianidade de suas representações para o nível do humano-genérico, ou seja, pela evolução das discussões presas à particularidade para uma convivência ativa dessa dimensão com a genericidade. Nesse sentido foi importante todo o programa de revisão de literatura e discussões, nas formas dos eventos já mencionados, notadamente as Horas de Estudo, que se desenvolveram paralelamente.

A teoria de Heller [134] redefine o conceito, o lugar e as estratégias de transformação social, ensejando mais ampla reflexão a respeito da transformação da escola, de modo a considerar a participação de seus integrantes, com a mediação de pequenos grupos, onde se estabelecem a indagação e a relação libertadora. É nos pequenos grupos, tão valorizados por ela, que se toma consciência da alienação e é através da ação que se pode exterminá-la. Ocupa o centro de suas reflexões o indivíduo concreto da vida cotidiana em sua luta pela sobrevivência e não o indivíduo abstrato. Daí a importância de cada GT que formulou coletivamente a citada Versão Preliminar da Proposta Curricular.

Desse modo, Heller [135] resgata a subjetividade, ou seja, o próprio indivíduo, cada sujeito, a pessoa humana, no seio do próprio materialismo histórico. A verdadeira revolução, considerada como possibilidade que se coloca para todos e não como destino de uma

[134] Id., HELLER, 1992. p. 27
[135] Bis id., HELLER, 1992.

ISSN 2177-9163

única classe, é caracterizada como um processo lento e celular, que se fará na vida cotidiana, incluindo a subjetividade e a participação. Nesse processo destaca a revolução invisível como pré-requisito da revolução visível, não mitifica a classe operária como revolucionária, acreditando que uma teoria revolucionária tem interlocução com todos os que têm carecimentos radicais.

Indagados sobre a distância entre essa Proposta Curricular e a concreta prática pedagógica (cotidiana) dos protagonistas da experiência, os informantes, predominantemente, confirmaram-na, alguns até dimensionando-a ("grande" ou "enorme") e esclarecendo os pontos de estrangulamento como: inexperiência de desenvolvimento de um trabalho pedagógico em torno de um eixo; insuficientes domínio e interiorização do pensamento/prática socialista; hegemonia de um modelo de educação que dissocia teoria/prática e supervaloriza atividades intelectuais; características da vida cotidiana das escolas e de seus agentes que inviabilizam novas experiências; insuficiente nível de domínio do trabalho como princípio educativo; corte político que inviabilizou a continuidade dos trabalhos. "A distância existe no tocante ao trabalho pedagógico em torno do eixo" (SP01). "Existe a distância uma vez que não foi representado no GT- Educação Infantil." (SP04) "A distância de não dominar e interiorizar um pensamento/prática socialista" (SP05). "A distância foi enorme devido à ausência de melhor compreensão do processo, ao cotidiano dos que fazem o trabalho marcado pela luta pela sobrevivência e por um corte político que inviabilizou a continuidade dos trabalhos" (SP11). "A distância ainda persiste no tocante ao que foi respondido na questão 05" (SP12).

ISSN 2177-9163

Particularmente só posso analisar esta questão considerando apenas até o momento em que a Proposta Curricular foi editada, haja vista minha lotação posterior (CONMEA) não mais possibilitar maior envolvimento com o que já havia sido realizado, limitando-me, a saber, que a mesma não teria continuidade. Durante a elaboração da Proposta, não obstante os esforços empreendidos pelo GT- Educação Infantil, a distância realmente existiu e veio justamente à tona quando tivemos que tornar concretos os conceitos e princípios filosóficos e metodológicos em práticas pedagógicas, que atingisse a clientela de 0 a 6 anos de idade (SP07).

A forma como a distribuição do conhecimento tem se dado na escola não é igualitária. O sistema de ensino, dividido entre as redes pública e privada, aliado ao avanço do capitalismo neoliberal restringe essa distribuição, alienando as camadas populares e impedindo que as mesmas tomem parte do processo de gerenciamento dos meios de produção e da distribuição da renda que deles advém. A divisão entre teoria e prática, supervalorizando as atividades intelectuais sobre as corporais e/ou instrumentais estão intrinsecamente relacionadas a esse modelo educacional, no qual todos nós fomos instruídos, independentemente de concordarmos com ele ou não. A distância se estabelece aí. Reconhecemos a falência do modelo, mas ao mesmo tempo, é o único que vivenciamos

ISSN 2177-9163

> (teórica e praticamente), tornando difícil a concretização das idéias em ações efetivas e concretas. Até que conseguimos (falo agora do GT de Educação Física) evoluir nas discussões, mas não chegamos a experiências práticas nesse sentido (SP10).

Nessa questão, alguns depoimentos destacaram os requisitos para uma efetiva implantação da proposta, analisando-os diante da descontinuidade que foi imposta com a mudança de gestão; outros enfatizaram o crescimento pessoal e profissional de alguns protagonistas, bem como a inexistência de um mecanismo de acompanhamento que fornecesse elementos mais seguros sobre a unidade teoria/prática. "A grande limitação do processo foi a falta de instrumento de avaliação por parte, pelo menos, daqueles que estavam mais envolvidos. Mesmo afastados circunstancialmente do sistema de ensino municipal teríamos informações nesse sentido. Esperamos tê-la através dessa pesquisa (...)" (SP08).

> Uma proposta curricular se efetiva na escola pela discussão, formulação e reformulação de conhecimentos e práticas, a partir de diretrizes gerais definidas de forma coletiva. No entanto, no momento em que íamos iniciar a experiência de reformulação do fazer pedagógico junto às escolas, esse trabalho foi interrompido com a mudança da gestão municipal. E como a descontinuidade é a marca 'das inovações de cada gestão', a efetivação dessa proposta se deu apenas naqueles poucos grupos de resistência, que em suas

ISSN 2177-9163

escolas deslancharam um trabalho pedagógico baseado nos princípios norteadores da proposta curricular, percebendo-se nesse contexto uma progressiva mudança na prática pedagógica dos educadores envolvidos (experiência pessoal com um grupo de resistência lotado numa escola municipal) (SP02).

Dentro do contexto de um país capitalista situado no terceiro mundo, onde a prática da maioria dos profissionais reflete atitudes tradicionais, autoritárias e de resistência à mudança, acrescido de um sistema que não prima pela valorização de experiências significativas preexistentes, mas, cada

um impõe o seu modelo de governar, fica complicada a seguridade do deslanchar de uma proposta curricular articulada por gestão anterior. Porém, de forma isolada e através de grupos de resistência, existem hoje experiências, as quais considero que constroem no cotidiano uma proposta de trabalho cujos princípios estão registrados no documento Versão Preliminar da Proposta Curricular (SP03).

