

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Thatiane Coutinho Melguinha Pereira

**Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria
Crítica da Sociedade**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO - SP

2017

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Thatiane Coutinho Melguinha Pereira

**Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria
Crítica da Sociedade**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Professor Doutor Odair Sass.

SÃO PAULO - SP

2017

ERRATA

PEREIRA, Thatiane Coutinho Melguinha. 2017. *Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade*. Dissertação (mestrado em Educação) São Paulo: Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Prof. Doutor Odair Sass.

Incluir nas Referências Bibliográficas:

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. s.ed. São Paulo: Thomson Learning, 2011.

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Odair Sass pela condução precisa e extremamente generosa em todo o processo, é inenarrável o privilégio que tive em realizar este trabalho sob o seu amparo.

À Domenica Martinez, por seu acolhimento, atenção e generosidade em todas as etapas, é imensurável o valor de sua presença e acompanhamento.

Ao Professor Doutor Carlos Antonio Giovinazzo Junior, pelas preciosíssimas contribuições e ensinamentos durante o exame de qualificação e também ao longo das disciplinas ministradas.

Ao Professor Marcelo Rodrigues Conceição por suas valiosíssimas ponderações durante o exame de qualificação.

Aos Professores Doutores Alda Junqueira Marin, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Mauro Castilho Gonçalves e José Geraldo Silveira Bueno do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, por seus valiosos ensinamentos em sala de aula.

À Elisabete Adania, nossa Betinha, pela assistência, paciência e disponibilidade desde o primeiro contato.

Ao meu esposo, Luciano, por depositar em mim sua confiança e compartilhar comigo as alegrias e desafios desta jornada.

À minha família, pela compreensão e incentivo costumeiros.

Às amigas Amanda Haydn, Luciana Leal e Adriana Spacca Olivares Rodopoulos por compartilharem comigo as glórias e agruras da vida acadêmica, a amizade de vocês é um bem inestimável.

Às agências de fomento CNPQ e CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Tendo como ponto de partida a compreensão da relação entre democracia e inovação pedagógica no âmbito da história da educação brasileira a partir do século XX, bem como a verificação das condições históricas para a compreensão dessa relação nos dias atuais e, ainda, a caracterização de uma educação inovadora e criativa segundo o Ministério da Educação, a presente pesquisa objetivou analisar em que termos são expressas as exigências da educação inovadora para a democracia no âmbito das propostas pedagógicas apontadas pelo Ministério da Educação como exemplos de criatividade e inovação. Também objetivou analisar as possibilidades de mudança social alusivas a uma prática pedagógica dita inovadora e sedimentada na democracia. Trata-se de uma pesquisa empírica, que tem como fontes documentos elaborados e divulgados por tais escolas e, ainda, o documental do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, os quais foram tratados por meio da análise de conteúdo. Para alçar os objetivos da pesquisa, também aprouve identificar e compreender a noção de democracia no âmbito das escolas democráticas atuais, bem como as teorias subjacentes e, ainda, identificar e compreender os conceitos de experiência, emancipação e formação na perspectiva de uma educação democrática e inovadora. Com base na análise de projetos pedagógicos de seis unidades escolares selecionadas, bem como pela análise dos documentais do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, é plausível a conclusão que as propostas pedagógicas, ao expressarem os sentidos da educação inovadora sublinhados pelo Ministério da Educação, são caracterizadas pela exigência de uma perspectiva de democracia circunscrita aos seus mecanismos de participação e à difusão de valores que amenizem as tensões sociais, com centralidade para o aspecto da gestão pedagógica horizontal. Não obstante, a inovação pedagógica é reconhecida na existência de mecanismos participativos e democráticos, assim como na centralidade dos conteúdos escolares segundo temas de interesses dos alunos e, ainda, na busca por integrá-los ao mundo tecnológico, sobretudo na apreensão de comportamentos e habilidades estimados pelo mundo do trabalho. O referencial teórico que sedimenta a análise crítica dos conteúdos é oriundo da Teoria Crítica da Sociedade, mormente sob a expressão de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse.

Palavras-chave: Democracia; Inovação pedagógica; Educação Básica; Teoria Crítica.

ABSTRACT

Having as a start the comprehension about the relation between democracy and pedagogical innovation in the Brazilian education history from the 20th century on, also from the verification of the historical conditions to the understanding of this relation nowadays and, besides this, the characterization of an innovative education according to Ministry of Education, the present research had as an objective to analyse which are the terms to express the demands of the innovative education for democracy among the pedagogical projects recommended by Ministry of Education as examples of creativity and innovation. Also had as an objective to analyse the possibilities of social change allusive to a pedagogical innovative practice sedimented on democracy. It's an empirical research which sources are documents written and announced by schools and, besides, the Program to Encourage Creativity in Elementary Education documents which were treated by the content analysis technique. In order to achieve the objectives of the research, it also agreed to identify and understand the notion of democracy among the current democratic schools, also the subjacent theories and, besides this, identify and understand the concepts of experience, emancipation and formation under the perspective of an innovative and democratic education. Based on the analysis of the six pedagogical projects from the selected schools, also based on the analysis of the Program to Encourage Creativity in Elementary Education documents, it's possible the conclusion that, the pedagogical projects, by the expression of the meanings of the innovative education underlined by the Ministry of Education, are characterized by the demands of a perspective of democracy circumscribed in its mechanisms of participation and the diffusion of values that soften the social tensions, with centrality to the horizontal pedagogical management aspect. Regardless of, the pedagogical innovation is recognized in the existence of the participative and democratic mechanisms, also in the centrality of the school matters according to the interests them to students and, besides this, in the quest of integrate them into the technologic world, mainly in the apprehension of behaviors and skills appreciated by the work world. The theoretic references which sediment the critical analysis come from the Social Critical Theory, mostly under the expression of Theodor W. Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse.

Key-words: Democracy; Pedagogical Innovation; Elementary Education; Critical Theory.

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Democracia e Inovação Pedagógica na Educação Básica.....	18
1.1 – Significados da democracia na educação.....	18
1.2 – Significados da inovação pedagógica	31
1.3 – Formação, experiência e emancipação na sociedade administrada	49
1.4 – Escolas democráticas e inovadoras	57
1.4.1 – Problema de pesquisa	87
1.4.2 – Objetivos.....	87
1.4.3 – Hipóteses.....	88
2. Democracia e Inovação Pedagógica: ideologia da racionalidade técnica e ajustamento do indivíduo	89
2.1 – Delimitação das fontes de pesquisa	89
2.1.1 – Seleção amostral	95
2.2 - Instrumentos de pesquisa.....	97
2.3 - Definição de categorias.....	97
2.4 - Critérios de análise	99
2.5 – Análise e discussão dos dados	100
2.5.1 – O Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96	100
2.5.2 – Unidade Escolar 1 (UE-1)	115
2.5.3 – Unidade Escolar 2 (UE-2)	129
2.5.4 – Unidade Escolar 3 (UE-3)	155
2.5.5 – Unidade Escolar 4 (UE-4)	165

2.5.6 – Unidade Escolar 5 (UE-5)	181
2.5.7 – Unidade Escolar 6 (UE-6)	192
Considerações finais	205
Referências bibliográficas.....	207
Anexos	215

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AERO – The Alternative Education Resource Organization

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

CNE – Conselho Nacional de Educação

CREI – Centro de Referência em Educação Integral

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

GT – Grupo de Trabalho do Ministério da Educação

IDE – Institute for Democratic Education

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MAIS – Movimento de Ação e Inovação Social

MEC – Ministério da Educação

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RC – Românticos Conspiradores

REEVO – Rede de Educação Viva

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEB-MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UE-1 – Unidade Escolar 1

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de São Paulo

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão bibliográfica inicial	215
Quadro 2.1 – Agrupamento das unidades de registro relacionadas à democracia.....	92
Quadro 2.2 - Classificação das instituições segundo a Inovação, Tipo de Organização, Esfera e Regimento	216
Quadro 2.3 – Critérios de classificação de cada instituição	93
Quadro 2.4 - Identificação das Escolas Democráticas e Inovadoras por Região e Unidade Federal cujos projetos pedagógicos podem compor a pesquisa.	95
Quadro 2.5 - Ficha de coleta de dados	222
Quadro 2.6 - Categorias, dimensões de análise e objetivos da pesquisa	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Ocorrências das unidades de registro relacionadas à democracia.....	92
Tabela 2.2 – Unidades de registro contidas nas descrições das 178 instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica	223
Tabela 2.3 - Classificação das instituições por região geopolítica	95

INTRODUÇÃO

É notório e sabido que a educação democrática tem sido amplamente discutida e que encontra diferentes expressões entre os atores envolvidos no processo educativo, sendo, inclusive, objeto de intensos debates políticos, sociais e econômicos. Tendo como ponto de partida a análise das noções de democracia e inovação imprimidas à educação escolar a partir do século XX, a presente pesquisa está centralizada na compreensão da noção de democracia quando relacionada à perspectiva de inovação na educação básica da atualidade. O tema democracia na educação não é recente, entretanto, na sociedade moderna, são muitos os apelos que a ela são feitos, atribuindo-lhe a significação de igualdade, liberdade e, ainda, o conduto para a realização humana, para a qual a experiência democrática escolar figura como indispensável.

O interesse pelo tema é proveniente da prática docente em escola pública municipal que expressa, no bojo de sua proposta, a autodenominação de escola democrática. Além do exposto, em minha experiência profissional como professora de educação básica, pude perceber, ao longo dos últimos anos, uma intensificação do apelo por inovações pedagógicas nos diversos aspectos do cotidiano escolar, em especial no que diz respeito à prática docente. Assim, escolas como Summerhill, Escola da Ponte, Projeto Âncora, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, dentre outras, passaram a ser exaustivamente citadas em reuniões pedagógicas de formação de professores como projetos inspiradores de mudanças na educação, suscitando nos educadores presentes a inquietude e o anseio por tais transformações, bem como as dúvidas sobre as possibilidades reais de êxito.

Durante a elaboração do anteprojeto, as intenções de pesquisa permeavam a discussão acerca das práticas democráticas de escolas vinculadas a um movimento internacional de oposição ao ensino tradicional que, sob a égide da democracia, articulam princípios, valores e objetivos para uma educação dita democrática. Tais escolas, autodenominadas *democráticas* e *inovadoras*, foram alvo de atenção por postularem em seus projetos pedagógicos ideais que almejam, por meio de uma educação antiautoritária e alinhada com princípios democráticos, a formação para a autonomia e para a felicidade (Singer, 2010).

Desse modo, o primeiro procedimento adotado foi o de tentar compreender de que forma as escolas envolvidas neste movimento articulam suas práticas, estabelecem suas referências teóricas e disseminam seus conhecimentos, tendo em vista o crescente apelo por pedagogias que centralizam no aluno as preocupações com o processo de ensino e

aprendizagem. A primeira investida na tentativa de reconhecimento do objeto de estudo levou à leitura de dissertações, teses e artigos científicos, que relatam práticas pedagógicas com as referidas características.

Logo, averiguou-se que iniciativas de associações e organizações em diversos países, dentre os quais o Brasil, têm sido substanciais para a difusão de ideias sobre uma chamada *educação integral*. Neste rol, foram identificadas as seguintes instituições: *The Alternative Education Resource Organization (AERO)*, a *Rede de Educação Viva (REEVO)*, o *Institute for Democratic Education (IDE)*, o *Centro de Referência em Educação Integral (CREI)* e o movimento *Românticos Conspiradores (RC)*, responsável pela elaboração do III Manifesto pela Educação, este, um documento colaborativo disponível para assinatura on-line que visa dar continuidade às reivindicações do notório movimento iniciado pelos pioneiros da educação nova em 1932. Tais instituições apresentam ações semelhantes na forma de publicação de artigos de referência, revistas eletrônicas, vídeos, livros, organização de conferências e seminários mundiais, manutenção de plataformas virtuais de compartilhamento de experiências em educação alternativa, dentre outras.

Por conseguinte, a constatação da centralidade das propostas em mecanismos de participação democrática e, ainda, na eliminação de currículos compulsórios, bem como na eliminação de formas hierárquicas de organização escolar suscitaram novos questionamentos, pois, bastaria, para que a democracia pudesse se realizar plenamente e para que as desigualdades fossem elididas, que cada um pudesse fazer ouvir a sua própria voz e tivesse oportunidade de expressar sua opinião? Seriam suficientes as decisões tomadas em conjunto, tendo em vista o voto da maioria, para que houvesse democracia no âmbito escolar? Seria, portanto, a democracia incompatível com formas hierárquicas de organização na escola?

A fim de subsidiar a delimitação e a legitimidade do problema de pesquisa, foi realizado um segundo levantamento bibliográfico sobre o tema. Nesta nova etapa, o objetivo foi tornar notório o tratamento do tema *escolas democráticas* na produção acadêmica brasileira com base em uma visão mais ampla, crítica e esclarecedora da relação entre *democracia* e *educação*. A referida seleção incluiu a busca das palavras-chave: *democracia*; *educação* e *escola*, bem como de sua interseção, em bancos de dados e sítios SCIELO e PUC-SP. O critério de avaliação das fontes de informação que compuseram a revisão bibliográfica, conforme orientações de Luna (2013), procedeu à consulta na seguinte ordem: Título – Resumo – Leitura do texto. Com base na consulta inicial também foi possível identificar outras referências complementares para a compreensão do tema.

Dentre as produções encontradas nos diferentes momentos da pesquisa, foram selecionadas aquelas que apresentaram evidente relação com o tema escolas democráticas e, ainda, outras cujas investigações foram realizadas por meio de estudo de caso em instituições reconhecidas por suas propostas inovadoras e democráticas de trabalho pedagógico e que ainda estão em plena atividade. As produções estão discriminadas no Quadro 1, anexo.

A leitura, análise e interpretação das produções selecionadas possibilitaram a percepção de certa parcialidade na discussão estabelecida, bem como permitiram a constatação de que, por vezes, o tratamento dado ao tema apresenta superficialidade na dialética pretendida. Sob este prisma, a Teoria Crítica da Sociedade emergiu como tempestiva à tessitura de um debate amplo, profundo e substancial ao esclarecimento do tema, constituindo, portanto, o referencial teórico principal que norteia esta pesquisa.

Em 2015, o Ministério da Educação, por meio de medida anunciada pelo então ministro Renato Janine, instituiu um grupo de trabalho nacional para identificar e reconhecer práticas inovadoras e criativas na educação básica brasileira. Tal iniciativa recebeu a denominação de *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica* e teve, como um dos produtos de sua investida, a produção do que foi intitulado como *Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica*, que referenda 178 iniciativas educacionais como exemplos de propostas pedagógicas criativas e inovadoras. A partir da análise do referido Programa, foi possível estabelecer os contornos da pesquisa e extrair uma amostra de propostas pedagógicas que evidenciam a relação entre democracia e inovação pedagógica na educação básica brasileira na atualidade, assim como a caracterização do que é uma educação criativa e inovadora segundo o MEC e de que forma deve ser expressa como proposta pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa empírica, que tem como fontes documentos elaborados e divulgados por tais escolas e, ainda, o documental do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, os quais foram tratados por meio da análise de conteúdo. Para alçar os objetivos da pesquisa, também aprovou identificar e compreender a noção de democracia no âmbito das escolas democráticas atuais, bem como as teorias subjacentes e, ainda, identificar e compreender os conceitos de experiência, emancipação e formação na perspectiva de uma educação democrática e inovadora.

Destarte, quais seriam as possibilidades de emancipação a partir de uma educação pensada para a democracia em um sentido inovador? Seria possível *innovar* na democracia? Tais questionamentos transpareceram a necessidade de identificar a maneira pela qual as condições econômicas, políticas e culturais determinam a noção de *democracia* e *inovação* para a sociedade em um sentido amplo e para a educação escolar em um sentido mais estrito.

Dessa forma, a leitura de obras de reconhecidos autores da Teoria Crítica da Sociedade, como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, bem como das contribuições de outros pensadores cujas obras relacionam-se ao tema, tais como John Dewey, Sigmund Freud, George Snyders, dentre outros, apontaram para a necessidade premente de aprofundamento no estudo dos termos e conceitos *democracia* e *inovação*.

Assim, ao assumir como problema o questionamento acerca de como a noção de democracia está relacionada à perspectiva de inovação na educação básica da atualidade, tornaram-se emergentes os seguintes questionamentos: De que forma as noções de democracia e inovação pedagógica têm sido tratadas sob a óptica da oposição ao ensino dito tradicional? Quais seriam, portanto, as exigências da educação inovadora para a democracia? Haveria potencial de mudança social em uma prática pedagógica inovadora que tem a democracia como um de seus pilares?

Em face de tais questionamentos, revelam-se as hipóteses de que, para o MEC, uma proposta pedagógica inovadora, ao privilegiar o princípio de adaptação coletiva, contemplaria principalmente os mecanismos democráticos formais de participação, em detrimento da desejável formação política e individual. A inovação pedagógica, sob este prisma, guardaria uma relação superficial com a realidade ao ser reduzida a uma simples negação do ensino tradicional, desconsiderando as condições objetivas para a sua existência. A garantia de acesso ao ensino formal, com vistas à garantia de adaptação do indivíduo à dinâmica social, em hipótese, seria o produto da relação entre a democracia e a inovação pedagógica.

Não obstante, fez-se necessário analisar em que termos a democracia e a inovação pedagógica estão relacionadas, no âmbito da história da educação brasileira, de modo a verificar as condições históricas para a compreensão da relação entre democracia e inovação pedagógica, nos dias atuais e, ainda, caracterizar o que é uma proposta criativa e inovadora segundo o MEC e como ela deve ser expressa como proposta pedagógica.

Diante do exposto, no Capítulo 1 do presente texto são clarificados os principais aspectos inerentes aos conceitos centrais da presente pesquisa, os quais são, respectivamente, *democracia* e *inovação pedagógica*. O referido capítulo é subdividido em itens que objetivam contribuir para a exposição do objeto de estudo. Assim, no item 1.1 são discutidos, mediante a compreensão do processo de formalização da razão, os diferentes significados da noção de democracia na educação básica da atualidade. No item 1.2, são elucidados os diferentes aspectos atribuídos à inovação pedagógica, bem como os apelos que a compreendem. No item 1.3, objetiva-se imiscuir nas possibilidades de formação, experiência e emancipação do indivíduo partícipe da sociedade administrada a fim de alicerçar a análise de conteúdo

realizada. No item 1.4, são explorados os elementos que culminaram na existência de escolas autodenominadas democráticas e inovadoras, bem como os fatores que conduziram ao seu reconhecimento segundo o MEC. Em seguida, ainda no item 1.4, são especificados o problema, os objetivos e as hipóteses que circunscrevem a presente pesquisa. No Capítulo 2, também dividido em itens, são discriminados os elementos específicos do método de pesquisa empregado, tais como: fontes de dados; definição das categorias de análise; instrumentos utilizados; critérios estabelecidos para a análise; análise e discussão dos dados. Em seguida, são apresentadas as considerações finais.

1. DEMOCRACIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A perspectiva teórica para a compreensão do objeto de estudo logo evidenciou que a figuração do apelo democrático nos discursos presentes na educação é anterior ao vocativo modernista que uniu democracia e inovação pedagógica no Brasil sob o baluarte de uma denominada *educação integral*. Assim, no presente capítulo, as noções de democracia e inovação são tratadas em suas particularidades, em itens, os quais foram discriminados na introdução do presente trabalho.

1.1 - SIGNIFICADOS DA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO

Democracia, termo difuso em significado, tem sido constituído como o elemento fundamental das relações sociais e políticas em sociedades ditas livres e progressistas. Para tais sociedades, a compreensão de democracia enseja no entendimento desta como a base de suas respectivas formas de governo, o conceito pelo qual a sabedoria, o valor das políticas e das mudanças sociais são avaliados, “a âncora ética da qual lançamos mão quando nosso navio político parece estar à deriva” (APPLE e BEANE, 2001).

Contudo, é factível o entendimento de democracia como um termo ambíguo, por vezes amorfo, pois tem sido proclamado por diferentes atores da vida social e, por vezes, refere-se a uma noção subjetiva e truncada. Por conseguinte, a partir da ambiguidade e polissemia do termo, é verossímil que este, se considerado um conceito dinâmico (APPLE e BEANE, 2001), possa ser também compreendido na perspectiva de *ideia* e *noção* por diferentes autores, viabilizando seu tratamento, na presente pesquisa, por estes vocábulos a fim de melhor expressar a intenção dos teóricos citados; como expressam Apple e Beane (2001, p. 38), “democracia é uma palavra que tem muitos significados na sociedade global, sua interpretação relativa às escolas tem sido um pouco ambígua” e prosseguem: “democracia é um conceito dinâmico que requer um exame constante à luz das mudanças dos tempos”.

A ideia de democracia difundida na modernidade pressupõe os direitos fundamentais do indivíduo à liberdade, à igualdade de direitos e também de expressão. Assim, em consonância com Apple e Beane (2001), à democracia foi atribuída a função precípua de julgar eventos e ideias segundo critérios próprios de justiça, ética e bem comum. Neste sentido, as contribuições de Horkheimer (2007), na obra *Eclipse da razão*, substanciam a

discussão sobre o estabelecimento do princípio da maioria, pilar fundamental da democracia, como substituto da razão objetiva e auxiliam a compreensão da ambiguidade inerente ao termo em discussão e de como as ideias e conceitos tornaram-se instrumentos da razão, os quais são subordinados ao uso da linguagem, bem como ao interesse pessoal.

O ideal democrático, nas circunstâncias sociais e políticas específicas deste tempo, tem, em sua máxima, a já aclamada expressão de um *governo do povo, pelo povo e para o povo*, no qual a igualdade de oportunidades seria garantida e o bem comum seria o alvo maior. Por este motivo, o termo democracia encontrou ressonância nas necessidades da humanidade relacionadas aos direitos humanos e civis, na oposição a governos totalitários, em conflitos religiosos e culturais, nos debates sobre os direitos de expressão, privacidade, uso da terra, dentre outros.

Sob esta óptica, democracia passou a conotar, para além do significado formal de um sistema de organização do governo, uma forma de conceber o modo de vida do homem em sociedade por meio da internalização de valores e comportamentos aceitáveis e desejáveis pelo sistema social. Não obstante, a abrangência do sentido de democracia perpetrou na ambiguidade do próprio termo e, segundo os esclarecimentos de Apple e Beane (2001), teve seu significado subordinado aos *slogans* retóricos e códigos políticos que visam angariar apoio a uma gama de intentos. Os autores, ao discutirem as questões das escolas democráticas estadunidenses, afirmam:

Pode-se entender, por exemplo, que as alegações de democracia sejam usadas para embasar movimentos por direitos civis, por maiores privilégios eleitorais e proteção ao direito de livre expressão. Mas a democracia também é usada para favorecer as causas das economias de livre mercado e dos fiadores para opções escolares, e para defender o predomínio dos dois maiores partidos políticos. Ouvimos a defesa da democracia usada inúmeras vezes, todos os dias, para justificar praticamente tudo o que as pessoas querem fazer: Vivemos numa democracia, certo? (APPLE e BEANE, 2001, p. 15).

É nesta direção que Adorno (2012) traz contribuições importantes ao proclamar a elaboração do passado como forma de esclarecimento. O autor ressalta que “na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (ADORNO, 2012, p. 36), pois, segundo ele, ao exigir emancipação, a democracia exige também a coragem de cada um de se servir do seu próprio entendimento. Contudo, Adorno (2012) também salienta que a emancipação, enquanto uma forma de conscientização e

racionalidade, também implica em um movimento contínuo de interação e adaptação à realidade. Sob este prisma, o autor, ao fazer menção à introdução da democracia na Alemanha, destaca:

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; e, de fato, a delegação parlamentar da vontade popular torna esta muitas vezes uma questão difícil nos modernos Estados de massa (ADORNO, 2012, p. 35).

A interposição de interesses, de um lado os pessoais e, de outro, os gerais ou coletivos constitui ponto nevrálgico para o debate acerca da democracia; esta, como afirma Adorno (2012, p. 169), “repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das instituições representativas”. Marcuse (1969) contribuiu para a discussão por meio da crítica à racionalidade tecnológica na sociedade industrial, ao asseverar que há uma “ênfase para todos os interesses particulares como sendo comum a todos” (MARCUSE, 1969, p.13). A transformação das necessidades de todos nas necessidades de cada um, para o autor, constitui uma das formas que conduzem à dominação e ao controle.

Os ideais e conceitos básicos, como afirma Horkheimer (2007), outrora enraizados no conceito do universalmente humano, da espécie humana, ao serem formalizados, foram também separados do seu conteúdo humano. Tal desumanização do pensamento, como salienta o autor, afeta os próprios fundamentos da civilização e pode ser claramente observado na análise do princípio da maioria, este, indissociável do princípio da democracia. Para Horkheimer (2007), o princípio da maioria assumiu o papel de substituto aperfeiçoado da razão objetiva, “desde que os homens são, no fim das contas, os melhores juízes dos seus próprios interesses, as resoluções de uma maioria, supõe-se, são certamente tão válidas para uma comunidade como as instituições de uma chamada razão superior” (HORKHEIMER, 2007, p. 31).

Dessa forma, faz-se plausível a compreensão de que o princípio da maioria, estreitamente relacionado ao princípio de democracia, está ancorado, mediante a razão

subjetiva, em pressupostos do senso comum e de tradições filosóficas com raízes religiosas e mitológicas, uma verdade intuitiva e evidente por si mesma, para a qual a mesma substância espiritual ou consciência moral estaria presente em cada ser humano, justificando a adoção dos interesses da maioria como árbitro na vida cultural e a opinião pública como substitutivo da razão. Sobre o exposto, o autor assevera:

Hoje a ideia da maioria, privada de seus fundamentos racionais, assumiu um aspecto completamente irracional. Toda a ideia filosófica, ética e política – tendo sido cortado o cordão umbilical que ligava essa ideia a suas origens históricas – tende a tornar-se o núcleo de uma nova mitologia, e esta é uma das razões por que o avanço do Iluminismo tende a reverter até certo ponto, para a superstição e a paranoia. O princípio da maioria, na forma de veredictos populares sobre todo e qualquer assunto, implementado por toda espécie de escrutínios e modernas formas de comunicação, tornou-se a forma soberana à qual o pensamento tem de prover (HORKHEIMER, 2007, p. 35).

Da teorização dos autores depreende-se que o termo democracia, em sua ambiguidade e polissemia, abarca toda a complexidade da vida humana na modernidade. A democracia, portanto, embora oriunda de tempos clássicos, terminou por constituir-se, na modernidade, segundo a formalização da razão, como um conceito que foi esvaziado de sentido objetivo e que sofre a influência da linguagem e de seu emprego nos diferentes discursos.

O apelo à democracia tornou-se frequente em diversos âmbitos e é alvo de variadas expressões, sobretudo no campo político, no qual subsiste o ideal de que somente nos moldes de uma sociedade democrática seria possível a consecução plena das exigências da vida moderna, tais como o alcance da justiça, o respeito à liberdade, à igualdade de direitos e à efetivação de princípios e práticas de valorização da vida humana, bem como de sua integração ao meio. Tal qual expressa Marcuse (1969, p. 13), “as necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão”, não obstante, a democracia parece emergir como um elemento essencial para o conjunto referido pelo autor.

No encerramento no II Fórum Social Mundial (Porto Alegre, 2002), a leitura da carta escrita por José Saramago exemplificou o anseio dos diversos segmentos da sociedade pelo exposto acima. O trecho a seguir evidencia o pensamento predominante nas sociedades ditas

livres de que por meio de um sistema democrático ideal seria possível superar as questões humanitárias nodais do presente tempo:

Que fazer? Da literatura à ecologia, da fuga das galáxias ao efeito de estufa, do tratamento do lixo às congestões do tráfego, tudo se discute neste nosso mundo. Mas o sistema democrático, como se de um dado definitivamente adquirido se tratasse, intocável por natureza até à consumação dos séculos, esse não se discute. Ora, se não estou em erro, se não sou incapaz de somar dois e dois, então, entre tantas outras discussões necessárias ou indispensáveis, é urgente, antes que se nos torne demasiado tarde, promover um debate mundial sobre a democracia e as causas da sua decadência, sobre a intervenção dos cidadãos na vida política e social, sobre as relações entre os Estados e o poder econômico e financeiro mundial, sobre aquilo que afirma e aquilo que nega a democracia, sobre o direito à felicidade e a uma existência digna, sobre as misérias e as esperanças da humanidade, ou, falando com menos retórica, dos simples seres humanos que a compõem, um por um e todos juntos. Não há pior engano do que o daquele que a si mesmo se engana. E assim é que estamos vivendo (SARAMAGO, 2002).

Não obstante, o apelo democrático também encontra guarida na proposição de novas formas de escolarização em consonância com os valores almejados pelo convívio democrático. Na oposição aos métodos tradicionais de ensino, foram muitas as propostas que perseguiram ideais de liberdade e de equalização social, as quais receberam diversas nomenclaturas, tais como românticas, escolas livres, progressistas, antiautoritárias, alternativas e democráticas (SINGER, 2010). Dentre tais iniciativas, as escolas autodenominadas *democráticas* têm se distinguido das demais escolas humanistas e centradas na criança ao enfatizarem os processos decisórios compartilhados e/ou a formação política de seus educandos. Apple e Beane (2001) auxiliam a distinguir tais escolas ao afirmarem que estas têm objetivos maiores do que apenas a melhoria do clima institucional ou a elevação da autoestima dos alunos, segundo os autores, “os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram” (APPLE e BEANE, 2001, p. 24), evidenciando, dessa forma, o vínculo existente entre as práticas antidemocráticas na escola e as condições mais abrangentes para além dela.

O traço pragmatista que sublinha a ideia de democracia figurou em primeiro plano nas concepções de educação que obtiveram maior visibilidade a partir do século XX. O desenvolvimento de sentimentos comunitários e a utopia pedagógica e social da criação de

comunidades de aprendizagem preservadas e inócuas, as quais tornariam possível erigir a renovação social a partir da formação de indivíduos para o convívio democrático (SNYDERS, 1974), teve, na teoria de Dewey (1961), relevante expressão.

John Dewey (1961), cuja teoria está circunscrita à chamada Educação Progressiva, assinala que a democracia requer um processo educativo ideal capaz de dotar os indivíduos de valores, comportamentos e habilidades necessários e apreciáveis ao convívio democrático. Dessa forma, a educação democrática enunciada por Dewey (1961) encontrou ressonância nas principais teorias de educação que se opõem ao chamado ensino tradicional e tem sido uma das principais referências para a elaboração de projetos pedagógicos em escolas ditas democráticas.

Para Dewey (1961), a ideia de democracia expressa, sobretudo, um modo de vida. Trata-se de uma concepção tão vasta e tão plena que, para o autor, não pode ser exemplificada por meio do Estado, pois o transcende e está presente em todos os modos de associação humana, afetando suas diferentes formas, tais como a família, a religião, o trabalho e, sobretudo, a educação. A noção de democracia, neste sentido, é inabalável, intocável e é anterior à democracia política. Por esta, Dewey (1961) compreende o mecanismo que opera a ideia de democracia. A democracia política, nestes termos, pode ser revista e/ou modificada, é a *maquinaria* da ideia democrática, são os órgãos e estruturas externas cujas formas políticas estão sujeitas a críticas e crises constantes.

Na teoria deweyana, a crise da democracia política só poderia ser superada retornando à própria essência de democracia e ressignificando suas manifestações políticas. É por este motivo que Dewey (1961) discute as questões inerentes ao interesse público, o qual, pelas enunciações do autor, deveria nortear os critérios pelos quais a maquinaria deveria operar. Assim, a teoria democrática deweyana assevera que o *público* deve reconhecer a si mesmo e expressar seus próprios interesses. A sociedade, nestes termos, deveria se converter em uma comunidade (POGREBINSCHI, 2004).

Subjacente à ideia de *público* para Dewey (1961), verifica-se a premissa do *princípio de maioria* enunciado por Horkheimer (2007) e tratado em parágrafos anteriores. Da mesma forma, é pertinente a observação de que, enquanto para Dewey (1961) a sociedade, convertida em comunidade, encontra formas de plena realização por meio de seus indivíduos, para Marcuse (1969, p. 14), é no seio desta mesma sociedade que a dominação sobre o indivíduo “é maior do que nunca dantes”.

Consoante a Dewey (1961), a ideia de democracia está enraizada na vida comunal em sua plenitude, a qual abarca todas as formas de associações humanas, incluindo o governo e as

instituições propriamente políticas. Trata-se da democracia para além de seu contorno político, em vários lugares e em múltiplas expressões, sendo ao mesmo tempo *meio e fim*. É na comunidade que os indivíduos interagem, compartilham experiências e suas consequências, em outras palavras, a democracia endossada por Dewey (1961) ocorre muito mais no âmbito social do que no político. Segundo o autor:

Com o objetivo de ter um maior número de valores em comum, todos os membros do grupo devem ter oportunidades equitativas de receber e extrair de outros. Deve haver uma ampla variedade de empreendimentos compartilhados e experiências. Caso contrário, as influências que educam alguns em mestres, educam outros em escravos. E a experiência de cada grupo perde em significado, quando o livre intercâmbio de modos variados de experiência de vida é retido (DEWEY, 1961, p. 84, tradução livre)¹.

Também é na democracia que, para Dewey (1961), os indivíduos encontram condições de realização integral, e, ao nutrir valores individuais e sociais que regulam a vida comum, constituem também o coletivo, culminando em uma espécie de autogoverno, requisito fundamental para a democracia participativa e direta, pois requer dos membros da comunidade a participação efetiva na formulação, definição e implementação de políticas públicas que objetivem o bem comum, este, aqui compreendido como o *público* citado anteriormente. Sobre o controle social e as mudanças inerentes aos hábitos sociais, Dewey (1961) certifica que:

O primeiro significa não apenas mais numerosos e variados pontos de interesse comum compartilhado, mas uma maior confiança no reconhecimento de interesses mútuos como um fator de controle social. O segundo significa não apenas uma interação mais livre entre os grupos sociais (outra isolados tão distantes quanto a intenção pudesse manter a separação) mas mudança no hábito social – seu contínuo reajuste por meio da reunião de novas situações produzidas pelas variadas relações. Estes dois traços são precisamente o que caracteriza uma

1 – Trecho original: “In order to have a large number of values in common, all the members of the group must have an equable opportunity to receive and to take from others. There must be a large variety of shared undertakings and experiences. Otherwise, the influences which educate some into masters, educate others into slaves. And the experience of each party loses in meaning, when the free interchange of varying modes of life-experience is arrested” (DEWEY, 1961, p. 84).

sociedade constituída democraticamente (DEWEY, 1961, p. 86, 87, tradução livre)².

Pogrebinschi (2004) assiste a compreensão das assertivas de Dewey (1961) ao reiterar que os cidadãos, sob a perspectiva do autor, não necessitam de um governo além de si mesmos, um governo “a ser exercido de maneira direta e constante – seja em casa, na escola, no trabalho, nas inúmeras associações com seus múltiplos fins: a democracia faz-se a si mesma em toda parte” (POGREBINSCHI, 2004, p. 47). Todavia, a percepção da vida comunal que na teoria deweyana assume a centralidade da proposta de ideal social, também pode ser analisada sob o ponto de vista de uma adaptação coercitiva dos indivíduos, da qual não é possível escapar, tendo em vista tratar-se de uma imposição da própria realidade. Muito embora haja a promessa da autonomia, esta não pode ser cumprida em termos de realidade. A apregoada felicidade oriunda da vida comunal democrática e plena, em termos deweyanos, não pode ser alçada, e o conceito de democracia é então reduzido à mera obrigação individual de adaptação ao coletivo. A ideia de libertação do reino das necessidades impostas ao indivíduo pelo capitalismo é preterida por Dewey (1969), fato que limita seu conceito de democracia, pois não eleva o questionamento às contradições próprias do desenvolvimento da razão e da civilização, a realidade objetiva, portanto, segue obstaculizada e determinada pela lógica do capital. A subjetividade autônoma enunciada pela ideia de democracia, mediante a necessidade de adaptação ao existente, não pode ser concretizada e enseja em abdicção do próprio eu por parte do indivíduo que necessita integrar-se ao todo social. Adorno (2012), sobre essas considerações, então, ratifica:

Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. Os que permanecem

2 – Trecho original: “The first signifies not only more numerous and more varied points of shared common interest, but greater reliance upon the recognition of mutual interests as a factor in social control. The second means not only freer interaction between social groups (once isolated so far as intention could keep up a separation) but change in social habit - its continuous readjustment through meeting the new situations produced by varied intercourse. And these traits are precisely what characterize the democratically constituted society” (DEWEY, 1961, p. 86, 87).

impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo (ADORNO, 2012, p.44).

A participação na vida política, social e cultural das comunidades emerge, então, como elemento preponderante para o desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos que dela fazem parte. Associada à ideia de democracia como um modo de vida, Dewey (1961) postula também a crença na capacidade do homem comum de discernimento e ações inteligentes comunicadas livremente. A comunicação, nestes termos, traduz-se como elemento importante aos conceitos pragmatistas deweyanos de democracia e comunidade; é por meio dela que a experiência encontraria possibilidades de ampliação, enriquecimento e perpetuação.

Ante o exposto, é válido considerar o pensamento análogo à posição de Dewey (1961) expresso por Marcuse (1969), para o qual o resultado da racionalidade tecnológica, na forma como está organizada a sociedade industrial, determina a formação do indivíduo por padrões de comportamento à base de repressão social. O autor ressalta que esta sociedade possui um aspecto perturbador: “o caráter racional de sua irracionalidade” (Marcuse, 1969, p. 29), pois, em seu meio prevalece a ideologia da produtividade do trabalho e da eficiência, na qual “as criaturas se reconhecem em suas mercadorias” e na qual o controle social está ancorado nas novas necessidades produzidas por esta configuração de sociedade.

As reflexões supra ensejam em indagações sobre a plausibilidade da teoria democrática de Dewey (1961). Em concordância com Marcuse (1969, p. 31), “os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, (...) aceitando a lei das coisas – não a lei da Física, mas a lei da sociedade” e a racionalidade tecnológica impõe aos indivíduos necessidades *verídicas* e *falsas*, produtos de interesses dominantes, os quais impedem o surgimento de uma consciência da servidão que possibilitaria a libertação. Dessa forma, como seria possível haver o estabelecimento pleno do sentido deweyano de comunidade sem considerar, no bojo da questão, a possibilidade e a necessidade de uma mudança social?

Marcuse (1969), enfático em sua crítica aos mecanismos de ação do capitalismo industrial e ao uso das *ciências* como instrumento de poder e dominação dos indivíduos ao submeter seus corpos e disciplinar suas consciências, *unidimensionalizando-as*, oportuniza a compreensão da sociedade sob um panorama bastante diverso ao da comunidade democrática ideal sancionada por Dewey (1961). Na sociedade industrial avançada, caracterizada também como a sociedade tecnológica, em que preponderam o artificialismo e a racionalidade

institucional, consoante a Marcuse (1969), não há livre manifestação do pensamento e assim afirma:

A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo (MARCUSE, 1969, p. 37).

Isto posto, Marcuse (1969) adiciona o elemento do totalitarismo à discussão em pauta ao fixar o entendimento deste, além das formas autoritárias de governo, como “um sistema específico de produção e distribuição que bem pode ser compatível com o ‘pluralismo’ de partidos, jornais, ‘poderes contrabalançados’ etc” (MARCUSE, 1969, p. 25). Assim, verifica-se o totalitarismo em formas de produção e distribuição em massa existentes em razão do uso *manipulativo* da tecnologia, ainda que a forma de governo vigente seja democrática.