Em minha opinião foi e é, agora mais ainda, grande a distância entre essa Proposta Curricular e a prática pedagógica em curso em sala de aula da rede municipal de ensino, mesmo por parte de muitos dos seus protagonistas; o insuficiente nível de domínio do trabalho como princípio educativo, de sistematização do trabalho pedagógico escolar e

ISSN 2177-9163

> as características da vida cotidiana da escola, muito contribuem para manter essa distância. Mesmo por parte daqueles que mais avançaram nesse sentido, sei que é difícil promover a unidade teoria/prática, embora deva admitir que vários aperfeiçoaram sua prática a partir da experiência (SP06).

A permanência de grupos de resistência que ainda hoje desenvolvem a experiência, mesmo que parcialmente, é um indicador da vontade política dos protagonistas, de modo que, se não cerceados, mas incentivados e ampliados, como orienta Frigotto[136], poderão fazer com que suas práticas constituam-se em iniciativas democráticas e de resistência que representem efetivas formas de oposição aos ajustes neoliberais em curso.

As lições indicadas pelos protagonistas como extraídas da Experiência, principalmente no que se refere à elevação pessoal, profissional, institucional e grupal, da particularidade para a genericidade, revelaram que os educadores/educandos avançaram, em certa medida, a partir de seus interesses pessoais, dos problemas concretos das suas salas de aula, da gestão das escolas, para os interesses mais amplos da educação pública municipal, das camadas populares e do destino da própria humanidade (crescimento em termos de concepção e compromissos). Mas, ao que indicam as respostas, a experiência em questão foi um movimento que, embora institucional, contribuiu de forma mais evidente no processo de

[136] Id., FRIGOTTO, 1995.

ISSN 2177-9163

construção de identidade pessoal e profissional de cada um dos participantes, portanto no crescimento profissional dos protagonistas, sendo enfatizada enquanto vivência democrática de respeito às suas opiniões.

Todos os que responderam o questionário afirmaram categoricamente sua aprendizagem e crescimento nessa proposta. Muitas foram as lições destacadas. O ponto mais enfatizado foi o da contribuição da experiência para o desenvolvimento pessoal e/ou profissional, via intercâmbio com os demais participantes quando eram coletivizados anseios, receios e dúvidas, numa aprendizagem de trabalho com o coletivo, num caminhar juntos para

superação das limitações ou artimanhas da ideologia hegemônica. "Considero que aquele momento contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional, principalmente quando da troca com os demais participantes" (SP01). "Foi muito importante essa experiência; contribuiu bastante para o crescimento individual e coletivo. Aprendi a dialogar, a ver a educação como processo educativo e que a construção de qualquer proposta se faz pelo diálogo, pelas aspirações e práticas relativas ao ensino/aprendizagem e que as teorias conduzem e iluminam as práticas etc." (SP04). "Para mim, sim. Mas não sei se podemos aplicar aos protagonistas" (SP05). "Foi uma experiência bastante enriquecedora, considerando principalmente que esse momento ímpar vivido pelo Sistema Municipal de Ensino contribuiu para uma grande troca de experiências, onde foi fundamental coletivizar dúvidas, receios e anseios no sentido

ISSN 2177-9163

de finalmente dar forma à nossa proposta" (SP07). "É difícil para mim opinar sobre este assunto. A minha visão é muito unilateral uma vez que não faço parte do Quadro de profissionais da SEMED. Durante os 4 anos que participei dessa experiência pude perceber que houve um chamado neste sentido, mas que uma pequena parte apenas, assimilou e se integrou mais cotidianamente ao processo" (SP08). "Sim porque aquele trabalho, com tudo que havia/há de humano, impulsionou a leitura, a reflexão, a busca de novos conhecimentos, oferecendo a certeza de que é possível 'caminhar juntos' para superar as limitações impostas pela ideologia" (SP11). "O trabalho em torno dessa proposta foi bastante gratificante para mim, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional, ensinando-me inclusive, a vivenciar melhor o coletivo" (SP12).

Em quatro depoimentos encontram-se análises de cunho mais político, evidenciando as pressões internas e externas que incidiram sobre os protagonistas, durante e depois da Experiência, parecendo clara a tomada de posição em favor de um projeto transformador da sociedade, que embora passe pelos movimentos sociais, necessariamente, tem que se dar também na instituição encarregada da educação pública. "O movimento de construção da Proposta Curricular foi o 'movimento de vida' da Secretaria de Educação. Foi o movimento que integrou grupos, evidenciou conflitos, estreitou a relação da Secretaria com as escolas, com posições de aceitação e rejeição marcando a Secretaria de Educação como a instituição responsável por um Projeto de Educação" (SP02). "Do ponto de vista pessoal e profissional

ISSN 2177-9163

foi um dos momentos mais difíceis da minha vida. Senti de perto o que é estar envolvida em relações de força. Eu, pessoalmente, não gostaria de realizar esta experiência de novo. Aprendi a desconfiar do 'dito' e a buscar no 'não dito' a realidade" (SP14).

> Na minha experiência, no momento de construção da Proposta, vivenciei uma luta interna (no âmbito da SEMED) para que os integrantes do próprio sistema central viessem a entender o eixo da Proposta e absorver os seus princípios, bem como uma forte resistência dos educadores para engajarem-se no processo de construção da Proposta, justificada pela crise político-partidária da gestão municipal e pela posição de combatividade de um Sindicato atuante que no momento reivindicava as condições de trabalho e salariais como suporte básico para o desenvolvimento de uma proposta curricular, portanto o momento era de tensão e de crise geral da Administração Municipal. Porém, mediante toda essa problemática, os grupos que se engajaram já demonstravam mudanças de comportamento e entendimento da necessidade de construção coletiva da Proposta, evidenciadas nos depoimentos e nos trabalhos realizados no âmbito escolar a exemplo dos professores de alfabetização regular e supletiva. Lamenta-se que a administração posterior não tenha tido sensibilidade para dar continuidade ao trabalho que já deslanchava (SP03).