Diferentemente da noção de comunidade de Dewey (1961), na qual o indivíduo é livre para expressar-se e desenvolver-se, na noção de sociedade unidimensional elaborada por Marcuse (1969) há uma imposição da racionalidade tecnológica tal que, para ser bem sucedido, ao indivíduo cabe apenas adaptar-se ao aparato industrial e tecnológico, fato que oblitera toda a possibilidade de autonomia da razão. Neste sistema de controle, a ideia de liberdade, outrora alicerce da fase inicial da sociedade industrial, passa a ser regida pelo mundo do trabalho e “se torna a base potencial de uma nova liberdade para o homem no quanto seja concebido como uma máquina e, por conseguinte, mecanizado” (MARCUSE, 1969, p. 25).

Assim, a tecnologia utilizada como meio de produção culminou na organização e modificação das relações sociais segundo a padronização de comportamentos dominantes erigidos sobre a eficiência, a conveniência e a eficácia, fato que subordina a espontaneidade do indivíduo e cerceia sua liberdade. As necessidades históricas humanas foram, portanto, acrescidas de necessidades *falsas*, impostas por forças externas, cujo conjunto de valores serve majoritariamente ao funcionamento do aparato industrial. Dessa perspectiva, Marcuse (1969) assegura que:

Podemos distinguir tanto as necessidades verídicas como as falsas necessidades. “Falsas” são aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça. Sua

satisfação pode ser assaz agradável ao indivíduo, mas a felicidade deste não é uma condição que tem de ser mantida e protegida caso sirva para coibir o desenvolvimento da aptidão (dele e de outros) para reconhecer a moléstia do todo e aproveitar as oportunidades de cura. Então, o resultado é euforia na infelicidade. A maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades (MARCUSE, 1969, p. 26).

Há, sob este aspecto, a correspondência ao que Adorno (2012) refere como *véu tecnológico*, que induz os homens a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens, um dos conceitos de *meios* que visam conduzir à autoconservação da espécie humana, cujo *fim* seria a vida humana digna, para o autor, “O perturbador – porque se torna tão desesperançoso atuar contrariamente a isso – é que esta tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização” (ADORNO, 2012, p. 133) e, opor-se a tal tendência significa, dentre outros aspectos, opor-se ao espírito do mundo.

Em contrapartida, Dewey (1961) parece relegar ao segundo plano os agravantes da racionalidade tecnológica sobre as associações humanas e radica a fé democrática “por um lado, na possibilidade de libertação das capacidades individuais e, por outro, na diversidade de inquietações comuns partilhadas” (BRANCO, 2010, p. 10) e do princípio de que cada um pode contribuir para o todo social a despeito de sua posição ou função na sociedade. Em direção oposta a Dewey (1961), Marcuse (1969) aponta para uma liberdade na sociedade tecnológica dirigida pela alienação do indivíduo e pela degradação social que apenas poderiam ser superadas mediante um processo de emancipação que objetivasse a *Grande Recusa*, ou seja, uma recusa plena do sistema de vida imposto, cuja propulsão viria daqueles que estão fora da base conservadora popular, máxime na expressão da juventude, dos movimentos contestatórios e dos *desesperançados*. Assim, somente uma concepção negativa da ordem social abarcaria uma noção de democracia que não estivesse submetida à ordem do capital.

Não obstante, Dewey (1939) é enfático ao radicar na democracia todas as possibilidades de criação de uma sociedade ideal por meio da cooperação e do otimismo no que tange a natureza humana, como ratifica nos seguintes termos:

Democracia, se comparada a outros modos de vida, é o único modo de viver que acredita inteiramente no

processo da experiência como fim e como meio; como aquele que é capaz de produzir a ciência que é a única autoridade confiável para a direção de maior experiência e que libera emoções, necessidades e desejos de maneira a chamar à existência as coisas que não existiam no passado. Cada modo de vida que falha em sua democracia limita os contatos, as trocas, as comunicações, as interações pelas quais a experiência é firmada ao mesmo tempo em que é também ampliada e enriquecida. A tarefa dessa liberação e enriquecimento é aquela que tem que ser continuada dia após dia. Uma vez que pode não ter um fim até que a experiência a ele chegue por si mesma, a tarefa da democracia é incessantemente aquela de criação de uma mais livre e mais humana experiência em que todos participam e para a qual tudo contribui (DEWEY, 1939, s.p., tradução livre)³.

Faz-se então, oportuno o questionamento de Marcuse (1969, p. 230) para orientar a discussão aqui apresentada, “como podem os indivíduos administrados – que levaram a sua mutilação às suas próprias liberdades de satisfações e, assim, reproduzem-na em escala ampliada – libertar-se tanto de si mesmos como de seus senhores?”, e prossegue, “Como se poderá sequer pensar que o círculo vicioso possa ser ampliado?”.

Para o autor, o requisito egrégio da pacificação é a satisfação universal das necessidades vitais, sendo tal requisito incompatível com a imperatividade de interesses particulares, tal como ratifica: “A modificação qualitativa está condicionada ao planejamento para o todo contra esses interesses, e uma sociedade livre e racional só pode surgir nessas bases” (MARCUSE, 1969, p. 230). Entretanto, as instituições que abrigam o potencial de pacificação são polarizadas segundo a tradicional classificação em administração autoritária *versus* democrática, centralizada *versus* liberal e, segundo o autor, mesmo a oposição às formas centralizadas e autoritárias em nome de uma democracia liberal dissimulam interesses repressivos, contexto sobre o qual afirma: “A autodeterminação será real desde que as massas tenham sido dissolvidas em indivíduos libertos de toda propaganda, doutrinação e manipulação, capazes de conhecer e compreender os fatos e de avaliar as alternativas”

3 – Trecho original: “Democracy as compared with other ways of life is the sole way of living which believes wholeheartedly in the process of experience as end and as means; as that which is capable of generating the science which is the sole dependable authority for the direction of further experience and which releases emotions, needs and desires so as to call into being the things that have not existed in the past. For every way of life that fails in its democracy limits the contacts, the exchanges, the communications, the interactions by which experience is steadied while it is also enlarged and enriched. The task of this release and enrichment is one that has to be carried on day by day. Since it is one that can have no end till experience itself comes to an end, the task of democracy is forever that of creation of a freer and more human experience in which all share and to which all contribute” (DEWEY, 1939, s.p.).

(MARCUSE, 1969, p. 231). Seria, portanto, mediante a figura de um sujeito histórico, essencialmente novo, que a sociedade poderia ser racional e livre.

Contudo, o surgimento de um sujeito com tais características é negado pela fase atual de desenvolvimento, bem como pelo sistema material e cultural impostos, os quais exigem a completa assimilação do pensamento com o comportamento exigido e impedem a ascensão de um “controle vindo de baixo” (MARCUSE, 1969, p. 231). O desenvolvimento da sociedade exhibe as condições que conduzem, como alternativa histórica, à utilização planejada dos recursos para a satisfação das necessidades vitais, visando a superação da crescente irracionalidade do todo, do desperdício, da agressiva expansão e/ou restrição da produtividade, da constante ameaça de guerras e da desumanização, com o mínimo de esforço, com a transformação das horas de lazer em tempo livre e a pacificação da luta pela existência. Todavia, ainda segundo o autor, o crescimento da conquista tecnológica da natureza também apetece ao domínio do homem sobre o homem, tornando o próprio conflito controlável e produtivo, reduzindo a liberdade de pensamento “no único sentido que o pensamento pode ser livre no mundo administrado – como a consciência de sua produtividade repressiva, e como a necessidade absoluta de romper para fora deste todo” (MARCUSE, 1969, p. 232).

Portanto, mesmo as possibilidades de satisfação das necessidades vitais de todos estão acorrentadas na sociedade industrial avançada, pois os meios e as instituições que podem alcançar tal realização também aplacam o potencial libertador. Os instrumentos de produtividade e progresso, na forma como são organizados, ratificam a dominação em forma de administração, a vida administrada torna-se, dessa forma, a vida ideal, contra a qual, para Marcuse (1969), somente a *grande recusa* poderia oferecer alguma oposição.

Neste sentido, é válida a assertiva do autor quanto ao aspecto ilusório da soberania popular; é sabido que esta alude a um dos pilares concernentes ao apelo democrático nos diversos âmbitos da sociedade e, se outrora figurava como elemento precípua à transformação social, na sociedade atual age preponderantemente como o elemento de ligação que mantém a ordem social estabelecida, tal como é possível inferir a partir do trecho a seguir:

Mas a luta pela solução ultrapassou as formas tradicionais. As tendências totalitárias da sociedade unidimensional tornam ineficaz o processo tradicional de protesto – torna-o talvez até mesmo perigoso porque preservam a ilusão de soberania popular. Essa ilusão

contém alguma verdade: “o povo”, anteriormente o fermento da transformação social, “mudou” para se tornar o fermento da coesão social. Aí, e não na redistribuição da riqueza e igualação das classes, está a nova estratificação característica da sociedade industrial desenvolvida (MARCUSE, 1969, p. 234).

Sob este prisma, Marcuse (1969) salienta que seria na existência e oposição daqueles que se encontram fora da base conservadora popular, os chamados “substratos dos párias e estranhos, dos explorados e perseguidos de outras raças e de outras cores, os desempregados e os não-empregáveis” (MARCUSE, 1969, p. 235), cujas existências são exteriores ao processo democrático e ao *jogo* por este representado, que haveria a possibilidade do *fim* do presente período de dominação em um mundo inteiramente administrado e a superação da polarização entre capitalismo *versus* comunismo em favor de um sistema apto a oferecer maior oportunidade de pacificação da existência.

1.2 – SIGNIFICADOS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Inovar, segundo o seu emprego corrente, é um verbo carregado de conotações valorativas, diretamente relacionado ao *novo*, à *melhoria* e à introdução de modificações que conduzam a resultados desejáveis em um determinado contexto, “implica a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados” (FERRETTI, 1980, p. 56). Inovação, neste sentido, figura como um conceito que reflete a dinâmica social moderna, na qual parece haver a imposição de um *continuum* de atividades e medidas que conduzam à mudança e à renovação, estas, frequentemente vinculadas ao progresso e ao desenvolvimento nos diversos âmbitos da vida social.

Tais reflexões conduzem a diferentes questionamentos acerca dos apelos atinentes ao conceito de inovação como a busca pelo desembaraço de uma situação dita ultrapassada para uma situação de ajustamento às novas necessidades, assim como do apelo ao necessário desenvolvimento humano e progressos científicos e tecnológicos tão caros à sociedade moderna. É possível depreender que a noção de inovação, neste sentido, perpassa a ideia de ajustamento sublinhada por Adorno (2008) a uma realidade que, em seu caráter conservador e perpetuador de diferenças e desigualdades, exige do indivíduo uma obediência crescente às

exigências organizacionais e requer, paradoxalmente, que o sujeito seja, ao mesmo tempo, inteiramente ajustado e fortemente individualista. O indivíduo, dessa forma “é como que separado em componentes adaptativos e autônomos, de modo que, implicitamente, é afirmada a impossibilidade real da tão aclamada ‘integração’ ” (ADORNO, 2008, p. 110).

Assim, as ideias liberais clássicas de liberdade e firmeza mediante uma atividade individual ilimitada tornaram-se incompatíveis com a fase do desenvolvimento atual, terminando por conduzir o indivíduo em direção ao que Adorno (2008) denomina como uma ideologia para a dependência na tentativa de “justificar condições penosas que parecem mais toleráveis quando se tornam alvo de uma atitude afirmativa” (ADORNO, 2008, p. 176). A inovação, sob este ângulo, pode ser compreendida como o intento em fornecer um caráter afirmativo ao desejo de mudança individual, entretanto, esta permanece na superfície, pois não atinge as bases e estruturas da organização social no mundo administrado, tal como ratifica o autor:

De qualquer forma, muito mais hoje em dia do que antes, o mundo apresenta-se, para a maioria das pessoas, com um “sistema” coberto por uma rede de organização totalmente abrangente, sem buracos onde o indivíduo possa “esconder-se” em face das exigências e testes constantes de uma sociedade governada por uma configuração hierárquica orientada para os negócios, a qual se aproxima muito do que chamamos de “*verwaltete Welt*”, um mundo administrado (ADORNO, 2008, p. 176, 177).

Nesta direção, o autor enfatiza que, embora haja, em certos aspectos, uma aparência de maior liberdade individual nos tempos atuais, a *captura* do indivíduo pelos diversos canais organizativos, de fato, aumentou, e os traços da dependência, outrora velada durante a época clássica do liberalismo que, sob a égide da oferta e da procura, fazia com que as pessoas se considerassem, nas palavras do autor, como mônadas auto-sustentáveis, hoje são visíveis e reconhecidos. A obediência crescente aos vereditos diretos dos grupos dirigentes da sociedade torna óbvia a dependência dos indivíduos, bem como sua subordinação às condições do mundo administrado, tal como afiança Adorno (2008):

Se as pessoas admitissem inteiramente o quanto dependem de condições criadas pelo homem, teriam de alguma forma de culpar a si mesmas, e reconhecer não apenas sua impotência, mas também que são a causa dessa impotência; teriam de assumir responsabilidades

que hoje são extremamente difíceis de serem assumidas. Essa pode ser uma das razões pelas quais há tanta inclinação a projetar a dependência sobre alguma outra coisa, seja uma conspiração de banqueiros de Wall Street, sejam constelações estelares (ADORNO, 2008, p. 175, 176).

Em face do exposto, há aqui o esforço em verificar se o conceito de inovação, tal como é apresentado pelos estudiosos da área, contém os elementos que corroboram a dependência do indivíduo nos termos enunciados por Adorno (2008) e, ainda, se a inovação, em si mesma, está contida no contexto da dominação e imperatividade da ideologia cientificista que leva os indivíduos a buscarem fontes *superiores* ou mais justificáveis no sentido de reforçar a sua própria dependência e, assim, desobrigarem-se de “tomar as coisas em suas próprias mãos – um desejo, decerto, que é engendrado pela pressão sob a qual vivem” (ADORNO, 2008, p. 176). A *ideia original*, sob esta óptica, embora exija individualidade, é compreendida pelo autor como aquela que pode ser vendida e afirmada, ou seja, ajustada ao mercado e é aqui entendida como alusiva também ao conceito de inovação. Assim, as qualidades individuais são também medidas em termos de sucesso potencial no mundo administrado, “o ser diferente é, assim, integrado no padrão da igualdade universal como um objeto de troca. A própria individualidade é submersa no processo de transformação dos meios em fins” (ADORNO, 2008, p. 120). Mediante o exposto, é oportuno o questionamento acerca das disposições da inovação e dos argumentos que sustentam a necessidade delas, tal como propõe a exposição a seguir.

A inovação educacional, objeto específico do presente estudo, pode ser interpretada como uma mudança significativa no ensino, podendo ser *pequena* ou *grande*, caracterizada por mudanças no sistema educacional, em sentido *macro*, ou na adoção de práticas, não necessariamente inéditas, em sentido *micro*, nas escolas e salas de aula (GOLDBERG, 1980). Embora não seja obrigatoriamente uma *invenção* ou não tenha como requisito o ineditismo, a inovação distingue-se da transformação ao consideramos os elementos de planificação e de intenção deliberada que a sustentam (HUBERMAN, 1976).

As dimensões de análise do conceito de inovação educacional ou pedagógica (termos aqui empregados com paridade quanto ao significado), segundo Garcia (1980), abrangem as dimensões filosófica, sociológica, pedagógica e metodológica. Considerando que as inovações pedagógicas tomam como ponto de partida a oposição ao ensino tradicional, observa-se que são ações orientadas segundo as finalidades da educação e as mudanças

passíveis de ocorrer no âmbito do sistema de ensino, bem como da unidade educacional. Assim, majoritariamente, as chamadas inovações educacionais engendradas a partir do século XX, preconizam mudanças quanto aos métodos e quanto à instituição de ensino, entretanto, verifica-se que as finalidades da educação permanecem inalteradas e as experiências que intentaram a submissão da educação à transformação da estrutura organizativa da sociedade foram escassas (GARCIA, 1980).

Dessa forma, no âmbito filosófico, é observável o predomínio das concepções humanistas modernas de educação, estas, opõem-se veementemente aos métodos de ensino tradicionais e centralizam suas propostas na atividade e na vida do educando. Nesse sentido, inovar na educação seria essencialmente modificar os métodos e as formas de educar. Nota-se, sob esta óptica, que a inovação ocorre em função da especificidade de cada unidade escolar, sem referência direta ao contexto que a compreende. Em decorrência, as finalidades da educação passam a ser aquelas circunscritas ao processo educativo que se desenvolve no interior das *ilhas de renovação pedagógica* (SNYDERS, 1974a), desconsiderando as atribuições da escola enquanto parte indissociável da organização social que estrutura a sociedade.

Outra face do conceito de inovação, refere-se ao sentido de *mudança social* que lhe é atribuído. Marcuse e Neumann (1999), ao discursarem sobre mudança social, salientam que esta não deve ser circunscrita apenas ao domínio de uma determinada ciência social, mas sim deve ser compreendida em um sentido mais amplo de totalidade social e natural da vida humana. Como fundamentação desta afirmação, os autores retomam as ideias difundidas na antiguidade grega e salientam que naquele período a mudança social era definida em prol do progresso da vida humana, como base material da sociedade. Neste sentido, a *mudança* seria inerente à ação humana e à forma como esta modifica a realidade para fazê-la coincidir com o campo das ideias. Assim, a filosofia grega não submetia as teorias de mudança social a um único campo do conhecimento, pois não concebia a dicotomia entre o homem, a sociedade e a natureza.

Dessa maneira, a filosofia antiga, para Marcuse e Neumann (1999), constituiu um referencial de mudança social em consonância com as ações empreendidas pelo Estado. As referidas ações compunham doutrinas autoritárias para a mudança social, cujas estratégias seriam definidas pelo Estado. Contudo, os autores, ao estabelecerem a relação entre mudança social e controle, compreendem que o último abarca duas perspectivas: a primeira é a

característica autônoma dos seres humanos em poderem levar adiante as mudanças ou projetá-las antes de acontecerem; a segunda é a perspectiva de dominação de determinados grupos sobre outros.

Buscando sedimentar o entendimento da mudança social em uma perspectiva histórica, os autores também fazem referência aos primórdios do cristianismo e observam que a teoria de mudança social neste período é pré-determinada segundo uma ordem hierárquica e estática, sendo esta estabelecida e mediada pela religião. Tal mudança mantém a ordem social em divisões bastante demarcadas, as quais correspondem ao clero, nobreza e burguesia. Entretanto, no ápice e no declínio da Idade Média, considerando as demandas internas na Igreja, sua luta com os poderes seculares e as discussões em torno da disputa de poderes, evidencia-se a vida social enquanto um processo dinâmico, no qual seria possível estabelecer uma nova ordem. Neste ínterim, segundo Marcuse e Neumann (1999), o homem foi reconhecido como sendo portador da razão, responsável por sua própria vida e também por lançar as condições para a mudança social por meio da ruptura com os modos tradicionais de vida e com os modos de dominação feudal e clerical. Assim, coube aos burgueses o protagonismo das ações emancipatórias que conduziram à modificação da estrutura social até então vigente.

Neste contexto, ao considerar a perspectiva histórica da mudança social, os autores alicerçam a mudança social sem glorificações filosóficas ou teológicas, constituindo-se uma questão pragmática da técnica de domínio das massas segundo o interesse do poder soberano absoluto. A mudança social, neste sentido, deveria ser empreendida a partir de uma história real, não cunhada por características divinas ou extraterrenas. Haveria, portanto, uma noção de mudança social orientada por uma teoria psicológica e uma teoria sociológica mais abrangentes, as quais lançam bases para a distinção de três tendências distintas. A primeira, evidencia as filosofias otimistas, para as quais o homem é essencialmente bom e expressam uma teoria social fundamentada na ideia de progresso e da plenitude das potencialidades humanas. A segunda, diz respeito às teorias pessimistas, para as quais o progresso pacífico e contínuo é rejeitado, estas também coadunam com o repúdio às formas de mudança que possam ameaçar a ordem social estabelecida. A terceira está relacionada à tendência não-conformista e materialista, oposta às tendências citadas anteriormente, nesta, a transformação da sociedade pressupõe a mudança no sistema de propriedade privada.

Assim sendo, os autores compreendem e ressaltam que a mudança social não deve ser elencada como uma sequência de eventos em uma realidade até então estática, tal qual é possível observar no conceito abordado de inovação, pois a referida mudança é inerente ao caráter dinâmico da sociedade e sua interpretação refere-se também à interpretação da teoria da sociedade. Sob este prisma, a relação entre a educação e a mudança social abriga diferentes concepções que vão desde a influência conservadora da escola na estrutura social, estímulo de mudanças materiais e tecnológicas que visem o desenvolvimento, perpetuação do status quo e reprodução social da ideologia dominante à possibilidade de encaminhamento de uma nova ordem social.

Wanderley (1980) salienta que há um consenso generalizado na definição de inovação como um dos processos de mudança social e assinala duas abordagens principais que auxiliam o entendimento da relação entre a inovação na educação e mudança social, as quais são, respectivamente, a abordagem que relaciona os marcos teóricos da modernização e aquela que vincula os marcos teóricos da fundamentação marxista ou socialista. A primeira, sustenta-se na dicotomia estabelecida entre as sociedades tradicionais e as sociedades modernas, cada qual com componentes típicos. A mudança global seria então a transição do *tradicional* para o *moderno* por meio de um processo acumulativo de mudança estrutural que abrange o desenvolvimento econômico, a modernização social e a modernização política. Todavia, este processo seria marcado por assincronias em relação ao ritmo e sequências dos processos componentes. Assim, “uma sociedade pode estar numa etapa industrial moderna, com um sistema econômico avançado e, concomitantemente, pode apresentar um sistema educacional atrasado, representativo da etapa tradicional e que necessita ser modernizado” (WANDERLEY, 1980, p. 33). A instituição escola, consoante ao autor, é então compreendida como um sistema social autônomo ou como subsistema de outros mais abrangentes, em que devem ser enfatizados os fatores pertinentes aos atores (professores, alunos, administradores e funcionários), a relação entre estes (autoritária, competitiva, permissiva ou colaborativa), os fatores de integração ao sistema (normas, valores, tradição, dentre outros), controles sociais internos (hierarquia administrativa, atos e resoluções, punições, avaliações, etc) e as interações ocorridas com a comunidade.

Em concordância com o exposto anteriormente, verifica-se a análise preponderante para os aspectos particulares da escola, estabelecendo uma relação marginal com os elementos estruturantes da sociedade, tal como afirma Wanderley (1980, p. 35), “em termos genéricos,

haveria uma tendência a privilegiar os elementos que sustentam a ordem do sistema, assim como a reintegrar aqueles tidos por disfuncionais”. Dessa forma, segundo o autor, os defensores da corrente da modernização tendem a: enfatizar as modificações internas da instituição escolar; investigar a influência dos fatores externos que alterariam o equilíbrio do subsistema (a instituição escolar propriamente dita); centralizar a análise da mudança no indivíduo (sua criatividade, necessidade de realização e internalização de valores modernos) como fator fundamental de mudança; renovação dos métodos pedagógicos e reforma dos currículos; incentivo de técnicas mais igualitárias nas relações entre o professor e o aluno e, sobretudo, “valorizar prioritariamente a integração da escola com as necessidades produtivas e tecnológicas do país, aceitas como estando em constante renovação, e a conservação das normas e valores que regem a sociedade inclusiva” (WANDERLEY, 1980, p. 35).

Antagonicamente, a análise da relação entre a educação e a mudança social sob os marcos marxistas ou socialistas, tem como fator determinante para a compreensão da realidade o modo de produção, “numa determinada formação social, em cada período histórico, dá-se um desenvolvimento das forças produtivas materiais que, em certos estágios desse desenvolvimento, entram em conflito com as relações de produção vigentes, abrindo espaços para grandes transformações sociais” (WANDERLEY, 1980, p. 35), logo, a mudança social desejada ocorreria na transição de um modo de produção a outro a partir das condições concretas nos âmbitos social, econômico, político e ideológico em cada formação social. As práticas das classes populares são avultadas como motor principal das transformações dos fatores que determinam as relações sociais estabelecidas com os demais grupos e classes sociais. Na congruência destes fatores, encontramos a possibilidade de transformação social, a qual encontra guarida na figura do trabalhador, este, aqui compreendido como o indivíduo inserido em uma sociedade urbanizada e industrializada, estratificada em classes, na qual o capitalismo desenvolve-se plenamente, e cujos integrantes são submetidos a mecanismos de controle social que servem à lógica do capital.

Neste cenário, discute-se a atribuição do Estado na dinâmica capitalista e a formação do trabalhador que poderia vir a ser o protagonista de uma real transformação social. Esta exposição nos auxilia na compreensão da dinamicidade nos âmbitos político e econômico que resultou nas problemáticas das relações sociais e da luta de classes levantadas por Marx (1978, 1992) e também consideradas por Gramsci (1978), as quais implicaram diretamente em modificações nas concepções e direcionamentos da educação em uma sociedade

industrializada, assim como a elucidação dos elementos necessários à desejável transformação social.

Karl Marx (1978), ao explorar a questão da luta de classes e sua relação intrínseca com o desenvolvimento econômico e a atuação do Estado, faz uso, em sua obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, da ascensão de Luís Bonaparte ao poder em 1852, na França, como um relevante fato histórico para discutir o condicionamento da luta de classes pelas condições objetivas e estruturais que configuram a sociedade. Assim, Marx discorre sobre a hegemonia do Estado e a mudança na conjuntura econômica, que passa a pressupor a busca pela melhoria de vida em âmbito individual, abandonando as características comunitárias, definindo, assim, a liberdade em sua perspectiva liberal com ênfase para a propriedade privada. O Estado, sob este prisma, com a anuência da burguesia, figura como um dificultador à transformação social e à revolução proletária.

Gramsci (1978) também contribui para a discussão aqui proposta, pois, ao analisar o desenvolvimento do capitalismo, busca estabelecer um comparativo entre o desenvolvimento deste no continente americano e europeu, apontando os entraves de seu estabelecimento na Europa e as possíveis razões de seu progresso nos Estados Unidos. É neste contexto que o autor assevera os termos *americanismo* e *fordismo* que referenciam a sua obra. Assim, Gramsci (1978) enuncia que, possivelmente, por se tratar de um país novo, ao contrário dos países europeus, os Estados Unidos não sofreram com as condições existenciais pré-capitalistas causadoras dos entraves do desenvolvimento na Europa, fato que promoveu uma aceleração do acúmulo do capital em território americano. Desse modo, o autor salienta que, na Europa, a dificuldade em orientar a indústria e o setor produtivo segundo algo *além* das necessidades sociais ou das próprias necessidades da indústria, ou seja, orientá-los segundo o Estado, tornou-se um obstáculo ao próprio processo produtivo. Além disso, Gramsci (1978) ressalta a inoperância do controle social, o qual permearia não apenas as relações de trabalho, mas também as questões morais e produtivas do indivíduo, possibilitando a anulação da existência de setores *parasitas* na sociedade e sedimentando as bases de uma nova mentalidade, a qual estaria fundamentada na urbanização e no industrialismo. Neste contexto, a natalidade, as regras de trabalho e a disciplina seriam necessárias para produzir uma consciência filosófica de controle de si mesmo e de decisões equilibradas, cuja conciliação entre a liberação da mente e da força produtiva favoreceria a transformação social por parte do trabalhador.

Destarte, é válido salientar que Marx (1992) enuncia a estreita relação entre o grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas de uma nação e a forma como o trabalho é nela dividido. É neste sentido que o autor declara o caráter social do trabalho nas relações de produção. Marx (1992) assinala ainda que a divisão do trabalho no desenvolvimento do capitalismo reproduz a alienação promovida por ele, acentuando a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Nesta perspectiva, o autor assevera a crítica ao sistema de ensino, assegurando que este não deve reproduzir o trabalho no âmbito escolar tal como é figurado na lógica da sociedade capitalista. É sob este ponto de vista que o autor ultima a divisão social do trabalho, a alienação que advém deste e a propriedade privada como fatores preponderantes da organização da sociedade para a promoção da desigualdade e da complexidade social.

No diálogo com os autores é plausível inferir que a transformação social é resultado de um processo que engloba a ação de diferentes atores, em diferentes campos de interesses, sendo, ainda, derivada das circunstâncias políticas, econômicas e sociais inerentes a uma determinada sociedade em um dado momento histórico. A educação, como processo formativo que visa atender aos interesses de uma determinada sociedade, constituiu-se também como campo de disputas, sobretudo ideológicas, ora sob a perspectiva de uma transformação social, ora como locus propício à reprodução da sociedade e perpetuação da estratificação de classes. No âmbito de tais disputas, a escola abriga uma profunda relação com o trabalho, corroborando-o, segundo ideais burgueses, como principal recurso para a formação de indivíduos que possam ser integrados à esfera do capital por meio da aquisição de habilidades e conhecimentos necessários à produção de *mais valia*, entretanto, sem o desprezo da formação de uma consciência docilizada e desejável ao convívio social. A racionalidade, segundo tal disposição social, passou a ser não o questionamento das condições irracionais, mas sim, do ponto de vista da propriedade privada, aquilo que é possível fazer a partir delas (ADORNO, 2008).

Depreende-se, portanto, que a dinâmica capitalista impõe o seu ritmo e suas exigências não apenas às relações de trabalho, mas também permeia a conjuntura política, econômica e social, figurando até mesmo nas ações do Estado. A modificação deste cenário estaria a cargo daqueles que representam as forças produtivas, aos quais seria necessário um processo educativo capaz de produzir uma consciência verdadeira, superando a chamada modelagem de pessoas a partir de seu exterior (ADORNO, 2012), assim como de um poder efetivo de produção que possibilitasse tal transformação.

A divisão do trabalho nos moldes da atual sociedade capitalista faz notório o aparente aumento de independência no que diz respeito aos códigos de conduta outrora estabelecidos, todavia, na dinâmica social tal qual se apresenta, enseja o aprisionamento das pessoas ao sistema econômico do mundo administrado, cerceando a liberdade de pensamento do indivíduo de forma a torná-lo incapaz de conceber algo para além da realidade conhecida e a ponto de, segundo Adorno (2008), fazê-lo perseguir a fuga do existente e tornando impossível aos *ingênuos* enxergarem através das complexidades de uma sociedade altamente organizada e institucionalizada. De acordo com as assertivas do autor:

A insipidez de uma sociedade de mercadorias que não permite a qualquer qualidade existir por si mesma, mas nivela tudo a uma função menor da troca universal, parece insuportável, e qualquer panaceia que prometa recobri-la de ouro é prontamente abraçada. No lugar de um processo intelectual complicado, extenuante e difícil, que poderia superar a sensação de insipidez pela compreensão do que é que torna o mundo tão insípido, busca-se um atalho desesperado que oferece um entendimento espúrio e uma fuga para um reino supostamente superior (ADORNO, 2008, p. 181).

A inovação, ao cortinar a racionalidade científica, atende ao apelo humano da *fuga do existente*, em outros termos, uma suposta fuga para algo que é considerado como uma existência dita superior, assim como atende também ao apelo da recuperação do caráter espontâneo da vida e superação de um estado ultrapassado, assim, adquire força e encontra guarida na divisão do trabalho, sobretudo na escola. Por conseguinte, faz-se a crítica à escola como aparelho vinculado estreitamente à natureza do sistema capitalista, de seu discurso de renovação desvinculada de mudanças estruturais sociais substanciais e de sua percepção como instrumento de conservação das classes dominantes. A educação, neste sentido de inovação, não enseja, necessariamente, em um fator de emancipação, tal como o fazem crer determinadas correntes humanistas ditas inovadoras, contrariando as prerrogativas do discurso atual que vinculam a associação entre a educação, a ciência e a tecnologia como o ideal de humanização e emancipação (ADORNO, 2012).

Há, neste aspecto, a necessidade de compreensão do potencial da inovação no âmbito escolar, em conjunto com outras instituições da sociedade, de libertação das classes dominadas enfatizando os fatores atinentes aos indivíduos que compõem o grupo escolar em suas ligações com as classes sociais (professores, alunos, administradores, funcionários,

considerando a origem, situação e posição de suas classes sociais), com os objetivos da instituição, bem das contradições internas e sua interdependência com as contradições externas do capitalismo e as interações com a comunidade na qual está inserida, considerando as pressões dos grupos dominantes sobre a dinâmica do sistema educacional. Considerando a assertiva de Wanderley (1980):

Em termos genéricos, haveria uma tendência a privilegiar as necessidades da educação a partir da produção como determinante dos fins do ensino e das políticas educacionais. Combater-se-ia a suposta neutralidade da educação e propor-se-ia a escola como um lugar de crítica ao sistema e de politização dos indivíduos envolvidos, com maior razão ao nível da universidade (WANDERLEY, 1980, p. 38).

Desse modo, consoante ao autor, a corrente marxista ou socialista imprime à escola um maior peso nas transformações externas e considera suas implicações no âmbito interno, assim como propõe a centralidade da análise nas classes sociais como elementos imprescindíveis à mudança, observando a relação do ensino com o trabalho, a consciência de classe, a formação política e crítica dos indivíduos que trabalham na escola e, ainda, a articulação com a realidade e com os grupos e instituições exteriores a ela. Há ainda a denúncia da conjunção de interesses da escola com aqueles impostos pelas classes dominantes, assim como a harmonização e questionamento dos interesses entre a indústria e a escola como mantenedores das desigualdades sociais. Também são observadas na corrente marxista as necessidades de métodos pedagógicos que viabilizem a tomada de consciência crítica da realidade e que suscitem o empenho por sua transformação.

A inovação, entendida como um processo de mudança social, adquire um tratamento sistemático nas proposições teóricas de modernização. Neste sentido, relaciona-se a um conhecimento novo, porém que não necessita ser inédito, bastando que seja percebido como novo pelo indivíduo em um determinado contexto, envolvendo um processo comunicativo e persuasivo, ocasionando a adoção ou rechaço da inovação. Assim, as inovações também sofrem mudanças quanto ao seu caráter de desejabilidade, inconveniência e prejuízo, podendo ser de curta ou longa duração. Nas sociedades modernas, segundo Wanderley (1980), há uma tendência positiva em relação à mudança, sendo que o processo de decisão sobre a inovação perpassa as etapas que vão do conhecimento à adoção daquilo que se pretende inovar, as quais são: 1. Conhecimento; 2. Persuasão; 3. Decisão; 4. Confirmação.

As inovações, consoante ao autor, também podem ser apresentadas como mudanças ou novidades de ritos, técnicas, costumes, maneiras e moral e podendo, inclusive, ser solicitada em períodos de crise ou, ainda, exigir uma atitude combativa quando há uma firmeza de costumes e de autoridade inabalável na ordem social dada, entretanto, tão logo seja reconhecida e adotada, a inovação perde as eventuais qualidades perturbadoras e é harmonizada ao meio em que está inserida, tal como elucida o autor, “quando as inovações se estabelecem, ou estão assimiladas à velha ordem, ou a velha ordem está assimilada a elas, por meio de alguma fórmula” (WANDERLEY, 1980, p.41).

Ainda no âmbito e segundo a dinâmica da sociedade moderna, no que se refere às inovações educacionais, Goldberg (1980b) enuncia uma classificação das inovações na educação segundo as relações definidas entre a mudança educacional e a mudança social inclusiva. Neste sentido, segundo a autora, uma inovação pedagógica pode ser de tipo *conservador*, cuja finalidade real é a manutenção da situação ou o retorno a uma situação anterior, são as inovações contrarrevolucionárias; de tipo *reformista liberado*, que visa melhorar o rendimento de um sistema sem o questionamento radical das finalidades do mesmo; de tipo *reformista avançado*, que aceita o sistema e suas finalidades, mas contempla a possibilidade de rejeitá-los a curto ou médio prazo; de tipo *revolucionário moderado*, os quais refutam os sistemas escolares vistos como agentes de reprodução do sistema político e econômico e notam a escola como um meio privilegiado para transformação da realidade; de tipo *revolucionário avançado*, que não são apenas inovações no contexto escolar e sim no campo superior que a engloba, a cultura, ultrapassando os moldes de uma instituição específica e, por fim, inovações de tipo *nihilista*, que apregoa a desescolarização a partir da negação da escola como uma instituição específica. A intencionalidade da classificação enunciada, segundo a autora, é fundamentada na não rejeição *a priori* de qualquer tipo de inovação em função de sua posição, viabilizando uma visão panorâmica de seus diferentes tipos.

Entretanto, faz-se oportuna a observação de que a própria intencionalidade em flexibilizar o conceito de inovação na tentativa de abarcar todas as possibilidades de configurações sociais, desde a mais conservadora até a mais revolucionária, evidencia o que Adorno e Horkheimer (2006) denominaram como o abandono do pensamento em sua forma organizativa. A inovação, assim relacionada à mudança social, parece impor uma espécie de gradação que é alcançada segundo os interesses do pensamento ordenador. Neste sentido, a

inovação, ao mesmo tempo que *legitima* a possibilidade de uma revolução na educação, também é categórica em reduzi-la a uma forma anteriormente prevista e determinada. Ocorre, sob esta óptica, a afirmação de uma realidade dada, sendo esta matematizada e instrumentalizada, de forma que mesmo a ínfima possibilidade de inovação com traços revolucionários termina cooptada por interesses dominantes, tal como enfatizam os autores:

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p. 34).

Ainda segundo os autores, a noção de progresso civilizatório renova, concomitantemente, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento; uma verdadeira práxis revolucionária, segundo sustentam, dependeria da “intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça” (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p. 45).

Os agentes de inovação são múltiplos: um indivíduo; um grupo social; classes sociais; empresas; instituições ou mesmo Universidades podem ser disparadores da inovação. Para Wanderley (1980), o campo educacional é frequentemente alvo de interesses setoriais, culminando no problemático mimetismo cultural e da atração pelo produto estrangeiro em detrimento das inovações que possam ser oriundas das necessidades locais, nas palavras do autor:

Na área da educação, conhecem-se os casos de inovações imaginosas e criativas de agentes nacionais, nos países dependentes, que são desprestigiadas e ignoradas em favor dos agentes externos e de modelos importados. E essa preferência pela difusão se dá tanto nos setores de ponta do desenvolvimento capitalista, nos ramos industriais de alta tecnologia, quanto nos métodos e sistemas de ensino (WANDERLEY, 1980, p. 43).

As inovações são dependentes das concepções teóricas sobre a realidade propostas pelos agentes da inovação. Assim, podem ser reformas incrementais ou transformações estruturais, podem ocorrer por integração ou conflito, diferenciação ou dissolução-conservação, devido a contradições internas ou externas e, em nível de Estados e nações,

podem ser reformas ou revoluções (WANDERLEY, 1980). Para o autor, são decorrentes de fatores permanentes ou transitórios, os quais vão da unicausalidade à multicausalidade. Nas teorias modernas, apregoa-se uma ênfase ao desenvolvimento das inovações tecnológicas alinhadas às crescentes necessidades de expansão das forças produtivas no sistema capitalista, fato que enseja o surgimento de inovações educacionais que atendam aos imperativos da política econômica. Em sentido oposto, há ainda a percepção de que são as inovações educacionais que figuram como determinantes na gestação de novas descobertas e formação dos quadros técnicos que atuarão na dinâmica do desenvolvimento industrial (WANDERLEY, 1980).