> A Proposta Curricular foi elaborada enquanto documento, mas não chegou a ser implantada na Rede Municipal e após o processo de elaboração, o conjunto de

ISSN 2177-9163

> profissionais do ensino que nela trabalharam nela se dispersou, enfraquecendo até mesmo uma possível tentativa de implantação, mesmo que à revelia da política de gerenciamento da então nova administração municipal, que não priorizou ações nesse sentido. Entretanto, pelo ponto de vista pessoal, fica impossível negar que, mesmo com a não continuidade do projeto, o processo que envolveu a produção teórica da Proposta despertou e/ou aprofundou questionamentos que dele participaram, contribuindo, nesse sentido, para o fortalecimento, no campo das idéias, do movimento transformador da escola e da sociedade (SP10).

Um dos sujeitos fez sua avaliação à luz da análise de Heller, esclarecendo que em sua Dissertação de Mestrado esteve baseada nesse marco teórico:

> Acredito que sim para todos os participantes. Sempre achei que embora os professores da rede municipal de ensino fossem fortes enquanto categoria organizada ressentia-se de fundamentação teórica e de uma revisão substantiva de sua prática em sala de aula tendo como parâmetro um projeto maior de transformação da própria sociedade. A experiência examinada proporcionou essa oportunidade e aí todos os protagonistas foram convidados a voltarem-se durante quatro anos para o geral, para o compromisso com as camadas populares, para uma avaliação do seu trabalho. Isto sem dúvida os fez avançar para além da particularidade da situação pessoal

ISSN 2177-9163

de cada um, voltando-se crescentemente para o humano-genérico. O próprio Trabalho é um princípio educativo porque apesar de atividade da esfera da vida cotidiana tem o caráter humano-genérico. Acho que foi a maior aprendizagem de cada protagonista até então. Tenho refletido sobre isto no Mestrado (SP06).

Penso que cada sujeito cresceu como indivíduo nessa experiência, pois avançou do seu particular na direção do trabalho, da ciência e até da arte, todas as atividades de cunho genérico. Eu pessoalmente cresci muito tanto no plano acadêmico como político-pedagógico e até em termos de relações humanas. Todo o processo foi altamente educativo. A SEMED, naquele período, foi quem mais cresceu pois assumiu fisionomia de espaço cultural, de estudos, discussão e ação-reflexão-ação; ainda hoje acho que apesar dos retrocessos ela ainda guarda algumas dessas propriedades desenvolvidas no âmago de cada um dos protagonistas da experiência; é preciso retomar o que foi iniciado! As grandes

lições para todos, protagonistas individuais e instituições (escolas e SEMED) foram: participação, respeito, diálogo, coragem, trabalho coletivo, sonho e ousadia. (SP06).

Tais depoimentos podem ser interpretados também como indícios de que essa experiência, apesar de desenvolvida no âmbito institucional, portanto do Estado, avançou em direção à perspectiva

ISSN 2177-9163

progressista, não sendo denunciado por quaisquer dos sujeitos ou produção dos GTs gestos de clientelismo, assistencialismo ou no sentido do engolfamento do Sindicato, nem cooptação de seus membros. Os resultados da pesquisa indicam que o conteúdo da luta desse movimento institucional prendeu-se a uma nova visão de mundo, a um projeto diferente de sociedade, à defesa da escola pública, à busca de uma qualidade inspirada no trabalho, atividade de cunho genérico-humano, desenvolvendo-se de modo a consolidar a gestão democrática. Na verdade foi uma experiência típica de trabalho, portanto capaz de ensejar a superação da muda convivência da particularidade com a genericidade presente no cotidiano de seus protagonistas, dentro de seus limites. Até certo ponto foi uma tentativa de descolamento da SEMED em relação ao Estado, mas que não conseguiu suficiente autonomia civil, constituindo-se mesmo numa ação do Estado que se mostrou sensível aos interesses de um grupo de educadores, vindo em seu encontro.

O sujeito integrante da amostra que representa o segmento discente, também protagonista da Experiência de Aracaju, revelou ganhos obtidos nesse processo:

> Antes, a gente não tinha uma visão política. Eu pensava que o aluno era para ficar na carteira e acabou! Só na frente de uma lousa e acabou! Não era para fazer mais nada... Com o desenvolvimento do trabalho do Currículo Escolar, nós tivemos uma reunião com vários outros grêmios, vários outros professores, tivemos uma assembléia... Eu comecei a ter uma visão maior; eu e uma equipe de mais três, certo? Aí começamos a trabalhar em cima disso. Eu recebia mensagem,

ISSN 2177-9163

> reunia o pessoal na quadra da escola e começava a passar para eles algumas coisas, certo? Da minha forma na época... Pois eu não tinha uma expressão maior, ainda, mas... Moderadamente... (SP09).

Quanto às contribuições da experiência em termos de construção da identidade institucional do sistema municipal de ensino, foram elas, de acordo com os depoimentos obtidos, de conteúdo significativo, sendo apontado o processo de elaboração da Proposta Curricular como responsável pelo delineamento de uma face progressista da educação municipal evidenciada nas ações dos seus protagonistas e na própria Proposta Curricular.

Apesar de revelarem sua dificuldade de entendimento da concepção de trabalho como princípio educativo e, por isso, também a dificuldade de transformá-lo em prática, os professores valorizaram a ação desenvolvida pela SEMED, na qual se sentiram respeitados e perceberam-se como pessoas que cresceram nos planos pessoal e profissional. "(...) representou conteúdo significativo na melhoria da qualidade de ensino, criando a sua identidade (...)" (SP01). "Como já disse na questão anterior, a construção da Proposta Curricular foi o momento áureo da SEMED, enquanto espaço de discussão e estudo sistematizado com toda a rede, em cima do Projeto de Currículo. Individualmente houve um avanço, em termos teóricos, dos professores participantes, e em conseqüência uma mudança em sua prática educativa" (SP02). "(...) representou conteúdo significativo na

ISSN 2177-9163

construção da identidade institucional uma vez que foram concentrados recursos públicos para cursos, encontros, assessorias, etc. Houve ampla representação dos profissionais da educação e de outros segmentos da sociedade civil, visando uma melhoria na qualidade do ensino, propiciando assim uma identidade à SEMED. (...)" (SP04). "Representou conteúdo significativo a partir do momento que coletivizou vários segmentos da Educação e da Sociedade Civil em torno de questões educativas, criando uma identidade institucional da SEMED. Atualmente é a Proposta Curricular que dá sustentação a algum Programa, embora de forma discreta e sem declaração de continuidade" (SP07). "Em todo momento foi enfatizado o processo coletivo; até a proposta inicial de trabalho foi gestada no coletivo. Todas as atividades eram realizadas em grupo: desde os encontros específicos, de estudos, aos gerais, onde se dava a socialização dos conhecimentos. No meu entender, este momento de socialização representou a grande riqueza do processo em função da identificação do sistema e dos indivíduos" (SP08). "Acredito que esse processo deu fisionomia nova ao Sistema (SEMED). Havia entrosamento e o sistema confundia-se com aquilo que estava sendo vivenciado. Individualmente, creio que a experiência foi mais profunda" (SP11). "(...), sem sombra de dúvidas, significou importante papel na construção da identidade institucional, uma vez que concentrou significativa parcela de recursos públicos, representação de profissionais da educação e de outros setores da sociedade civil, na busca de uma conseqüente melhoria na

ISSN 2177-9163

qualidade do ensino municipal. (...)" (SP12). "Não acompanhei até o final. Não conheço o resultado do trabalho" (SP14).

> No campo institucional foi um momento áureo de aprofundamento teórico-político onde os educadores tiveram oportunidade de participar de vários cursos. Caracterizou-se no sistema uma preocupação com o projeto de capacitação continuada viabilizado pela Secretaria, inesquecível pela seleção de palestrantes e pela forma política, técnica e sábia como a titular da pasta conduziu todo o processo, admirada por muitos por sua capacidade de articular e deixar fluir todas as questões conflituosas, mesmo numa época de crise. No campo individual, pelos reflexos positivos sentidos até hoje na minha prática profissional, pelo incentivo ao estudo, pela valorização intelectual que me foi permitida, pelas divergências de idéias, por tudo isso aprendi a duras penas a fazer o exercício da ' paciência histórica', perceber de perto que o poder não supera a organização coletiva e que o seu fôlego e o seu termômetro advêm da força da reação e do conhecimento de um coletivo que recua, acumula forças e avança (SP03).

> Pela minha experiência de mais de 25 anos na rede municipal de ensino posso dizer que pela primeira vez vi a SEMED buscar ferrenhamente no período 1989-1992 sua identidade, construindo-a com respeito à pluralidade, mas, sobretudo a partir de um compromisso político para com a formação dos trabalhadores e de seus filhos. Nesse sentido mobilizou através dessa experiência escolas, professores, alunos, pais, especialistas em educação, lideranças

ISSN 2177-9163

comunitárias e organismos da sociedade civil. Naquele período a SEMED tinha essa cara comprometida, democrática e competente. Pena que todo esse trabalho tenha sido relegado ao esquecimento ou à desconsideração de gestões sucessivas (SP06).

Também nesse sentido vale considerar o depoimento do aluno:

Até na EPSGTL começou a ser implantado esse Projeto. nessa época a escola ofereceu, no outro turno, cursos como: Corte e Costura, Horta, Capoeira, Violão, Dança e outros. Teve um convênio com a LBA e também se contou com a participação da AMABA (Associação de Moradores e Amigos do Bairro América) que se juntou conosco. O trabalho e outras atividades começaram a penetrar na escola para completar a formação do aluno, de alguma forma... Parou, com o desenvolvimento do trabalho e o envolvimento da comunidade, o vandalismo que era muito forte contra o prédio da escola: quebravam muito o Teixeira Lott nos finais de semana porque a comunidade não podia usar a quadra de esportes... Jogar bola na quadra... Com o movimento de educação e trabalho, a comunidade, os alunos, conseguiram reformar parte da quadra, refletores, para formação de times de moradores, professores e alunos, para jogar nos finais de semana. Daí começamos a trabalhar em cima disto, para preservar o colégio. Melhorou bem as relações da escola com a comunidade depois desse projeto, principalmente porque o Diretor na época, DAS, tinha

ISSN 2177-9163

> uma visão ampla e não se fechava para nossos pedidos. Ele... Quando negava, explicava porque não podia e nos aconselhava. Nós sempre estávamos de acordo com a Direção, trabalhando em conjunto (SP09).
>
> Eu cresci nesse processo, porque participei de eventos como os do CIC (Centro de Interesse Comunitário onde foi realizado o II Congresso Municipal de Educação), do auditório da Escola Técnica Federal de Sergipe, do auditório da Escola José Antonio da Costa Melo... Eu cresci, pessoa pobre, ainda na 6ª série, mas tive um aproveitamento grande, um amadurecimento... De formas que hoje me expresso com qualquer pessoa... Sem receio, sem medo. Me desenvolvi com certeza! Acho que deveria começar novamente aquele movimento estudantil e o trabalho pedagógico na escola (SP09).

Dois dos sujeitos, no entanto, discutem essa questão da identidade institucional da SEMED naquele período, um deles salientando a efemeridade da própria experiência, cujos efeitos tornam-se conjunturais, sem afetar a estrutura.

> Institucionalmente, como não deixamos de ter uma educação liberal-burguesa, a experiência teve pouco ou nenhum teor significativo. Individualmente, visualizamos profissionais que apreendem o conteúdo trabalhado, tornando-se politicamente mais conscientes (SP05).
>
> A experiência vivida durante o processo de produção da Proposta, em minha opinião, representou um avanço dos

ISSN 2177-9163

> profissionais envolvidos, dentro dos aspectos colocados na questão anterior. Quanto à identidade institucional, essa se forma e se transforma de acordo com os princípios que norteiam as ações do Sindicato, SEMED e da própria administração municipal. O processo de construção da Proposta foi iniciado no final de um mandato de uma administração, num momento de grande acirramento entre as reivindicações da categoria e a Prefeitura. Somando-se a isso o total descaso por parte das administrações que se seguiram, fica difícil para mim, principalmente porque, por conta de convênio firmado com a UFS, me afastei por dois anos do trabalho na Rede Municipal, acrescentar algo mais na questão da identidade institucional a partir da construção do documento (SP10).