Não obstante, é factível o entendimento, em concordância com Marcuse (1969) acerca da linguagem na administração total, que *inovação pedagógica* termina por constituir-se em um termo operacionalizado, cujo conceito torna-se sinônimo das operações que o compreendem. O raciocínio tecnológico, sob esta óptica, pressupõe a identificação das coisas com suas funções. Desobriga-se, dessa forma, qualquer hábito de pensar o conteúdo ou o significado da palavra, pois o uso do termo já estaria anunciado e padronizado, “a palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado” (MARCUSE, 1969, p. 95). Os agentes publicitários moldam o universo da comunicação e os conceitos perdem sua representação linguística autêntica. A linguagem, então, expressa a identificação imediata da razão e do fato, assim como da *verdade* com a verdade estabelecida. As tensões são então obnubiladas e “os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação” (MARCUSE, 1969, p. 93). Assim, a inovação pedagógica assume a característica de um termo rendido ao contexto pragmático em que é utilizado, o qual pode ser compreendido à luz da exposição de Marcuse (1969) acerca da linguagem, constituindo-se em uma proposição que valida a si mesma e funciona como as denominadas *fórmulas mágico-rituais* citadas pelo autor. Tal exposição auxilia a compreensão da notória subserviência do conceito de inovação aos meios de comunicação de massa, bem como à expansão das forças produtivas do capital.

Sob a óptica pedagógica, a geração, adoção e difusão das inovações constitui um tema complexo e, como já salientado anteriormente, abriga uma relação estreita com a concepção particular de educação que inspira o procedimento dito inovador. Para Ferretti (1980), inovar implica em introduzir mudanças em um determinado objeto de forma planejada a fim de

produzir melhorias no mesmo. *Planejada*, para o autor, refere-se a um conjunto de ações orientadas por objetivos definidos que tem como alvo a resolução de problemas específicos da realidade e, *melhoria*, em sua conotação valorativa, remete ao conjunto de valores daqueles que intentam a inovação. Segundo Ferretti (1980), as transformações resultantes de ações planejadas denotam as experiências e pesquisas pedagógicas que emergem como alternativas a problemas e necessidades enfrentados em um sistema. Outras inovações, cujo aspecto de planificação não é tão contundente, expressam a mera adoção de procedimentos considerados inovadores apenas para atender ao apelo por *renovação* e *modernidade*, não promovendo modificações fundamentais no processo de ensino e aprendizagem ou em seu produto.

Outro entendimento do termo é dado por Goldberg (1980a, p. 189) que, em uma compreensão mais positiva da inovação pedagógica, oferece a definição desta como o “processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer são poucas mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema”. A autora, ao assinalar as grandezas e misérias da ideologia na área da inovação educacional, ressalta que a mais notória *miséria* concernente às inovações consiste em “negar existência a inovações inspiradas na eficiência antes que na eficácia do processo educacional” (GOLDBERG, 1980b, p. 237), excluindo do conceito de inovação aquelas que seriam consideradas como elementos que mantêm a dinâmica social vigente no mundo administrado e não promovem mudanças sociais propriamente ditas, fato sobre o qual também afirma:

Sob essa rubrica se incluiriam todas aquelas inovações preocupadas explicitamente com a racionalidade dos meios pedagógicos de modo a assegurar maior rendimento ao processo ensino-aprendizagem e através dele, assegurar o pleno desenvolvimento do *Indivíduo*. Em nome de um verdadeiro racismo ideológico proscree-se do mapa as chamadas “pseudo inovações”, assim caracterizadas por serem de inspirações tecnocratas, e por desconsiderarem, como tal, as implicações sociais e políticas da ação educativa (GOLDBERG, 1980b, p. 238, grifo da autora).

Sob esta crítica, as experiências escolares cujas inspirações são provenientes do humanismo cientificista, tal como exemplifica o movimento da Escola Nova, seriam desconsideradas da história da inovação por terem seus objetivos e resultados, segundo a autora, diretamente relacionados à *eficiência do Sistema* no que tange à reprodução das desigualdades sociais. Da mesma sorte, a tecnologia educacional seria considerada como um

“exercício fútil de consciências ingênuas” e as inovações inerentes aos programas de iniciativa governamental criariam a “ilusão de *mudanças contingentes* em vez de produzir ‘a’ *mudança substantiva*” (GOLDBERG, 1980b, p. 238, grifos da autora).

Nesta direção, é plausível e oportuno recorrer às assertivas de Adorno e Horkheimer (2006) para refletir acerca do ritmo proposto pela racionalidade técnica que permeia todos os setores da vida na sociedade moderna. Tal como enfatizam os autores, há uma necessidade permanente e avultada de que tudo deve estar em constante movimento, nada deve perdurar inerte por muito tempo. Nesta perspectiva, amplia-se a compreensão de como as inovações podem ser empregadas para manter o ritmo e a dinâmica da sociedade tal qual está configurada.

Destarte, as propaladas inovações pedagógicas dizem respeito às *novidades* concernentes às organizações curriculares, aos métodos e técnicas de ensino, aos materiais instrucionais, à relação professor-aluno e à avaliação (FERRETTI, 1980). No tocante à organização curricular, considerando o currículo como um sistema de ações planejadas que visam a aquisição de experiência, inovar significa promover a integração de conteúdos e objetivos e negar as contradições limitadoras determinadas pela compartimentalização das disciplinas aos quais se referem, privilegiando o aprendizado de suas estruturas fundamentais por meio da apreensão de conceitos e generalizações. Significa, ainda, ter em consideração outros referenciais diferentes dos conhecimentos específicos de cada disciplina, tais como os centros de interesses e necessidades dos alunos ou fenômenos sociais. Contempla, ainda, o envolvimento ativo do aluno no planejamento e realização de todas as atividades objetivando seu desenvolvimento global nos diferentes aspectos.

De forma semelhante, a inovação relacionada aos métodos e técnicas de ensino, bem como aos materiais instrucionais, sendo estas as dimensões mais afetadas pelas tentativas de mudanças, tem significado desenvolver estratégias que favoreçam a integração dos conteúdos, além do envolvimento pleno do aluno de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, com maior ênfase para o desenvolvimento de habilidades do que para o domínio de conteúdos, utilizando, para alcançar tais objetivos, materiais propícios ao ensino individualizado e o emprego de recursos audiovisuais e tecnológicos. O professor, neste sentido, é compreendido como o facilitador da aprendizagem do sujeito do processo, sendo este, o aluno, com o qual deverá estabelecer uma relação marcada pela cooperação, estimulação das capacidades e atenção individualizada (FERRETTI, 1980).

Nesta direção, o autor reitera a crítica às inovações pedagógicas no Brasil a partir do entendimento de que estas aludem primordialmente à adoção e adaptações de inovações produzidas em outros cenários que enfatizam a dicotomia existente entre as denominadas escolas tradicionais e escola nova, em benefício da última e em detrimento da primeira. Para o autor, a inovação pedagógica nacional oscila entre os extremos de estudo *mais ou menos* sério da proposta inovadora com posterior adaptação e a adoção ingênua que conduz ao inovar por *innovar*, propagando modismos e folclores pedagógicos, termo que o autor empresta de Goldberg para expressar a adoção inconsequente de procedimentos considerados inovadores.

Huberman (1976) assinala que as transformações introduzidas nos sistemas escolares podem ser materiais e conceituais. As transformações materiais são referentes àquelas próprias do equipamento escolar e aquisição de novos recursos materiais, enquanto as conceituais têm como alvo os programas de ensino, os métodos de transmissão-recepção dos conhecimentos e as transformações das relações interpessoais desenvolvidas no interior da escola. Para o autor, as unidades básicas de análise do processo de evolução social que concernem ao estudo das inovações pedagógicas são: o indivíduo, o grupo e o quadro institucional e cultural que os circundam, tal como afirma:

Em toda inovação de certa importância no setor do ensino, essas três unidades entram imediatamente em ação. Os professores são colocados numa situação nova com respeito aos materiais, aos alunos e aos outros professores. As relações aluno-mestre-administrador (pais) são transformadas. A escola, na qualidade de organização burocrática, (*sic*) é modificada, como o são as relações com as instituições exteriores a que ela está afeta. Enfim, é visto que a educação é um microcosmo da cultura que ela representa e transmite, as mudanças relativas a seu conteúdo (educação sexual, educação religiosa) ou a seus métodos (ensino não diretivo, trabalho em equipe) traduzem as modificações de seu ambiente (HUBERMAN, 1976, p. 31).

Reiteradamente, o estudo da inovação pedagógica remete à adoção de técnicas, instrumentos e métodos com frouxa relação com o todo social, cuja leitura da realidade tende para a conformação e criação de um clima psicológico favorável à mudança e à inovação, estas, impostas verticalmente por necessidades sistêmicas e/ou pela importação de inovações que reafirmam a ordem social e econômica modernas. A percepção do indivíduo implica preponderantemente na formulação de meios para tornar a inovação aceitável ao sujeito,

relegando ao segundo plano a interpretação deste como unidade fundamental de toda mudança social desejada, nas palavras de Huberman (1976, p. 34), “O que conta é a importância relativa que ele atribui às vantagens e inconvenientes que cada mudança acarreta para sua própria pessoa”.

A complexidade social, com ênfase para a divisão social do trabalho, é oriunda, tal qual salientam Horkheimer e Adorno (1973), do modo de operar do mecanismo social, o qual enseja na alienação limitante do conhecimento ao *setorial* e na produção da ausência de compreensão do todo. A divisão social do trabalho resulta em uma forma de pensamento que oblitera a compreensão da totalidade e limita a experiência do indivíduo. Nas assertivas dos autores:

Os indivíduos, investidos de sua função cognitiva pela divisão das funções próprias da sociedade, baseada na divisão do trabalho, limitam-se a tal ponto às atividades particulares e técnico-práticas, que encontram obstruído o caminho para a compreensão do todo (ADORNO E HORKHEIMER, 1973, p. 151).

O humanismo característico das propostas inovadoras não figura desvinculado de uma ordem social que faça confluír os interesses sociais e econômicos dominantes. A escola, tal como admite Huberman (1976), organismo comunitário vulnerável, visível e dependente, “não pode proceder a reformas – supondo-se que ela tome tal iniciativa, o que raramente é o caso – a menos que essas reformas não entrem em conflito com a ideia que a comunidade faz do que deva ser educação” (HUBERMAN, 1976, p. 36).

Nesta direção, há a necessidade de harmonia entre os valores existentes e a experiência dos adotantes da inovação pedagógica, sob pena de insucesso quando da incongruência entre as características estruturais da instituição receptora e a mudança pretendida. Sob este *prima*, faz-se contundente a observação de Adorno e Horkheimer (1973) ao pronunciarem-se acerca da superficialidade de determinadas reivindicações humanistas:

A especialização técnica não pode ser superada com reivindicações humanistas abstratas e desvinculadas da realidade, dadas, por assim dizer, como suplementos aglutinadores. O caminho do verdadeiro humanismo passa por problemas técnicos e especializados, desenvolve-se na medida em que consegue entender o seu sentido na totalidade social e tirar proveito das suas

consequências (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 151).

Em face do exposto, é possível depreender que tanto a noção de democracia quanto o conceito de inovação pedagógica foram unidos e flexibilizados para atender aos pressupostos da sociedade administrada, na qual predomina o caráter técnico e cuja dinâmica econômica impõe o elevado padrão da busca constante por estar sempre *adiante* na exploração dos potenciais tecnológicos e humanos, contexto que termina por corroborar uma ideologia cientificista, em que os avanços científicos são utilizados para a desobrigação do pensamento e as ideias são legitimadas pela racionalidade tecnológica. Nesta conjuntura, são constituídas as escolas democráticas e inovadoras, cujas ideias são desveladas no capítulo a seguir.

1.3 - FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA SOCIEDADE ADMINISTRADA

Em face do exposto, faz-se oportuno robustecer a perspectiva norteadora da presente pesquisa quanto aos conceitos de sociedade, indivíduo e grupo, pois é factível que o estudo das escolas denominadas inovadoras e democráticas perpassa a interpretação de tais conceitos sob ângulos variados e por diferentes autores, todavia, a linha mestra assumida para a compreensão do objeto de estudo é aquela que toma a Teoria Crítica da Sociedade como referência. Assim, o objetivo deste item é, de fato, alicerçar os conceitos referenciais utilizados na análise de conteúdo das fontes de pesquisa, bem como embasar a análise dos dados oriundos da mesma.

Neste sentido, o conceito de sociedade acolhido na presente pesquisa coaduna com a exposição de Horkheimer e Adorno (1973) ao afirmarem a sociedade como uma espécie de contextura na qual há uma relação de interdependência entre os homens. Assim, o todo social apenas pode existir em virtude das unidades que o constituem, os coparticipantes, os quais, ao assumirem tarefas individuais funcionais, estão também condicionados à participação no contexto geral. Dessa forma, o conceito refere-se enfaticamente às relações entre os elementos que compõem a sociedade, bem como às leis tácitas à dinâmica social mandatária.

Consoante aos autores, por ocasião do Renascimento e da ascensão da burguesia, as reivindicações do *indivíduo* em oposição ao Estado culminaram no surgimento e ratificação

da propriedade privada. Paradoxalmente, o Estado é percebido como elemento vital para afiançar tal *direito*, fato que enseja na tessitura de uma sociedade apenas possível mediante a submissão do indivíduo a uma dinâmica social que tem o Estado como assegurado e mediador de todos os direitos, substanciando a unidade entre o geral e o individual. Entretanto, a dualidade entre os interesses individuais e gerais impõe ao indivíduo a incessante necessidade de repressões e renúncias cada vez mais acentuadas de seus instintos e, dessa forma, o processo de socialização, guarda, para além da integração dos seres humanos, também o seu potencial de destruição e aniquilação por meio do aumento progressivo das tensões nas esferas individuais e coletivas. Nas palavras dos autores, “a socialização gera o potencial da sua própria destruição, não só na esfera objetiva mas também na subjetiva” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 41).

O indivíduo, para os autores, sempre esteve imbuído da ideia de algo concreto e autossuficiente, um tipo de unicidade que denomina algo fechado e singular. A sociedade seria, neste sentido, um coletivo de *mônades*. Contudo, dada a dinâmica social e consoante aos autores, a adoção do conceito de indivíduo não deve ser desvinculada da interpretação do conceito de pessoa como categoria social, fato sobre o qual sancionam:

A vida humana é, essencialmente e não por mera causalidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente à autodeterminação. Tudo isso se expressa através do conceito de pessoa, apesar de ser hoje tão maltratado pela ética e a psicologia personalista (HORKHEIMER E ADORNO, 1973, p. 47).

Sob tal perspectiva, o homem, como *pessoa*, apenas se define em sua relação com outras pessoas, assim, a vida adquire sentido no desenrolar dos diversos papéis que assume enquanto semelhante de outros. Nas relações que estabelece, o homem é também determinado enquanto indivíduo, a singularidade absoluta, nestes termos, não apenas é subordinada como também funde-se ao contexto das relações sociais, tal como corroboram os autores, “a sua

vida só adquire sentido nessa correlação, em condições sociais específicas; e só em relação ao contexto é que a máscara social do personagem também é um indivíduo” (HORKHEIMER E ADORNO, 1973, p. 48).

Dessa forma, “o conceito puro de sociedade é tão abstrato quanto o conceito puro de indivíduo, assim como o de uma eterna antítese entre ambos” (HORKHEIMER E ADORNO, 1973, p. 53). Assim sendo, na tensão entre o indivíduo e a sociedade, bem como na divergência entre o particular e o universal, a inserção do indivíduo na totalidade social ocorre por meio de instâncias intermediárias, as quais assumem as características de grupos. Na exposição dos autores, um grupo pode ser compreendido como um círculo de pessoas que, contemporaneamente e de modo semelhante, atuam sob um mesmo impulso externo, sendo, sob esta óptica, uma multiplicidade de indivíduos vinculados entre si de maneira a sentirem-se como um *nós*, pois assumem relações sociais bem definidas e tem interesses e atividades comuns em uma perspectiva de comunidade. Os grupos podem ser primários, os quais influenciam diretamente o desenvolvimento da personalidade e a manutenção dos ideais sociais, assim como a aprendizagem inicial da natureza humana, tais como a família, a vizinhança, a escola, dentre outros, e secundários, expressos na figura do Estado, do partido ou mesmo da classe social. Antagonicamente, aos grupos são frequentemente atribuídas as ideias de que sejam constituídos como uma espécie de agregados de indivíduos isolados e de que sejam entidades autônomas, desconsiderando a interdependência social outrora citada que caracteriza a sociedade, tal como salientam os autores:

Quanto mais a ideologia insiste na autonomia do grupo, tanto mais os próprios grupos, como instâncias mediadoras entre a totalidade e o indivíduo, são determinados, de fato, pela estrutura da sociedade. Assim, o grupo continua exercendo a sua função mediadora e seria difícil conceber uma sociedade sem essa função; mas a função mediadora depende hoje, de maneira evidente, do todo societário, como é provável que sempre tenha dependido, de uma maneira menos ostensiva (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 74).

Isto posto, é verossímil que os conceitos de indivíduo, sociedade e grupo localizam-se em um amplo espectro governado pela noção de interdependência entre as categorias sociais, revogando a ideia de que seja possível a interpretação de qualquer prática desvinculada de suas relações causais com a totalidade social, sendo esta compreendida como aquela dirigida pelos ditames do progresso técnico. Assim, depreende-se que a formação do indivíduo assume

as características e possibilidades ofertadas pelos grupos em que está inserido, dentre os quais a escola assume papel preponderante.

Nesse sentido, há uma vasta discussão acerca da formação reivindicada pelos diversos atores da vida social, em especial nas escolas. No tocante à formação na escola, a concepção aqui oportunamente empregada é a de que a educação enseja na difusão de valores espirituais, cujo horizonte desejado ao desenvolvimento esteja em direção *sub specie aeternitatis*, tal como firmam as palavras de Walter Benjamin (1993, p. 49):

Aspiramos a conseguir una continuidad llena de sentido em todo el desarrollo del género humano; que nuestra historia no se desintegre em la voluntad particular de tiempos aislados o de simples individuos; que el desarrollo progresivo de la humanidad (en la que tenemos puesta toda nuestra confianza) ya no se despliegue em una sorda inconsciencia biológica, sino que se adecue a una espiritualidad capaz de proponerse metas. Em una palabra, lo que nosotros deseamos no es otra cosa que el cultivo del natural desarrollo progresivo de la humanidad, o sea, la cultura. La expresión que adopta toda esta voluntad nuestra es la educación (BENJAMIN, 1993, p. 49).

Destarte, consoante ao autor, cabe à educação não apenas a incumbência de educar para a superação do presente, mas também educar para adiante da mera reforma e/ou difusão de valores, promovendo a revisão dos próprios valores. Sob esta óptica, Benjamin (1993), ao tratar da reforma estudantil, assegura que à pedagogia moderna concerne não apenas a função de conservação do patrimônio cultural logrado pela humanidade, mas, também, a criação de um espaço adequado ao desenvolvimento da cultura, na assertiva do autor: “Juventud, escuela renovada, cultura: éste es el *circulus egregius* que hemos de recorrer una y otra vez em todas direcciones” (BENJAMIN, 1993, p. 52).

No âmbito educacional, é recorrente a conciliação da ideia de formação cultural com a amplitude de oferta em cursos de especialização, treinamentos, oficinas, palestras e outros espaços e tempos considerados *formativos*. Entretanto, Adorno (2012) atesta que a formação cultural somente pode ser forjada mediante esforço espontâneo e interesse, não sendo oriunda da mera frequência a cursos diversificados ou da aquisição de títulos. Assim, para que haja formação cultural, é preciso uma disposição genuína, uma vez que não é possível enunciar hábitos ditos adequados ou recomendáveis, pois a ideia de formação está diretamente elencada ao espírito e à constituição da consciência, tal como advoga o autor:

Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar (ADORNO, 2012, p. 64).