Em relação à questão da autonomia dos sujeitos participantes das escolas e da própria SEMED, houve unanimidade nos depoimentos dos integrantes da amostra que confirma ter sido este um dos pontos mais altos da experiência: autonomia ampla em todos os níveis, para todos os participantes da SEMED ou das escolas; liberdade de acesso ou recuo, num clima de democracia, respeito e não escamoteamento dos conflitos; responsabilidade e compromisso político. "Foi dada autonomia total em todos os níveis" (SP01). "A adesão ao Projeto de Currículo se deve ao convencimento da necessidade de participação dos professores na construção da Proposta Curricular. Desse modo, os grupos de trabalho tinham liberdade de expressar-se, movimentar-se (entrar e sair membros) e de buscar o caminho metodológico mais adequado ao pensamento de

ISSN 2177-9163

cada GT, desde que se respeitasse o princípio da construção coletiva" (SP02). "De forma bastante independente, não existindo coação haja vista que eram feitos os convites, explanada a Proposta e os sujeitos engajavam-se a depender de sua vontade e opção. Quero chamar a atenção para o fato de que nesse momento a diretora do DENSI contribuiu imensamente na articulação entre os grupos internos para que o processo fosse encaminhado de forma democrática" (SP03). "A autonomia foi total para todos os participantes da Secretaria e da escola" (SP04). "Com todo respeito que exige" (SP05). "A autonomia foi total, permitindo livre acesso ou retrocesso dos participantes à elaboração da

Proposta Curricular" (SP07). "Em nenhum momento, durante o período em que a experiência se deu (1988-1992) foi exigida a participação; esta era incentivada, convidada e aceita ou não, livremente. Temos exemplos concretos registrados, sobre a liberdade de ação de grupos durante a representação escrita da Proposta" (SP08). "De forma democrática. Sem escamotear os conflitos, a experiência estimulava os debates e estes reforçavam os conceitos de direitos e deveres, assimilados com responsabilidade e compromisso político" (SP11). "Foi dada autonomia total tanto aos participantes representantes da SEMED, quanto aos de escolas, num clima de real democracia" (SP12).

O comportamento da SEMED, durante o processo de construção da Proposta foi coerente com o próprio princípio da mesma, favorecendo a construção coletiva e democrática,

ISSN 2177-9163

> promovendo sentimento de responsabilidade e desejo, por parte dos que se engajaram ao processo, de conclusão dos trabalhos ao qual se propuseram. A autonomia dos sujeitos construtores do processo foi tanta que, em determinado momento, até mesmo a própria publicação do documento foi questionada e, nesse instante, prevaleceu a decisão consciente e avaliada do coletivo, sem uma interferência ou atitude imperativa de nenhuma das partes (SP10).

Na fala de um protagonista no nível da Coordenação Geral identifica-se uma menção aos impasses da SEMED frente aos problemas criados pela administração municipal, pelos descaminhos das políticas sociais e da política salarial dos servidores.

> A autonomia foi o grande marco dessa experiência, sem perder de vista o princípio educativo que por uma opção do Grupo foi o Trabalho. Todos tiveram ampla liberdade de construção metodológica e participação completamente voluntária. Tudo isto foi assegurado pela SEMED, que, por sua vez, gozava de ampla autonomia no seu âmbito junto à PMA; nesse sentido o Prefeito costumava afirmar de público que a Secretária de Educação era o Prefeito da capital em sua área. Hoje, entendo que essa autonomia não representou o suficiente, pois que, além de todas as responsabilidades assumidas no seu âmbito a Secretária teria que ter maior parcela de influência nas decisões. As deliberações referentes à política salarial foram gradativamente excluindo sua

ISSN 2177-9163

> contribuição, que sempre se dava no sentido da valorização do magistério e da melhoria das condições das escolas. Entretanto, reconheço que, também foi muito importante essa 'autonomia' da qual a Secretária usufruiu ao máximo (SP06).

Outras lições ainda foram citadas pelos protagonistas da experiência, agora referidas às conseqüências de natureza subjetiva e institucional. "Ficou a experiência de um trabalho coletivo e o crescimento profissional; e a nível institucional, a criação da sua identidade,

embora posteriormente fosse engavetada, com exceção da Divisão de Educação Pré-Escolar (SP01). "Aprendi a fazer leitura de discurso, percebendo nas entrelinhas a intenção dos sujeitos e a identificar o projeto que defendem, que o domínio teórico, a coerência e a forma transparente de trabalhar com o público fazem com que o outro acredite, opine, sugira e contribua para o conhecimento do coletivo. Que o desafio estimula os sujeitos a buscarem novas formas de conhecimento e a saírem do senso comum" (SP03). "Subjetivamente, uma consciência mais coletiva e politizada; institucionalmente, algumas perseguições, mais participação nas discussões escolares e sindicais. A experiência trouxe um amadurecimento profissional e político. "Particularmente, a maior lição extraída foi perceber como acontecem as tramas políticas e suas rivalidades e o uso de ingênuos para se ganhar as disputas" (SP05). "Subjetivamente, a paixão e a alegria pelo trabalho coletivo. Institucionalmente, a certeza de que

ISSN 2177-9163

não se conquista sem muita luta alguma coisa do sistema" (SP11). "Subjetivamente falando, as conseqüências foram as melhores possíveis, uma vez que tive a oportunidade de crescer intelectualmente e de vivenciar um trabalho coletivo, num clima democrático. A nível institucional foi construída uma identidade, embora o documento produzido tenha sido engavetado pela gestão seguinte, salvo a equipe de educação pré-escolar, que sempre direcionou suas ações baseada na proposta" (SP12).

> Uma experiência coletiva como foi a elaboração da Proposta Curricular, deixa nos indivíduos, além do saber acumulado, marcas dos confrontos ocorridos durante o processo, tais como a capacidade de organização, de luta, de enfrentar desafios e de recuar nos momentos necessários. Deixa sobretudo a valorização do trabalho coletivo, a clareza da necessidade de aprofundamento teórico e da importância do registro do trabalho. No âmbito escolar ficou a marca dos grupos de resistência que, por defenderem a continuidade do trabalho, foram expulsos da SEMED e lotados nas unidades escolares. Portanto, na SEMED nada ficou além do documento, para lutar ou garantir a continuidade do processo de construção da Proposta Curricular (SP02).

> As conseqüências são positivas em relação ao crescimento intelectual, no trabalho coletivo e democrático. Em relação à instituição, houve a construção da identidade, apesar do Documento Final não ter sido divulgado oficialmente nas escolas. No entanto, todo trabalho desenvolvido na Divisão de Pré-Escolar a partir de então tem como ponto de partida a

ISSN 2177-9163

Proposta Curricular, uma vez que os princípios metodológicos trabalhados são os do referido documento, bem como os objetivos e avaliação. Outro exemplo de que a experiência continuou norteando a equipe da Pré-Escola deu-se quando o Ministério da Educação mandou pedir a proposta de Educação Infantil do Município de Aracaju, a Versão Preliminar elaborada naquele processo foi encaminhada. Também o Representante do Governo de Cuba e a Secretaria Municipal de Educação de Natal têm um exemplar desse documento (SP04).

Em termos subjetivos tivemos a valiosa troca de experiências, desde quando passamos a exercitar o coletivo e não o particular. A nível institucional houve a criação da identidade, embora o documento que deu origem a isto tenha sido 'engavetado'. É uma pena que após uma grande demonstração de um trabalho coletivo elaborado por professores, especialistas e alunos da rede municipal, dirigentes autocratas vão de encontro à vontade de uma categoria. Da experiência ficou o aspecto positivo quanto ao esforço coletivo em busca de um ideal (SP07).

Acredito que para aqueles que realmente participaram do processo foi um momento de estudo e revisão do entendimento e posição frente ao processo educativo. Muitos destes deram continuidade aos seus estudos em cursos de pós-graduação. Durante os 4 anos em que a experiência se deu

ISSN 2177-9163

houve incentivos da SEMED para tal qualificação, houve mudanças estruturais em escolas e criação de condições outras para dar continuidade ao processo: centro de estudos pedagógicos, o mais representativo entre outros. Particularmente para mim, ficou a certeza de que é possível trabalhar coletivamente, mas é um processo demorado, onde todos precisam de tempo para estudo e reflexão, avaliação e tomada de decisões. Aliado ao fator tempo reduzido, há o problema da descontinuidade, principalmente por conta das trocas de administradores durante cada quadriênio de governo. Não podemos esquecer da política... O prosseguimento do processo ou o engavetamento da Proposta é, sobretudo, político (SP08).

Destaco três pontos que ficaram como 'lições': 1- necessidade de aprofundamento teórico para que estejamos melhor preparados para defender e debater nossos pontos de vista; 2- importância da colocação e manutenção de princípios em todas as atividades educacionais, políticas e sindicais, com permanente avaliação dos mesmos em relação a objetivos, metodologias e resultados; 3- desenvolvimento da consciência do poder do coletivo e da magnitude do debate democrático em relação ao complexo processo de transformação da sociedade, em corações e mentes (SP10).

Os dados dos quais tento me apropriar teoricamente, indicam que a experiência em questão representou uma forma alternativa de

ISSN 2177-9163

gestão democrática de um trabalho político-pedagógico, sobre o que os informantes pronunciaram-se positivamente. Os pontos mais destacados nesse sentido referem-se à contribuição do trabalho coletivo e ao avanço no campo teórico, além do fortalecimento das relações democráticas na escola, na SEMED e entre elas. "Todo trabalho coletivo contribui para o aprimoramento das relações democráticas vivenciadas nas escolas, entre os seus elementos e entre estes e o conhecimento" (SP02). "Sim, mediante o avanço no campo teórico e da participação coletiva, os agentes do processo avançam, consolidam seus projetos e, conseqüentemente, modificam seu comportamento. E, com certeza, esse trabalho deixou marcas e avanços que só o exercício democrático é capaz de registrar" (SP03). "Certamente sim. Toda a iniciativa baseada na construção coletiva e no debate das questões inerentes ao processo de avaliação e de renovação do ensino, colabora para ampliação da democracia na escola." (SP10) "A experiência é a maior alternativa de

trabalho pedagógico para a Secretaria de Educação e para as escolas, mas foi interrompida brutalmente pelo Poder, atingindo exatamente a gestão democrática" (SP11).

> Sim. A experiência demonstrou a força, a possibilidade e a riqueza do trabalho coletivo e democrático. É um exemplo de como trabalhar SEMED/Escolas as questões fundamentais da educação pública, envolvendo desde o próprio Secretário de Educação aos estudantes e seus pais. Tal experiência também pode ser desenvolvida no âmbito de cada

ISSN 2177-9163

unidade escolar para definir, por exemplo, seu Projeto Político-Pedagógico e outras questões como reprovação e evasão. Ela proporcionou o fortalecimento da gestão democrática na rede municipal de ensino que atualmente está sendo limitada (SP06).

No momento do processo (1989-1992) sim. Todo trabalho pedagógico-administrativo visava e tinha como eixo o Trabalho como Princípio Educativo. Não conheço outra experiência que tenha encaminhado com tanta persistência e audácia um projeto de ampliação da gestão democrática como a que se deu no período 1989-1992. Certamente ficou visível na SEMED, não só nos registros nela existentes, como no testemunho dos protagonistas que continuam exercendo suas funções político-pedagógicas (SP08).

Considerações Finais

Na rede complexa de relações, conflitos e produção de conhecimentos que assinalou essa experiência, busquei elementos que contribuam para compreensão da medida em que o trabalho pode ser dito um princípio educativo, em cima de uma historicidade, da luta por ampliação do espaço para uma nova hegemonia e da defesa concreta de uma escola pública de qualidade.

Claro está que se tratou de uma procura de rumos alternativos para a situação educacional e que a natureza das mudanças estruturais que devem ocorrer é objeto de decisão da própria sociedade como um todo na sua luta pela democratização e

ISSN 2177-9163

construção do projeto social, político e econômico do interesse da população. O pressuposto é que a socialização/ampliação crítica do saber redundará na preparação de caminhos para tal fim, perspectiva que está presente nas considerações finais do estudo, das quais destaco as seguintes, na direção da elucidação dos conceitos de trabalho e gestão democrática como princípios educativos da escola pública:

a) a convivência na Experiência de Aracaju de concepções diferentes de trabalho, uma presa ao seu sentido ontológico e outra configurando-o no contexto das condições capitalistas, introduziu uma dimensão utópica de trabalho e politecnia que pode iluminar as análises do trabalho nas concretas relações do modo de produção na contemporaneidade;

b) o trabalho como princípio educativo é o reconhecimento de que o homem, ao produzir sua existência, mesmo sob condições capitalistas, entra em contato com expressões parciais do saber acumulado, gerando novos saberes no plano subjetivo, tendencialmente fragmentados. Pelas diversas instâncias formadoras do homem, especialmente pela via da educação escolar, podem entrelaçar-se tais saberes num conhecimento mais amplo e voltar-se