A formação cultural, como forma de apropriação subjetiva da cultura (ADORNO, 1986), extrapola a ideia de especialização técnica e qualificação científica comum à concepção de formação cultural circulante na atualidade. Adorno (2012) salienta que a imperatividade da ciência como recurso para a legitimação do pensamento enseja em sua incapacidade. Sob a égide da verificação e comprovação científica, o próprio pensamento é destituído de sua autonomia e, conseqüentemente, a ciência termina por ratificar a imposição de dogmas heterônomos que a convertem em uma forma de autoridade, uma nova forma de heteronomia que abstém a todos de refletir sobre determinado aspecto de uma questão ao encontrarem conforto e amparo nas regras, orientações e vereditos científicos. Assim, “a aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fatural, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida” (ADORNO, 2012, p. 70).

Assim, a coisificação da consciência, esta, resultado do modo como a ideologia em paridade com a necessidade de integração e adaptação à ordem estabelecida age sobre o indivíduo de forma a inibir a experiência intelectual que não vise a adesão imediata à objetividade, coopera para o isolamento do espírito autônomo, tal como salienta o autor, “a ciência como ritual dispensa o pensamento e a liberdade” (ADORNO, 2012, p. 70). Não obstante, em Teoria de la pseudocultura, Adorno (1986) destaca o fato de que há uma evidente crise da formação cultural mesmo entre pessoas consideradas *cultas*, cujos sintomas não se esgotam na consideração das limitações dos sistemas educativos e das práticas e reformas pedagógicas ao longo dos anos, mas que está sedimentada na ruptura entre a filosofia e a ciência, assim como na coisificação da consciência e na ausência de experiência autêntica, como assevera o autor, “la alegre y despreocupada expansión de la formación cultural em las condiciones vigentes es, de modo inmediato, una y la misma cosa que su aniquilación” (ADORNO, 1986, p. 190).

Por experiência, faz-se oportuno adir à discussão as assertivas de Benjamin (1994) acerca da pobreza da experiência característica do presente tempo, pois, segundo o autor, nem mesmo a sabedoria, outrora transmitida de geração em geração e oriunda de experiências comunicáveis à juventude, poderia ser invocada para a resolução de problemas, tal como era costume em tempos passados. As ações da experiência, segundo o autor, estão em baixa, e, apesar da crescente oferta de vivências nas diversas áreas, as experiências estão mais pobres, pois foram galvanizadas e não mais constituem vínculos com a cultura, esta, tornou-se uma *cultura de vidro*, sóbria, fria, inimiga do mistério, dura e lisa, na qual nada se fixa. Todavia, é no âmbito desta cultura que a identificação dos homens com o presente século se afirma e a desilusão, assim como a fidelidade à cultura, perpetram no desejo de libertação de toda experiência e assunção da pobreza desta, na ênfase do autor:

A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão (BENJAMIN, 1994, p. 119).

A derrocada do pensamento e a impossibilidade de controle sobre as condições objetivas da vida, ocasionadas pela imposição da racionalidade tecnológica nas relações e na produção de bens de consumo e, ainda, de bens culturais, assim como a irreflexão sobre as mesmas, obstaculizam as possibilidades de formação cultural. A integração ao processo civilizatório impôs renúncias aos homens que convergiram para a adaptação destes a uma racionalidade que, segundo Adorno (1986), é em si mesma irracional. O autor observa que a pseudoformação, termo utilizado para denotar a condição cultural do homem em relação à sua formação na atualidade, não se restringe apenas ao espírito, mas, sobretudo, modifica a sua vida sensorial frente à realidade que o circunda e, ainda, assevera que, mediante a conformação vigente, “es inconfundible el potencial destructivo de la seudoformación cultural: mientras que confisca fetichistamente los bienes culturales como posesión suya, está constantemente al borde de destrozarlos” (ADORNO, 1986, p. 195).

Adorno (1986), ao remeter a crise da formação ao ideal pressuposto pela educação burguesa e, dessa forma, constatar a insuficiência do conceito enfático de formação, permite refletir acerca da formação cultural nos séculos XX e XXI como uma forma de resistência à barbárie e à racionalidade tecnológica, enunciando, inclusive, a filosofia “como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais” (ADORNO, 2012, p. 56).

É nesta direção que Adorno e Horkheimer (2006), ao elucidarem as questões sobre como a proposta do esclarecimento de superação dos mitos por meio do conhecimento decompôs-se ao longo da história, reconduzindo o esclarecimento em direção à barbárie, fixam também que a cultura, que deveria contribuir para a formação humana, neste ínterim, tornou-se a promotora do desejo material que continuamente atrasa o processo civilizatório e, por ser ideologizada, consecutivamente dirige à barbárie. Assim, a adesão do homem à barbárie desencadeia-se mediante um processo histórico que somente poderá ser superado por meio da constituição do homem em sua universalidade, de sua autonomia e de uma razão crítica capaz de apreender a tensão instaurada historicamente.

A busca pela compreensão das possibilidades de formação de tal sujeito culminou com a percepção da incompletude humana sob a óptica de estudos psicanalíticos, segundo os quais, a sociedade, alienada de si mesma, tal como expressa Adorno (2012), vive, sob o predomínio da racionalidade técnica, a racionalidade da própria dominação que permeia os diferentes aspectos da vida social. É sob este aspecto que Adorno e Horkheimer (2006) salientam a fetichização da mercadoria, a qual perdeu seu caráter econômico para assumir uma qualidade de fetiche, este, fruto das produções em massa e da cultura que as sedimenta, termina por inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados, implicando na naturalização de determinados comportamentos humanos, dentre os quais estão aqueles ligados à barbárie. Tal como afirmam os autores,

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 100).

Assim, corroboram os autores o processo de ideologização da cultura por meio da razão instrumental. A indústria cultural, portanto, propulsora dos desejos que regem os hábitos sociais e o elemento que afirma aquilo que assume status de realidade, atribui valores mercadológicos aos bens culturais. Tal processo, denominado pelos autores como mimese cultural, enseja na identificação completa do consumidor com a produção, ou seja, com a mercadoria, constituindo, a própria cultura, em objeto da indústria cultural, fato sobre o qual proclamam os autores:

Quanto menos promessas a indústria cultural tem a fazer, quanto menos ela consegue dar uma explicação da vida como algo dotado de sentido, mais vazia torna-se necessariamente a ideologia que ela difunde. Mesmo os ideais abstratos da harmonia e da bondade da sociedade são demasiado concretos na era da propaganda universal (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 121).

Os autores, em sua investida contra a indústria cultural, sancionam a lógica da instrumentalização e do controle do estado de consciência das massas e reiteram que “a ideologia, assim reduzida a um discurso vago e descompromissado, nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 122), e acrescentam o fato de que é “justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento de dominação” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 122).

Nesta direção, a ausência de liberdade e o cerceamento do pensamento, este, muitas vezes banido por mecanismos de controle, prejudicam a firmeza do *eu* que, segundo Adorno (2012), é tão necessária à emancipação. A educação, neste sentido, ainda que tenha assumido o discurso emancipatório, perpetua como êxito primordial de seu processo a adaptação do indivíduo ao meio social e não a elaboração da emancipação nos diferentes planos da vida. A obliteração da noção de autoridade e o fetiche do *talento* terminam por erradicar processos decisórios autênticos e o desenvolvimento da autonomia, em verdade, conduz a uma emancipação ilusória. Nesta perspectiva, segundo Adorno (2012), mesmo a tentativa de emancipação pode produzir a não-emancipação, uma vez que a resistência à maioria do pensamento encontra abrigo na própria sociedade. Assim, em concordância com Adorno (2012, p. 183), “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas

pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Diante do exposto, pode-se registrar que não há uma saída inequívoca para as tensões historicamente instauradas, todavia, a excursão pelas ideias dos autores faz verossímil a observação de que um sujeito autônomo, robustecido por uma consciência crítica para compreender a dinâmica sob a qual a realidade se apresenta, tornaria plausível a transcendência da sociedade na forma em que esta se observa na atualidade. Contudo, para alçar tal intento, faz-se imprescindível dotar o referido sujeito de uma formação cultural forjada na crítica dialética da sua própria formação, superando a realidade ideologizante, bem como a racionalidade fetichista que, em conluio com a indústria cultural, transforma a formação em pseudoformação. Tal ideal de formação somente seria concebível mediante a produção de alternativas que compreendessem a resistência e a negação da realidade tal como esta se apresenta. Neste sentido, Marcuse (1969), aponta para o caminho da *redefinição das necessidades*, pois, “a criação de necessidades repressivas tornou-se, de há muito, parte do trabalho socialmente necessário – necessário no sentido de que, sem ele, o modo de produção estabelecido não poderia ser mantido” (MARCUSE, 1969, p. 226). Assim, é plausível que, por meio da negação da base material da dominação e da produção de novas necessidades direcionadas, por exemplo, para a pacificação da existência e para a redução do superdesenvolvimento econômico, seja possível encontrar caminhos para a formação do sujeito autônomo.

Assim sendo, permanece ainda a indagação acerca das propostas inovadoras que, ao tomarem a democracia como elemento precípua para a formação de seus educandos, anunciam uma prática educativa que visa a formação integral dos mesmos, pois, em que medida, dadas as circunstâncias impostas pela dinâmica social e exploradas nas reflexões supra, a inovação pedagógica ainda seria capaz de adicionar à totalidade social características que já não estivessem previstas e sancionadas pelos despóticos mecanismos de controle outrora citados?

1.4 - ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E INOVADORAS

A fim de compreender como as noções de democracia e inovação pedagógica foram desenvolvidas na educação brasileira e, ainda, em busca dos elementos estruturantes das

ideias democráticas e inovadoras presentes na educação básica nos dias atuais, tornou-se necessário recorrer a autores que centralizam seus escritos na clarificação dos processos históricos característicos do cenário educacional nacional a partir do início do século XX. Nos próximos parágrafos, sob o amparo de Hilsdorf (2011) e Carvalho (2000), é realizada uma excursão pelos principais aspectos que subsidiaram os apelos por uma educação democrática pelos diferentes movimentos sociais, assim como pela inserção de componentes inovadores, sobretudo nos processos e ensino e aprendizagem.

No Brasil, consoante a Hilsdorf (2011), o discurso liberal que se tornou influente no decorrer dos anos de 1860 e 1870 já evidenciava o anseio pela introdução das inovações pedagógicas correntes na Europa e nas Américas, as quais eram associadas à ideia de uma educação escolar que atendessem às aspirações da modernidade. Não obstante, a escolarização popular assumiu a centralidade da discussão entre os diferentes movimentos sociais atuantes no período. Para a autora, o projeto liberal que objetivou a educação nacional e a escolarização popular em consonância com a formação das camadas médias adequadas à modernização do país e aos interesses das oligarquias, encontrou a resistência de movimentos sociais que reivindicavam a escolarização acompanhada de transformações materiais, distribuição das riquezas, justiça e igualdade. Assim, segundo a autora, o movimento socialista, já organizado na Primeira República por meio do Partido Operário ou Partido Socialista, “com suas iniciativas, tinham em vista possibilitar a educação politizante do trabalhador em todos os espaços, segundo a visão do professor como um trabalhador e do trabalhador como educador *per se*” (HILSDORF, 2011, p. 73, grifo da autora).

Contudo, a atuação do movimento socialista em prol de uma educação popular guardou aproximações com os liberais republicanos ao reivindicar a expansão da escola elementar, pública, estatal, leiga, gratuita e obrigatória, além de reclamarem escolas noturnas, profissionalizantes e bibliotecas públicas, sem, todavia, prescindir de transformações sociais estruturantes. Os operários, nas palavras de Hilsdorf (2011, p. 71), “tinham seus próprios projetos e nem todos passavam prioritariamente pela escolarização da sociedade”.

As correntes libertárias, com tendências anarquistas e anarco-sindicalistas também obtiveram relevante expressão na passagem do século XIX para o XX, sendo atuantes por meio das Ligas Operárias, dos sindicatos de ofícios e, ainda, por meio de escolas organizadas, até o seu fechamento repressivo e ostensivo nos anos finais da década de 1910 pelos republicanos que detinham o poder no período. Tais correntes também reivindicavam as

necessidades dos trabalhadores, entretanto, com uma postura radical contra os diferentes tipos de organizações, tais como o Estado, a Igreja, o Exército, a família e a propriedade. A reorganização social, neste sentido, não seria dada, para os libertários, pela reforma, mas sim pela ruptura por meio da ação revolucionária direta, contra o regime do capital. A educação escolar libertária, segundo Hilsdorf (2011), cujas referências pedagógicas eram Francisco Ferrer y Guardia e Paul Robin, com suas diretrizes tradicionais do anarquismo internacional (para os anarquistas, o anarquismo italiano, enquanto que para os anarco-sindicalistas, o francês) e sua recusa à escola republicana, ensejou na dissensão entre socialistas e libertários no interior do movimento dos trabalhadores e também no *esfriamento* da participação destes no movimento de entusiasmo pela educação que caracterizou o período, cuja marca principal era a luta contra o analfabetismo e a expansão da escola elementar, reivindicações que faziam coincidir os interesses dos diferentes atores sociais.

A referida autora destaca ainda a relevância do movimento comunista na vanguarda operária na década de 1920 que, muito embora não tenha desenvolvido teorias pedagógicas, segundo Hilsdorf (2011), atuaram no apoio à escola pública, obrigatória, leiga e gratuita já oferecida pelo Estado liberal. Nas palavras da autora, o movimento dos trabalhadores não tinha reivindicações específicas no campo educacional para “além do que os liberais republicanos já ofereciam em matéria de escolarização, acreditando que era necessário primeiramente estender a todos os grupos sociais as conquistas liberais para, depois, a vanguarda operária assumir o governo da sociedade” (HILSDORF, 2011, p. 77).

Quanto ao movimento negro, Hilsdorf (2011) assevera que apesar de iniciativas para que fossem criadas escolas segundo um projeto de conscientização das populações negras, somente nos anos finais da década de 1920 houve notícia de sociedades recreativas e movimentos expressivos. A expansão do ensino no governo republicano termina, segundo a autora, por assumir a população de ex-escravos e seus descendentes.

Em face do exposto, verifica-se a presença de fortes componentes democráticos na expansão da escolarização para as camadas populares e marginais da população no Brasil pós-império e Primeira República. O apelo democrático de acesso ao ensino público, gratuito e obrigatório, entretanto, tem raízes majoritariamente na consecução de interesses liberais dominantes, os quais, no que diz respeito ao acesso e ao desejo de expansão, coincidiram com as reivindicações de movimentos sociais que buscaram promover a mudança social no país.

A partir de 1920, com as reformas públicas da instrução, verifica-se a sedimentação do sentido de democracia na escola com base no acesso à instrução formal (CARVALHO, 2000). Da trama social formada na oposição entre a elite burguesa e os movimentos populares é possível depreender que as ações dos representantes das elites liberais não permitiram que o significado da relação entre democracia e educação fosse ampliado para além do acesso e expansão da instrução, enquanto que para as classes populares, à educação foi conferido o status de *porta de entrada* para a ampliação da participação democrática, da cidadania por meio da aquisição e exercício de direitos e também para o mundo do trabalho, com vistas à ascensão social (HILSDORF, 2011).

Shwartzman et alii (1984) corroboram o exposto e salientam que, a partir de 1930, o referido panorama político transformou a educação em palco principal de embates desta natureza e ideias que haviam sido gestadas durante décadas anteriores obtiveram espaço, força e expressão até que a guerra dispusesse novas condições políticas e ideológicas ao país. Segundo os autores, a partir de 1920, em um cenário de desorganização da educação pública e mediante um fomento nacional em favor desta, o movimento Escola Nova, cujos principais representantes no Brasil foram Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, emergiu com força, atuando em prol de uma educação pública, universal e gratuita, assegurada pelo Estado e como um dever do setor público, visando a um ensino leigo que pudesse formar o cidadão livre e consciente. Do ponto de vista pedagógico, tal movimento assinalava a ênfase nos processos de aprender, objetivando o aprender-fazendo livremente, marcando assim uma resistência ao ensino rígido, de transmissão autoritária e repetitiva de conhecimentos e ensinamentos, primando por processos mais criativos de aprendizagem. Os autores enunciam que para o movimento da Escola Nova:

A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um (SCHWARTZMAN et alii, 1984, p. 52).

Carvalho (2000) também atesta a luta política empreendida pelos pioneiros da educação a partir de 1920 e esclarece a trajetória do ponto de vista do ideário liberal, no qual a educação, a partir do modelo americano, é apontada como a solução mais contundente para a resolução dos problemas sociais, políticos e econômicos do país. Mudanças nas concepções

relativas ao conhecimento, a imposição da questão do analfabetismo e suas problemáticas fizeram-se centrais nas discussões sobre o modelo educativo e, ainda, motivações sociais, políticas e econômicas confluíram para o chamado entusiasmo pela educação. Sob esta perspectiva, o analfabetismo alcançou o estatuto de marca de inaptidão do país para o progresso e sua erradicação passou a ser considerada a nova prioridade da reforma educacional. A fim de superar tais problemáticas, a autora relata que foram sucedidas reformas educacionais promovidas pelos já citados e denominados pioneiros da educação, dentre os quais destacamos: Sampaio Dória (1920, São Paulo); Lourenço Filho (1922, Ceará); Francisco Campos (1920, Minas Gerais); Carneiro Leão (1922, Pernambuco); Anísio Teixeira (1924, Bahia; 1931, Distrito Federal) e Fernando de Azevedo (1926, Distrito Federal).

Se, por um lado, o movimento escolanovista, orientador das citadas reformas, foi compreendido como um grande marco na abertura democrática das escolas às camadas populares por meio da defesa de uma escola pública, leiga e gratuita, opondo-se àqueles considerados por seus representantes como *tradicionalistas*, por outro, de acordo com Hilsdorf (2011), verifica-se a ascendência de uma perspectiva técnico-pedagógica da educação que refletia o anseio de renovação da sociedade brasileira mediante a integração ao ideário liberal.

Sob esta óptica, as reformas da instrução pública promovidas no período de *otimismo* e/ou *entusiasmo* pela educação, marcadamente na década de 1920, constituíram-se em um pano de fundo para o embate ideológico entre liberais e católicos que, no entanto, coincidiram na elaboração de um projeto autoritário de formação da nação brasileira e do caráter nacional que identificava na importação da pedagogia da Escola Nova a possibilidade de superação das fraquezas nacionais ao inserirem elementos de higienização, racionalização para o trabalho e nacionalização pela disseminação de valores morais e cívicos (HILSDORF, 2011).

As ações empreendidas nos diferentes contextos pelos integrantes do movimento, dentre as quais é possível destacar a assinatura do Manifesto dos Pioneiros em 1932; a publicação de obras referenciais para a interpretação histórica da educação no Brasil; a realização das conferências nacionais da Associação Brasileira de Educação (ABE), bem como sua própria história; dentre outras; foram determinantes na sedimentação do antagonismo *tradicional versus progressista* na educação que permanece até os dias atuais. Ao serem guiadas por critérios técnicos, as reivindicações políticas com caráter democrático, tais como a expansão da escola pública e a erradicação do analfabetismo, foram

despolitizadas se interpretadas à luz das possibilidades de mudança social a partir da expressão de diferentes movimentos.

Entretanto, é no contexto da Revolução de 1930 e também da promulgação da Constituição de 1934 que a confluência de interesses dos diferentes setores da sociedade evidencia a sua força. Ainda sob a égide da *construção da Nação*, o embate de diferentes ideologias oriundas do tradicionalismo dos agrários, do radicalismo dos operários e de setores da classe média, assim como o americanismo da burguesia urbana, marcaram o período de 1930 a 1945. Hilsdorf (2011, p. 97) assinala que a Constituição de 1934 configurou-se como um “produto híbrido, que procurou o atendimento dos vários grupos” e, no tocante à educação, firmou o ensino religioso facultativo; a fixação de um percentual mínimo e obrigatório de aplicações de verbas públicas ao ensino; a descentralização das competências administrativas; ampliação do sistema de ensino básico com orientações escolanovistas e a ênfase na educação musical, física, moral e cívica para a promoção de valores nacionalistas. É válido ressaltar que a referida Constituição também apresentou a marca getulista das diretrizes sociais ao garantir, dentre outros aspectos: maior poder ao governo federal; o voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos; o direito de voto para as mulheres (com a exceção dos votos aos mendigos e analfabetos); a criação da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho; a criação das leis trabalhistas com a instituição da jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas.

Contudo, o fechamento democrático no âmbito político a partir de 1937, por ocasião do Estado Novo, teve consequências diretas para o campo da educação, esta, instrumento de conformação e controle da sociedade, passou a ser considerada de suma importância para garantir o aspecto centralizador da política nacionalista e de modernização desenvolvida pelo governo ditatorial. A noção de *construção da Nação* no Estado Novo foi embasada na imposição do nacionalismo como cultura oficial e também na centralização política e, ainda, no autoritarismo e na modernização com o objetivo de alçar o desenvolvimento econômico sem, no entanto, promover modificações na ordem social. Àqueles que representavam o ideário da Escola Nova restou a acomodação ao novo regime ou o afastamento do cenário político.

A noção de *novo* neste período esteve intimamente relacionada à planificação por meio da criação e estabelecimento de instituições técnico-burocráticas que importavam a técnica norte americana orientada para a eficiência, para a produtividade e para o controle. Se

outrora, com o movimento Escola Nova, havia a tentativa de transplantar culturalmente as iniciativas liberais deweyanas para formar o indivíduo apto, sem aderências, capaz de adaptar-se às diferentes exigências e necessidades da ordem capitalista internacional, no regime estadonovista a importação cultural ocorreu em termos de técnicas e procedimentos que reafirmassem o nacionalismo, a defesa do culto à pátria, a imagem da família tradicional, da mulher-mãe, do trabalhador herói, da nação eugênica e da urbanidade como marcas do progresso (HILSDORF, 2011). Dentre as principais instituições criadas para garantir as inovações pretendidas, destacam-se: o Ministério da Educação e da Saúde (1931); o Conselho Nacional de Educação (1931); a Comissão Nacional do Ensino Primário (1942); o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1938); o Instituto Nacional de Estatísticas (1934), dentre outros. Além disso, as ações planejadas também incluíram a promulgação de Leis Orgânicas (1942-46) no âmbito da educação que regulamentassem em detalhes os diferentes tipos de ensino com o objetivo de garantir a formação de mão de obra qualificada e especializada, capaz de refletir as características desejáveis aos cidadãos brasileiros.

A perspectiva de uma educação *formadora de mentalidades* ressurgiu no período que sucedeu o Estado Novo e pode ser claramente observada no debate entre pioneiros e católicos por ocasião da elaboração da Constituição de 1946. Há, sob este aspecto, a retomada do cenário das décadas de 1920 e 1930, configurando, segundo Hilsdorf (2011), o continuísmo do embate anterior. Na interpretação da autora, os constituintes renovam a argumentação dos anos 1920 e 1930 e enfatizam a educação para regenerar costumes, como forma de controle social e propulsora do progresso social democrático. A posição dos católicos conservadores contra o monopólio do Estado na oferta de educação gratuita e obrigatória, a favor da religião na escola pública, da liberdade de ensino e do ensino privado também é destacada em oposição à defesa dos liberais da educação neutra, única, mista, leiga, gratuita e obrigatória, oferecida pelo Estado como parte de seus deveres para com a população. Hilsdorf (2011) também salienta que em outra linha de interpretação, os anos 40 já estariam dominados pela perspectiva desenvolvimentista, para a qual a educação figura preponderantemente como fator que dinamiza a economia ao oferecer mão de obra qualificada.

A Constituição de 1946 não teve anteprojeto que pudesse embasar as discussões que orientariam a sua escrita, assim, as referências utilizadas foram a própria Constituição de 1934 e a Carta da Educação Brasileira Democrática, oriunda da IX Conferência Brasileira de Educação, em 1945, que apresentava o programa político educacional para o novo contexto

segundo a óptica dos liberais, “**associando** intrinsecamente a possibilidade da restauração da democracia no país à educação escolarizada, mediante as estratégias de universalização da escola elementar gratuita e leiga e manutenção do ensino secundário propedêutico e profissional, sem o dualismo da escola getulista” (HILSDORF, 2011, p. 109, grifos da autora). A autora salienta que ambos os grupos tiveram parte de suas reivindicações atendidas, entretanto, a força dos conservadores predominou e a expansão da escola pública, bem como a orientação mais democrática do sistema escolar continuavam regidas pelas Leis Orgânicas do Estado Novo, contudo, o ensino religioso facultativo, as rendas mínimas para o ensino e a educação como corresponsabilidade do Estado e da família, itens que constavam nas reivindicações dos católicos conservadores, foram garantidos no novo texto constitucional. Questões como o analfabetismo que atingia mais de 50% da população, o acentuado êxodo rural em virtude da intensa industrialização de bens de consumo e um crescente processo de urbanização que, como consequência, exigiam uma maior escolarização da população, foram colocadas em segundo plano na elaboração da Constituição de 1946.

Para Hilsdorf (2011), os anos de República Populista foram essencialmente conservadores, pois os elementos ideológicos que pautaram os debates na Assembleia Constituinte de 1946 já assinalavam a proeminente influência da Igreja, bem como do Estado, no cenário educacional e postergava para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a definição dos contornos políticos da educação, fato que viria a ocorrer somente em 1961, nos anos finais do período populista. A LDB de 1961, consoante a autora, apenas arrematou o conservadorismo marcante do período ao contemplar a expansão do ensino privado e reduzir a ideologia liberal democrática da fase de anteprojeto da Lei a alterações mínimas na organização existente desde 1942, dentre as quais está o aproveitamento de estudos para o ensino técnico e acadêmico.

Segundo a autora, a *inovação*, neste período, ocorre no âmbito dos movimentos populares e não institucionais que tinham o trabalhador como foco. Tais movimentos tinham por objetivo a difusão da cultura popular e a educação de adultos, dentre os quais são notórios: os Centros Populares de Cultura criados pela UNE em 1961; o Serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, criado em 1948; o Método de Alfabetização de 40 horas, de Paulo Freire; e outros. Nas palavras de Hilsdorf (2011, p. 111), “à margem do empenho oficial, as reivindicações de educação popular são atendidas, assim, ‘em paralelo’ ao sistema regular”. Havia, neste sentido, a necessidade de integração e emergência das reivindicações

das classes populares à disputa política majoritária entre conservadores e liberais, pois, para a autora, os referidos movimentos guardavam grande potencial de ameaça aos grupos dominantes. Assim, se por um lado o populismo representou um modo concreto de manipulação das massas, por outro, é no seio deste que as insatisfações populares foram manifestas e a necessidade de controlar seu potencial revolucionário constituía um dado relevante no jogo político.

Destarte, a década de 1950 refletiu o impasse *democrático* que marcaria a educação nacional até os dias atuais. A multiplicidade de fatores políticos e econômicos que determinaram o cenário educacional, tais como as ações supletivas do Estado na oferta de educação popular, o nivelamento entre as instituições públicas e privadas em termos de uso de verbas públicas, a atuação personalista e centralizadora dos líderes populistas e a crescente reivindicação das classes populares por educação culminaram, por meio da democratização do acesso aos ginásios acadêmicos e às escolas normais, na ampliação desordenada de uma educação que Hilsdorf (2011) denomina como precária e *não popular*, empobrecida quanto ao seu caráter humanístico e que, se por um lado contribuiu para a massificação do ensino e para a entrada dos populares no mundo escolarizado, por outro, tornou superficial a pretendida formação do trabalhador.

Com o modelo político e econômico nacional-desenvolvimentista presente desde a década de 1930, com ênfase, para Hilsdorf (2011), nos anos de 50 e 60, é possível observar, no âmbito da educação, as diretrizes liberais que conduziram a tendência da redução da ação direta do Estado nos diferentes setores e que iriam reger a aceleração do processo de controle privado do ensino público, tendência ainda observável nos dias atuais, segundo a autora. A aparente contradição na tentativa de conciliação entre a ideologia nacionalista e a integração ao capitalismo internacional presente no período da ditadura militar torna evidente a justificativa liberal de adequação da sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas para a produção. A teoria do capital humano e os programas internacionais de ajuda à educação na década de 1960, por exemplo, auxiliam a compreensão das inovações que iriam nortear as reformas educacionais subsequentes.

Importada dos Estados Unidos na década de 1960 como uma diretriz política promotora de países em desenvolvimento, a teoria do capital humano, sob a égide de que investir no processo de educação escolar resulta em aumento da produtividade e promoção das condições de vida dos trabalhadores e, conseqüentemente, da sociedade em geral,

difundiu a ideia de que o trabalhador, ao se apropriar do *capital humano*, o qual compreende as habilidades e conhecimentos obtidos por meio da escolarização formal, pode ascender social e pessoalmente tanto quanto maior for o seu nível de especialização. Assim, a mentalidade empresarial deu conteúdo e forma à política do período militar que, apesar de coercitiva, centralizadora e repressora, teve, na ampliação da intervenção do Estado na economia, uma política de desenvolvimento associado, baseada na indústria e no capital estrangeiro. A política educacional, portanto, foi marcada por termos como *desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão*. Os programas de ajuda internacional para a criação ou expansão de mercados, exemplificados pelos acordos firmados entre o MEC e a USAID (Agency for International Development) entre 1964 e 1968, contribuíram para a introdução de técnicas *modernizantes* de ensino que enfatizaram a supervalorização da formação técnica, e tinham como metas, prioritariamente, o aprimoramento dos aspectos quantitativos de rentabilidade e economia de recursos, assim como o treinamento e a reorganização curricular que pudessem favorecer o desenvolvimento do capital humano.

Ainda segundo Hilsdorf (2011), é possível observar uma ruptura quanto às filiações filosóficas presentes nas Leis de 1961 (nº 4.024) e de 1971 (nº 5.692). Em 1961 a autora assinala uma linha liberal, norteadas pelos princípios de autonomia do indivíduo, qualidade, cultura geral, com ênfase nos *fins* (ideais), enquanto que em 1971 salienta uma linha tecnicista, orientada segundo princípios de adaptação à sociedade, quantidade, cultura profissional e com ênfase nos *meios* (metodologias do tipo microensino, máquinas de ensinar, enfoque sistêmico, teleensino, ensino programado, ensino a distância, dentre outros). Para a autora, as reformas de 1968 (reforma universitária) e 1971 (reforma no ensino secundário e elementar) distanciaram a discussão educacional dos contextos social e político. A imposição do critério da eficiência em detrimento da participação popular ocorrida no período de 1946-64 terminou, nas assertivas de Hilsdorf (2011), por despolitizar a sociedade, pois, se entre os anos de 1950 e 1960 a cultura como produto dos grupos sociais era considerada um elemento potencial de transformação econômica e social, no período que sucedeu o ano de 1964 a direção tecnicista e repressiva inibiu as iniciativas dos movimentos sociais.

A educação, mediante uma política de concentração de rendas, sedimentada em princípios organizacionais capitalistas, teve, na privatização do ensino secundário e superior, bem como do aumento da escolaridade obrigatória para oito anos, a implementação de

medidas consonantes ao projeto desenvolvimentista técnico e militar para o ensino superior, o qual visava amenizar as reivindicações por acesso ao ensino superior por meio da oferta do ensino secundário profissionalizante.

Para Hilsdorf (2011), a preponderância do aspecto econômico sobre o sociocultural, assim como do interesse privado sobre o público, durante a ditadura militar conduziram ao agravamento dos problemas educacionais também no decorrer dos anos 1980 e 1990, denominados pela autora como *décadas perdidas*, marcadas pelo aumento da exclusão social, pela queda da frequência e permanência na escola elementar se comparada ao período Vargas, ainda que com progressivo aumento do ensino superior e, ainda, o rebaixamento no padrão da escolarização oferecida à população brasileira. As inovações de cunho político no período, a fim de amenizar as influências dos fatores sociais e de desigualdades evidenciados pela escola, passaram pela oferta de serviços que pudessem abrandar as carências materiais dos alunos, tais como o fornecimento de merenda escolar, transporte, livros didáticos e a oferta de escolas de tempo integral. Hilsdorf (2011) assinala que a acentuada orientação neoliberal a partir da redemocratização do país é determinante para os encaminhamentos da educação a partir da promulgação da Constituição de 1988 e também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pois, em lugar da expansão e universalização dos serviços básicos necessários à população, é possível observar a progressiva diminuição das funções do Estado em favor da delegação destas ao setor privado, fato que ocorre sob a justificativa de torná-lo mais dinâmico, eficiente e moderno a partir das reformas nos diferentes campos de sua atuação, dentre os quais, a educação recebe destaque. Nas asserções de Hilsdorf (2011, p.134), “o mercado está decidindo os rumos da educação nacional, segundo os seus próprios critérios, os quais já foram denunciados exaustivamente como não representativos dos interesses gerais da nação”.

É factível, portanto, o entendimento de que democracia e inovação pedagógica tiveram como matriz, no Brasil, desde a década de 1910 a ideia de nacionalismo e desenvolvimento econômico. No entanto, tal desenvolvimento, ditado por interesses liberais dominantes, não tem como objetivo promover mudanças na ordem social estabelecida e prevê apenas o controle da ascensão social e econômica das classes populares. As críticas ao ensino moralizante e formador do caráter nacional foram *aceitas* como forma de amenizar as tensões sociais e ampliar a satisfação das categorias trabalhadoras e operárias, habilitando-as à

participação no mercado e ao consumo, mas não de maneira a possibilitar mudanças substanciais no ensino ou mudanças no ideal de formação.

Democracia, no campo da educação, tem identificado os processos de garantia de acesso à escolarização e às condições de adaptação à racionalidade técnica imposta, não implicando em mudanças de valores sociais e sim na coexistência pacífica das diferentes classes econômicas. A inovação pedagógica, em sentido *macro*, é propalada por meio de instituições reguladoras e legislações que antecipam e impõem ideologias, assim como pelo emprego, em sentido *micro*, de métodos e procedimentos que favoreçam o ajustamento às necessidades do capital da escolarização oferecida à população. Inovação pedagógica e democracia, sob esta óptica, são combinadas a serviço da racionalidade técnica e da adaptação do indivíduo ao meio.

A educação reivindicada pela Escola Nova ou Escola Ativa, ao primar pelo exercício democrático em suas propostas como um elemento essencial para a emancipação do indivíduo e também como instrumento de resistência ao ensino tradicional, alinhou-se aos ideais liberais e passou a ser compreendida como a via mais efetiva para a superação das problemáticas sociais, políticas e econômicas e, conseqüentemente, como fator preponderante para o progresso e desenvolvimento nacional mediante o avanço da sociedade industrial e a expansão urbana. Dessa forma, a educação passou a figurar como pauta principal nos principais debates sobre a educação ideal para impulsionar o desenvolvimento nacional, a diminuição das desigualdades sociais e o combate ao analfabetismo. Também Schwartzman *et alii* (1984) ratificam que o debate em torno da educação tornou-se relevante a partir da crença comum desta como uma forma de moldar a sociedade por meio da formação das mentes, bem como da abertura de novos espaços de mobilidade social e de participação.

Destarte, no decorrer do século XX, grupos diversificados intensificaram as disputas no campo educacional na defesa de uma educação humanística ou técnica, outros, ainda, almejavam o ensino universal, ao passo que alguns reivindicavam escolas específicas para cada setor. Havia ainda grupos que formavam oposição entre um ensino ético e ideológico ou um ensino agnóstico e leigo, assim como os defensores da escola pública em oposição aos defensores do ensino privado; havia também o embate em torno da educação que reclamava a formação da elite e aquela destinada à educação popular. No entanto, houve, também, o consenso de que os rumos da Educação seriam determinantes para o país, tal como é possível observar nos dias atuais, conforme afirmam os autores,

Todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional (SCHWARTZMAN *et alii*, 1984, p. 51).

A partir de uma visão progressista e, portanto, humanista da educação apregoada pelo movimento escolanovista, democracia e inovação passaram a ser conceitos norteadores de muitas propostas que almejavam a transformação da educação no país.

O *Século da Criança*, como afirma Mannheim (1968), foi marcado pela ação de movimentos educacionais modernos que tiveram como premissa dar voz às necessidades e reivindicações dos jovens, fato que não permaneceu isento a críticas, as quais perduram até os dias atuais, tal como afirma o autor:

Enquanto a antiga educação autoritária mostrou-se cega às necessidades vitais e psicológicas da criança, o *laissez-faire* do liberalismo perturbou o equilíbrio salutar entre o indivíduo e a sociedade, focalizando sua atenção quase que somente no indivíduo e esquecendo o ambiente concreto da sociedade em geral para a qual se espera que o indivíduo ofereça sua contribuição (MANNHEIM, 1968, p. 70).

O posicionamento do autor sintetiza algumas das principais críticas de intelectuais que discordam da direção assumida pelo movimento Escola Nova, pois, apesar de também assinalar a oposição aos métodos tradicionais, Mannheim (1968) enfatiza com veemência o papel da escola na conservação dos elementos *valiosos* da herança cultural, assim como de uma forma de educação que não apenas eduque o sujeito para o grupo, mas também para atitudes individuais emancipadas, passando de um plano básico para um plano mais elevado de educação (MANNHEIM, 1968).

Contudo, a democracia nos moldes deweyanos, nas palavras de Apple e Beane (2001), passou a ser a “crença fundamental de que a democracia tem um significado poderoso, que pode dar certo e que é necessária se quisermos manter a liberdade e a dignidade humana em nossa vida social” (APPLE e BEANE, 2001, p. 16). A democracia como reivindicação da educação, segundo Apple e Beane (2001), necessitaria das seguintes condições:

1. O livre fluxo das ideias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível.
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”.
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias.
6. A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo
(APPLE E BEANE, 2001, p. 17).

Assim, recuperando o exemplo de experiências como a Escola de Yasnaia-Poliana (1857-1862), o Lar das Crianças (1912-1942) e Summerhill (1921-) e, ainda, experiências americanas oriundas das décadas de 1940 e 1950, as escolas democráticas tal como são apresentadas hoje, encontraram sua expressão na obra de John Dewey ao teorizar sobre a relação intrínseca entre democracia e educação (Apple e Beane, 2001), fato sobre o qual salientam:

Como outros educadores progressistas, aqueles envolvidos com a democracia interessam-se profundamente pelos jovens, mas também compreendem que esse interesse requer uma posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e outras desigualdades flagrantes na escola e na sociedade (APPLE e BEANE, 2001, p. 24).

Singer (2010), ao descrever o movimento internacional das escolas democráticas corrobora com as assertivas dos autores supracitados ao assinalar que, embora tal movimento coadune com os ideais escolanovistas de uma educação pública, universal, gratuita e laica, para sua efetivação, a democracia, além de ser, precipuamente, um elemento de luta política e equalização social, é, em sua essência, o elemento facilitador das relações humanas. A experiência democrática na escola, desse modo, é articulada mediante a imperatividade da gestão democrática participativa nas relações estabelecidas na escola, sendo a democracia o elemento mediador e imprescindível de todos os processos decisórios (APPLE E BEANE, 2001) e, ainda, a predominância do protagonismo estudantil na forma de uma organização

pedagógica em centros de estudos por interesses expressos pelo educando (Singer, 2010). Nas palavras de Singer (2010), a relação com o conhecimento é estabelecida de maneira *prazerosa*, a qual dispensa punições, disciplina ou a hierarquização do saber, pois todas as formas de conhecimento são valorizadas, respeitadas e dispostas igualmente em seu contato. Em síntese, em tais escolas, todos pressupõem do direito de decisão sobre o seu destino e as responsabilidades, assim como as decisões são compartilhadas, em especial aquelas que podem alterar a posição de cada um no âmbito coletivo, cada indivíduo é, portanto, responsável não apenas por si, mas também pelos demais.