ISSN 2177-9163

para a transformação das próprias relações que assinalam o modo de produção da existência. Assim, o ponto de partida do trabalhador, em cuja formação é tomado seu trabalho como princípio educativo, reside nos espaços educativos exteriores ao trabalho que lhe facultarão o distanciamento necessário à compreensão da intrínseca relação entre a luta pela felicidade pessoal e pelas transformações estruturais;

c) o trabalho é uma atividade genérica que, pelo grau de socialização embutido na produção, solicita crescentemente do trabalhador o desenvolvimento de um projeto consciente e uma vontade política determinada, também bases da ação transformadora. Daí pode ser dito um princípio educativo, mesmo no contexto capitalista, por representar a síntese histórica do desenvolvimento das forças produtivas e das contradições sociais presentes nas condições concretas de produção, de modo que, quando tomado como objeto de crítica, desvela as relações sociais de exploração. Desse modo o trabalho como princípio educativo é, antes de tudo, uma concepção de educação segundo a qual o trabalho sob condições capitalistas é tomado como objeto de crítica (com seus paradigmas de produção e organização) e o avanço das forças produtivas encarado na perspectiva do verdadeiro progresso do homem. Ele inspira a escola por seus meios de produção, pelos processos de trabalho e por suas contradições;

d) o trabalho como princípio educativo pode ser dito também como uma tendência educativa que se explicita na medida da evolução da consciência de educadores e educandos quanto à natureza do próprio trabalho pedagógico escolar, com ênfase na

ISSN 2177-9163

vontade política quanto a um projeto de sociedade e a urna proposta alternativa de relações de produção,

requerendo a consciência do trabalho educacional em suas intrínsecas relações com a estrutura econômico-social capitalista por parte dos organizadores do processo pedagógico escolar;

e) o trabalho como princípio educativo é, desse modo, praticamente, uma norma geral de conduta político-pedagógica, que se reconstrói continuamente nas relações de parceria entre os agentes da obra educativa, capaz de regular, democraticamente, o direito do trabalhador a urna educação de qualidade. Ele integra uma concepção de mundo que impõe a participação dos diversos segmentos da sociedade civil organizada e concebe o trabalhador como o acionador, construtor e avaliador dessa escola unitária, apontando, necessariamente, para a gestão democrática;

f) no currículo, o trabalho como princípio educativo explicita-se na postura dos seus agentes e na garantia da socialização dos avanços científicos e tecnológicos nos diversos campos do saber, assegurando aos educandos a introdução nessas ferramentas dos diversos ramos do trabalho e sua inserção na luta pela contrahegemonia. Desse modo, faz-se presente nos fundamentos teórico-práticos dos diferentes componentes curriculares e no posicionamento político-pedagógico do professor (na relação professor/aluno/conhecimento) e na sua prática social mais ampla. Implica a revisão de objetivos/conteúdos/estratégias para dar conta da amplitude tecnológica enquanto fenômeno social, teórico e prático.

ISSN 2177-9163

Assim, o trabalho que produz conhecimento, ele próprio, inspira sua articulação e sistematização na formação do cidadão;

g) o trabalho como princípio educativo jamais se explicitará em sua plenitude no espaço da sala de aula, transcendendo-lhe pelo próprio currículo e alcançando os movimentos docente, discente, atividades complementares de cultura, esporte e lazer, dentre outras, além dos próprios movimentos sociais. Ele alcança as demais relações socioculturais, numa construção contínua e evolutiva, estando presente na própria existência social em que se produz, no bojo de um projeto hegemônico;

h) o trabalho como princípio educativo é, pois, a unidade prática/teoria, a associação no homem das esferas da necessidade com a liberdade de modo a produzir um novo saber que lhe permita participar ativamente da reorganização da sociedade visando à socialização dos

meios de produção, a superação da apropriação privada da produção e da vigente divisão do trabalho, encaminhando o processo produtivo à coletividade.

A análise dessa Experiência de Aracaju confirmou, em síntese, não só a potencialidade do trabalho e de sua gestão democrática como princípios educativos na formação do cidadão, como o caráter político da construção curricular na rede pública de ensino, com sua complexidade e exigência de posições claras por parte de gestores e educadores, indicando a premência do desenvolvimento do caminho

ISSN 2177-9163

metodológico inverso (partindo de cada escola, com sua autonomia e identidade), no exercício da paciência pedagógica e histórica diante do fator tempo: partir diretamente das escolas com a construção curricular para daí compatibilizar a proposta da rede e, sem dúvida, garantir-lhe consolidação e continuidade, independente das rupturas que assinalam a educação pública a cada quatro anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, João (1991). *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez.

CELESTINO BEZERRA, Ada Augusta (1998). *Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público*: a experiência de Aracaju. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

CELESTINO BEZERRA, Ada Augusta (2006). *Apontamentos em educação*: *da natureza do trabalho pedagógico às políticas públicas em educação.* Guarapari, ES: Ex Libris.

CELESTINO BEZERRA, Ada Augusta (2007). *Administrador escolar*: *especialista ou educador?* Guarapari, ES: Ex Libris.

BOBBIO, Norberto (1989). *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (1994). *Dicionário de política*. Trad. Carmen C. Varriale et al. 6. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

ISSN 2177-9163

BRASIL (20.12.1996). *Lei n. 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília.

BRASIL (17.04.1997). *Decreto n. 2.208: regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da LDB*. Brasília.

BRASIL (14.05.1997). *Portaria 646: regulamenta a implantação dos Arts. 39 a 42 da LDB e o Decreto 2.208/97*. Brasília.

BRAVERMAN, Harry (1980). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.* Trad. Nathanael C. Caixeiro 2. ed.. Rio de Janeiro: Zahar.

NUEVO BARRETO, Lúcia Emília Bruno (1994). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*: *leituras selecionadas.* São Paulo: Atlas, pp. 91 - 123.

LIMOEIERO CARDOSO, Miriam (1976). *Para o conhecimento dos objetos históricos*: algumas questões metodológicas. Rio de Janeiro (apostila).

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam (s/d). Indicaciones sobre la Construcción de Categorias en un Análisis Teórico de la Ideologia. In: *La construcción del conocimiento*. México: Era.

DE QUADROS CARVALHO, Ruy (1994). Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis (RJ): Vozes. pp. 93-127.

ISSN 2177-9163

CONSED (1996). *Projeto rede nacional de referência em gestão educacional*. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação.

CONSED (30-31/01/97). Relatório final: gestão democrática do ensino público. *I REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSED/97*. Brasília, Conselho Nacional de Secretários de Educação.

DOWBOR, Ladislau (1996). Educação, tecnologia e desenvolvimento. 1993. In: BRUNO, Lúcia. (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas. pp. 17-40

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1991). Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.* Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 230-253.

FERRETTI, Celso João (1987). *Trabalho e orientação profissional: um estudo sobre a inserção de trabalhadores da grande São Paulo na PEA e sua trajetória ocupacional.* Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC/SP. São Paulo.

FERRETTI, Celso João (1988). *Opção trabalho* - trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

FRIGOTTO, Gaudêncio (set/dez 1985) Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. In: *BOLETIM*

ISSN 2177-9163

TÉCNICO DO SENAC. Rio de Janeiro: SENAC, ano II, n. 3, pp. 175-192.

FRIGOTTO, Gaudêncio (abr/jun 1991a). Tecnologia, relações sociais e educação. In: *Revista Tempo Brasileiro,* Rio de Janeiro, n. 105, pp. 131-148.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1991b). Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.* Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 254-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1993). *Trabalho e educação face a crise do capitalismo*: ajuste neoconservador e alternativa democrática. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidad Federal Fluminense, como requisito parcial no concurso público para professor titular da disciplina Economia da Educação. Rio de Janeiro: UFF.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

GORZ, André (1987). *Adeus ao proletariado: para além do socialismo.* Trad. Ângela Ramalho Vianna e Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

GRAMSCI, Antonio (1978). *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

ISSN 2177-9163

GRAMSCI, Antonio (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HARVEY, David (1993). *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola.

HELLER, Agnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

HELLER, Agnes (1992). *O cotidiano e a história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HIRATA, Helena (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis (RJ): Vozes. pp. 128-142

ZENEIDA KUENZER, Acácia (1985). *Pedagogia da fábrica*: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.

ZENEIDA KUENZER, Acácia (1988). *O trabalho como princípio educativo***.** São Paulo: Cortez.

ZENEIDA KUENZER, Acácia (1991). Ensino médio: uma concepção unificadora da ciência, técnica e ensino. In: *SENEB. Politecnia no ensino médio*. São Paulo: Cortez / SENEB / MEC.

ISSN 2177-9163

KURZ, Robert (1993). *O colapso da modernização*: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Trad. Karen Elsabe Barbosa. 3. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LEMME, Paschoal (1955). *A educação na U.R.S.S*. Rio de Janeiro: Vitória.

LÜCK, Heloísa (1996). *Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino*. Paraná: RENAGEST/ CONSED.

DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1982). *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.* Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1989). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez.

DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (set/1990). Em defesa da politecnia. In: *CIÊNCIA & MOVIMENTO*, São Paulo: Centro de Estudos Honestino Guimarães, ano 1, n. 1, pp.55-61

DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1991). Politecnia no ensino de 2º grau. In: *SENEB*. *Politecnia no ensino médio*. São Paulo: Cortez/SENEB/MEC.

DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1992). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília et al. *Trabalho e educação*. Campinas (SP): Papirus/ CEDES/ ANDE/ANPEd. pp. 9-24

DE SOUZA MACHADO, Lucília R. (1994). Educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). *Novas*

ISSN 2177-9163

tecnologias, trabalho e educação: *um debate multidisciplinar*. Petrópolis (RJ): Vozes. pp. 169-188.

ALIGHIERO MANACORDA, Mario (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

MARX, Karl (1975). *Capítulo inédito d'o capital: resultados de produção imediato.* Biblioteca Ciência e Sociedade, n, 12. Trad. M. Antonio Ribeiro. Porto: Publicações Escorpião.

MARX, Karl (1982). *O capital*: *crítica da economia política.* 7 ed. Livro 1, vol. 1. São Paulo: DIFEL.

MARX, Karl (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1983). *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes.

NOSELLA, Paolo (1992). *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.

OFFE, Claus (1989ª). *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política.* Trad. Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Brasiliense.

OFFE, Claus (jun/ 1989b). Trabalho: a Categoria Chave da Sociologia? In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ANPOCS, n. 5-20, vol. 10.

ORTEGA Y GASSET, José (1963). *Meditação da técnica: vicissitudes das ciências - cacofonia na física.* Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Limitada.

ISSN 2177-9163

PARO, Vitor Henrique (1986). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

PARO, Vitor Henrique (jan/ jul 1993). A natureza do trabalho pedagógico. In: FEUSP. *Revista da Faculdade de Educação,* São Paulo: FEUSP, n. 1, vol. 19. pp. 103-109

PARO, Vitor Henrique (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Atica.

PARO, Vitor Henrique (1997). *O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB*. São Paulo. (mimeo)

DOS SANTOS RODRIGUES, José (1993). *A educação politécnica no Brasil*: *concepção em construção (1984-1992)*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro.

ILLICH RUBIN, Isaak (1988). *A teoria marxista do valor.* Trad. José Bonifácio de S. Amaral Filho. São Paulo: Brasiliense.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura (maio/agosto 1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: *Revista Estudos Avançados*, n.2, vol. 2, pp. 46-71.

Saviani, Dermeval (1987). Sobre a concepção de politecnia. *SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO,* 2 a 4/12/87. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

Saviani, Dermeval (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et alii (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis (RJ): Vozes, pp. 151-168.

ISSN 2177-9163

SCHAFF, Adam (1995). *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial.* Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: UNESP, Brasiliense.

SCHAFF, Adam (1978). Consciência de uma classe e consciência de classe: à margem da obra de Georg Lukacs História e consciência de classes. Trad. Patrícia Boanova. In: *CADERNOS O HOMEM E A SOCIEDADE*. Porto: Publicações Escorpião.

SEMED/PMA (1989). Política da educação municipal - 1989-1992: documento definido. II CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Aracaju.

SEMED/PMA (1991a). *Documento conclusivo do seminário*: *a escola municipal busca sua identidade na relação com a comunidade.* Aracaju: DENSI.

SEMED/PMA (1991). *Documento síntese do I encontro de especialistas das escolas municipais de Aracaju.* Aracaju: DENSI.

SEMED/PMA (1991c). *Proposta de sistematização do programa de horas de estudo* (versão preliminar). Aracaju: DENSI.

SEMED/PMA (1991d). *Projeto de elaboração coletiva de uma proposta curricular para a rede de ensino público e gratuito do município de Aracaju.* Aracaju: DENSI.

SEMED/PMA (1992ª). *Proposta curricular elaborada coletivamente para a rede de ensino público e gratuito de Aracaju: elementos de uma trajetória política e metodológica (versão preliminar).* Aracaju: DENSI.

ISSN 2177-9163

SEMED/PMA (1992b). *Relatório 1989/1992*: realizações Wellington Paixão. Aracaju.

SEMED/PMA (1996). *Documento preliminar da pesquisa sobre o papel do pedagogo na escola pública municipal de Aracaju: resgatando o especificamente pedagógico.* Assessora: Dayse Vespasiano de Assis. Aracaju.

DE FARIA SILVA E FILHO, Horácio Penteado (1994). O empresariado e a educação. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis (RJ): Vozes. pp. 87-92