Apple e Beane (2001) salientam que a experiência democrática na escola é permeada por contradições e tensões e equivale à luta inerente ao ato de conceder vida à democracia, trata-se de um empenho em combater a ideia por vezes fugidia de escola democrática e trabalhar para que estas, enquanto comunidades de aprendizagem, contribuam para o bem comum da comunidade global.

No tocante aos mecanismos de participação, os autores ressaltam a tentativa genuína de respeito ao direito individual e combate à *engenharia de unanimidade*, na qual, para se chegar a decisões predeterminadas cria-se a ilusão de democracia e, no que diz respeito ao currículo, busca a reconstrução do currículo dominante com a participação de todos os envolvidos, conciliando os elementos da alta cultura com as fontes de insight e informação relacionadas aos problemas da vida.

Singer (2010) destaca que as escolas democráticas compreendem a infância com um período em que palavras como felicidade, responsabilidade, autenticidade, autodeterminação e respeito estão em evidência, com a primazia da formação para a autonomia por meio de uma experiência escolar não-autoritária, que privilegie o desenvolvimento da individualidade e abarque a sua complexidade para além da formação intelectual, considerando outras esferas do comportamento e desenvolvimento humano, de forma a proporcionar uma leitura da realidade que permita ao indivíduo alcançar a sua efetiva realização e felicidade, como firma nos seguintes termos:

Resistência ao controle da vida por meio da reivindicação da autonomia das crianças sobre os seus próprios corpos, suas necessidades e sua felicidade, recusando a aplicação dos mecanismos dominantes de sujeição (SINGER, 2010, p. 39).

Por educação não-autoritária, é possível constatar que não apenas as escolas democráticas propuseram a resistência a modelos impostos de educação moralizante e disciplinadora. Schmidt e Reich (1975), ao relatarem experiências de educação não-autoritária nos jardins de infância em Berlim, na década de 1920, elencaram os elementos para uma educação não-autoritária, baseada em princípios de autonomia, plena satisfação das pulsões em um coletivo de crianças, educação política e proletária. Tais elementos partem da crítica à pedagogia burguesa que, apesar de reconhecer a determinação social, utiliza de apelos moralistas à humanidade, não objetivando a modificação do destino dos alunos ou a transformação política.

A referida experiência pedagógica, tal como as escolas ditas democráticas, também pautou a sua prática em princípios psicanalíticos que corroboram a busca por uma educação para a autonomia do indivíduo através da livre expressão de sua subjetividade, todavia, esta autonomia era então compreendida como o elemento precípua para que as crianças pudessem ser confrontadas com a realidade social e com a luta para a transformação desta realidade, contribuindo para a luta de classes e para a supressão do apolitismo infantil, diferentemente do enunciado pelas escolas democráticas em termos deweyanos, cuja proposta de educar para a autonomia está diretamente relacionada com a possibilidade de realização humana e da busca pela felicidade.

Em contrapartida, a possibilidade da realização humana e da felicidade tendo o processo educativo não-autoritário como instrumento tem sido amplamente discutida em diferentes áreas do conhecimento, as quais oferecem pontos de vista diversificados que, em alguns aspectos, fornecem abrigo aos princípios de tais propostas pedagógicas e, em outros, salientam as questões nodais destas.

Tal reflexão sobre a experiência deste alunado pode ser balizada pela concepção de educação oferecida por Adorno (2012), segundo a qual esta não deve ser confundida com a modelagem de pessoas ou a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, o que, segundo o autor, somente é possível a partir de uma consciência emancipada, apta à experiência, consideração sobre a qual afirma: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2012, p. 51).

Portanto, à educação não cabe o desprezo pela adaptação do indivíduo, necessária para o convívio em sociedade, mas tampouco esta deve ser descaracterizada em sua perspectiva emancipatória, uma vez que o indivíduo deve ser educado não apenas para a consciência, mas também para a racionalidade, pois a comprovação da realidade, segundo o autor, envolve continuamente um movimento de adaptação e, dessa forma, assevera:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2012, p. 143, grifo do autor).

No entanto, é também sob a óptica de Adorno (2012) que podemos refletir acerca da organização do mundo em uma sociedade heterônoma e como esta constitui um elemento dificultador à emancipação:

O motivo evidente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 2012, p. 181).

As escolas democráticas buscam, por meio da educação para a autonomia, a superação da sociedade heterônoma e a oposição a toda forma autoritária e hierárquica de organização social, o que permitiria alçar a emancipação do indivíduo. Todavia, ao educar para a autonomia, objetivo máximo das escolas democráticas, é preciso considerar a assertiva de Adorno (2012) de que a autonomia não se impõe como a antítese da autoridade, pois esta é, em sua essência, um conceito psicossocial que adquire o seu significado de acordo com o contexto social em que se apresenta. A constituição de um ser autônomo, ou seja, emancipado, não implica necessariamente no simples protesto contra qualquer tipo de autoridade. O processo de rompimento com a autoridade é necessário, mas o contato com ela também é imprescindível para a descoberta da identidade. Em concordância com o autor,

mediante a dialética entre a sujeição e a resistência, a autoridade constitui um importante elemento para a formação do Ego.

É no escopo de tais assertivas que a crítica de Mannheim (1968) aos movimentos educacionais modernos demonstra ser contundente, pois nas colocações do autor, deve haver uma correspondência entre aquilo que precisa ser ensinado à juventude e aquilo que é esperado desta por parte da sociedade, a reciprocidade entre as necessidades da sociedade e as finalidades da formação deve ser garantida. Contudo, em posicionamento diverso de Adorno (2012), há a consideração pelo autor da formação de indivíduos adaptados à ordem social capitalista e, portanto, habilitados para, livremente, escolherem a *sujeição*, resolvendo no plano psicológico a contradição entre a autonomia requerida à formação do indivíduo burguês e a submissão necessária à ordem econômica de forma a tornar possível a sua adaptação. Sob este prisma, os movimentos educacionais modernos das últimas décadas, nas assertivas de Mannheim (1968):

por mais judiciosos que tenham sido ao perceberem pela primeira vez os direitos da mocidade e suas necessidades legítimas, ainda assim ficaram limitados e unilaterais ao ressaltarem excessivamente as reivindicações dos jovens sem dar a devida atenção às necessidades e reivindicações da sociedade (MANNHEIM, 1968, p. 70).

O autor enfatiza que o desprezo às forças que contribuem para a reciprocidade entre os diferentes grupos de idade e a sociedade tem implicações na dinâmica social e, nas palavras do autor, *tornar fácil a vida da criança* ocasionaria uma redução de suas potencialidades para ajustar-se diante de situações adversas (MANNHEIM, 1968). Em contrapartida, a preocupação fundamental das escolas democráticas atuais situa-se principalmente no presente, a infância deve ser o período mais feliz da vida humana, portanto, a aplicação de dispositivos disciplinares de sujeição e a dogmatização do processo racionalizador devem ser negadas a fim de recusar a imposição de uma individualidade e favorecer a busca por novas formas de subjetividade (SINGER, 2010). Tal colocação denota uma perspectiva harmoniosa de desenvolvimento da individualidade em interação com o meio social, fato que coaduna com a outrora citada concepção de Dewey (1961) sobre a perseguição de um ideal educativo que propugne o desenvolvimento da individualidade ao mesmo tempo em que contemple a sua inserção no grupo social.

Contudo, o pensamento de Adorno (2012) oferta outro aspecto acerca da questão da pretendida harmonia entre formar as pessoas para a individualidade e, ao mesmo tempo, para sua função na sociedade, a qual, segundo o autor, tornou-se irrealizável, pois estes dois objetivos não podem ser reunidos. Trata-se de um ponto de vista formal, o qual denota a tensão entre a teoria e a prática na educação moderna, consideração sobre a qual salienta: “A educação também precisa trabalhar na direção desta ruptura, tornando consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante” (ADORNO, 2012, p. 154).

Outro aspecto estruturante das propostas pedagógicas das escolas democráticas, já citado anteriormente, é a primazia da felicidade, esta adviria da conquista da autonomia por parte do indivíduo sobre seu corpo e suas necessidades. A procura pela realização humana que culminaria em um estado de felicidade não está circunscrita ao meio educacional e tem sido objeto de discussão em diversas áreas do conhecimento, sendo inerente ao próprio desenvolvimento da humanidade, tal busca não escapa à análise filosófica, psicanalítica e nem mesmo das relações estabelecidas entre a operacionalização da felicidade do indivíduo e sua inserção no sistema econômico operado pelo capital.

Com efeito, a teoria psicanalítica de Freud (2010) substancia as reflexões supra e auxilia a compreensão da reivindicação pela felicidade nos diferentes modos de vida social e pode ser aqui adotada para elucidar as questões nodais oriundas da confluência entre a busca pela felicidade e o desenvolvimento da cultura, fato que abrange também a escola, como instituição que reflete os anseios de uma sociedade unidimensional (MARCUSE, 1969) e heterônoma (ADORNO, 2012).

Freud (2010), ao teorizar acerca da referida busca pela realização e felicidade humana, salienta que o ser humano abriga um sentimento, dito como orgânico, de querer pertencer e estar integrado ao todo do mundo exterior em uma união indissolúvel. Tal sentimento estaria relacionado a uma necessidade de ligação imediata com o ambiente e, possivelmente, constituiria a fonte e a origem até mesmo das necessidades religiosas. Na diferenciação entre o exterior e o interior do indivíduo, Freud (2010) enuncia a presença do eu, que é a manifestação clara, percebida por cada indivíduo, de existência única e distinta de todo o resto. As fronteiras do eu e do exterior, quando não orientadas por um estado doentio, são assim definidas. No entanto, o desenvolvimento do eu desde a infância até a fase adulta não está isento de perturbações e instabilidade, pois tão logo nasce, o meio exterior já proporciona

ao bebê sensações de prazer e desprazer que vão delineando as fronteiras entre o mundo exterior e o seu eu interior, nesta fase, ainda primitivo. A questão psicanalítica que emerge deste fato é formulada em torno da conservação, ou não, deste eu primitivo e da existência concomitante entre este e o eu atual. Neste eu primitivo estaria arraigado o sentimento de íntima ligação com o ambiente. Nas assertivas de Freud (2010):

O nosso sentimento do eu, portanto, é apenas um resíduo minguado de um sentimento de grande abrangência – na verdade, um sentimento que abrangia tudo e correspondia a uma íntima ligação do eu com o ambiente. Se nos for permitido supor que esse sentimento primário do eu tenha ficado conservado – em maior ou menor medida – na vida psíquica de muitas pessoas, então ele seria uma espécie de contraparte do sentimento do eu, delimitado de modo mais restrito e mais claro, próprio da maturidade, e os conteúdos ideativos correspondentes a esse sentimento primário seriam justamente os de uma ausência de limites e de uma ligação com o universo (FREUD, 2010, p. 48).

Assim, Freud (2010) compara o desenvolvimento do eu no âmbito psíquico à conservação de uma cidade histórica, tal como Roma, e afirma que o passado pode ficar conservado na vida psíquica, embora, em certo sentido, também possa ser destruído, apagado ou consumido de forma que não possa ser acessado ou reconstituído. No entanto, afirma que “o único fato ao qual podemos nos ater é que a conservação do passado na vida psíquica é antes regra do que uma exceção extraordinária” (FREUD, 2010, p. 55).

Este entendimento se faz oportuno por fornecer as balizas necessárias para a compreensão dos fatos que influenciam o ser humano a permanecer no encaixe de atividades que possam torná-lo ou aproximá-lo da almejada felicidade, bem como a inserir este objetivo em todos os aspectos de sua vida, inclusive no processo educativo, tal como exemplificam os objetivos das escolas democráticas, os quais foram abordados anteriormente.

Desse sentimento oceânico, ou do resquício deste, emerge a sensação de desamparo infantil frente ao mundo exterior que, segundo Freud (2010), insere o indivíduo em um anseio pela unidade com o universo, o despertar de novas sensações e pela proteção e acolhimento de uma figura paterna. Tal manifestação infantil é alheia à realidade e termina por conduzir o ser humano a um sistema de doutrinas e promessas que possa esclarecer os enigmas do mundo, proporcionar a ideia de uma providência cuidadosa dos diversos aspectos da vida e fornecer uma finalidade para a mesma. Este sistema constitui a religião e, até então, é esta a única que fornece respostas para o questionamento humano sobre a finalidade e o valor da vida.

Sobre as finalidades da vida, Freud (2010) aponta que esta questão já foi formulada diversas vezes, inclusive sob o risco de que a própria vida perderia o seu valor caso a conclusão formulasse a sua não-finalidade. Entretanto, Freud (2010) afirma que as metas e o comportamento humano são suficientes para revelar o que os seres humanos esperam ou exigem da vida. Esta aspiração refere-se à felicidade, para as quais são estabelecidas uma meta negativa, a da ausência de dor e desprazer, e outra positiva, a vivência de sensações intensas de prazer. Nesta perspectiva, Freud (2010) elucida o programa do princípio do prazer como aquele que comanda o aparelho psíquico e estabelece a finalidade da vida desde o seu início. Todavia, o referido princípio, segundo Freud (2010), é irrealizável, pois está em conflito com o mundo inteiro, tanto no microcosmo quanto no macrocosmo, pois todas as disposições o contrariam. Nestes termos, afirma: “Aquilo que em seu sentido mais estrito é chamado de felicidade surge antes da súbita satisfação de necessidades represadas em alto grau e, segundo sua natureza, é possível apenas como valor episódico” (FREUD, 2010, p. 63).

Diante das limitações das metas positivas de felicidade e de sua característica episódica, Freud (2010) explicita então que os obstáculos ao sofrimento são menores, este encontra expressão nas limitações do corpo, nos acontecimentos do mundo externo e na relação com outros seres humanos. Assim, sob a influência de uma ampla possibilidade de sofrimento, o ser humano termina por moderar suas exigências de felicidade e reorienta suas ações na direção do princípio de realidade, que abrange a leitura que faz do mundo exterior e de sua inserção nele de forma a evitar o sofrimento e, assim, considerar-se feliz.

Sob a pressão dessas possibilidades de sofrimento, não espanta que os seres humanos costumem moderar suas reivindicações de felicidade, tal como o próprio princípio do prazer, sob a influência do mundo externo, se transformou no mais modesto princípio de realidade; não espanta que já se considerem felizes por terem escapado à infelicidade e resistido ao sofrimento, e que, de um modo geral, a tarefa de evitar o sofrimento desloque para segundo plano a de obter prazer (FREUD, 2010, p. 64).

Dessa forma, Freud (2010) cita que a satisfação ilimitada de todas as necessidades, embora se constitua na forma mais atraente de viver, não passa ilesa do prejuízo de antepor o gozo à cautela, pois o primeiro não previne o sofrimento, enquanto que o segundo opera para evitar o desprazer. Consequentemente, o ser humano passa a desenvolver procedimentos que orientem a conquista da felicidade na perspectiva da ausência de dor e desprazer, com

episódios de vivências intensas de satisfação. Freud (2010) assinala os referidos procedimentos, os quais são: a quietude, compreendida como uma forma de solidão voluntária e distanciamento do mundo exterior; o ataque à natureza, de forma a submetê-la por meio da ciência e da técnica; o uso da química e dos tóxicos, que aliviam a pressão da realidade e trazem refúgio em um mundo próprio; a ação de controle dos impulsos e até de sua mortificação; a sublimação, por meio dos deslocamentos libidinais para fontes de trabalho psíquico e intelectual; a fantasia, na desobrigação de provas de realidade e cumprimento de desejos de difícil realização; o delírio, na ruptura com a realidade; o amor, na satisfação de amar e ser amado; a beleza, na postura estética em relação à vida; e, por fim, a fuga para a doença neurótica, quando não é possível suportar o grau de frustrações imposto pela sociedade. Os procedimentos citados por Freud (2010) têm como premissa a independência em relação ao mundo exterior por meio de uma ligação *frouxa* com a realidade.

Diante do exposto, Freud (2010) ressalta que o programa imposto pelo princípio do prazer, o de sermos felizes, não é realizável, todavia, tampouco é possível renunciar aos esforços de tentar cumpri-lo. Para tanto, o ser humano busca diferentes caminhos, o do sentido de satisfação da meta positiva ou negativa, mas Freud (2010) salienta que em nenhum destes caminhos alcançará o pretendido e, assim, conclui:

Nesse sentido moderado em que é reconhecida como possível, a felicidade é um problema da economia libidinal do indivíduo. Não há conselho que sirva para todos; cada um precisa experimentar por si próprio a maneira particular pela qual pode se tornar feliz. Os mais variados fatores farão valer seus direitos para lhe indicar o caminho de sua escolha. Trata-se de saber o quanto de satisfação real ele tem a esperar do mundo exterior, e até onde é levado a se tornar independente dele; por fim, também de quanta força ele julga dispor para modificá-lo conforme seus desejos (FREUD, 2010, p. 76, 77).

Ainda acerca da realização desta forma possível de felicidade, Freud (2010) afirma que o êxito nunca é certo, pois este é dependente da convergência de diversos fatores e, sobretudo, “da capacidade da constituição psíquica em adaptar a sua função ao ambiente e aproveitá-la para o ganho do prazer” (FREUD, 2010, p. 77).

Assim, o bem-estar humano já foi considerado em sua multidimensionalidade inclusive no que diz respeito à sua relação com o trabalho, o consumo e com o contexto socioeconômico em que o indivíduo está inserido. A qualidade de vida, sendo esta inerente a

um conceito de bem-estar cada vez mais centrado nas diferentes dimensões da vida do indivíduo, tem sido largamente utilizada para medir a performance econômica e o progresso social de um país. A exemplo do exposto no Relatório da Comissão sobre a Mensuração de Desempenho Econômico e Progresso Social (Stiglitz *et al*, 2012), o uso do PIB (Produto Interno Bruto) como principal sinalizador de desenvolvimento de um país tem sido amplamente criticado, pois a complexidade da vida humana, inclusive no tocante ao aspecto econômico, requer novos indicadores que considerem também aspectos como a sustentabilidade e a qualidade de vida em seus pilares. Segundo o referido relatório, as dimensões que devem ser apreendidas simultaneamente de forma a modelar o bem-estar de cada um abrangem as condições de vida materiais (rendimento, consumo e riqueza); a saúde; a educação; as atividades pessoais (entre elas o trabalho); a participação na vida política e na governança; os laços e relações sociais; o meio ambiente (situação presente e futura) e a insegurança econômica e física (STIGLITZ *et al*, 2012). Dessa forma, as recomendações do relatório contemplam a perspectiva humana para além dos indicadores de produção descritos pelo PIB, salientando as dimensões da sustentabilidade, da compreensão das desigualdades e das condições objetivas e subjetivas para a qualidade de vida.

Com efeito, é possível depreender que a articulação proposta pelas escolas democráticas entre educação e felicidade corrobora a busca incessante de integração do ser humano em seu meio social e o meio ambiente, bem como encontra consonância em um projeto econômico mais amplo, o qual reafirma a educação como forma indispensável de promover esta integração levando em consideração a multidimensionalidade da vida.

Contudo, é justamente neste ideal de educação para a autonomia em busca da felicidade que residem as críticas às chamadas pedagogias não-diretivas, dentre as quais são arroladas também certas escolas pertencentes ao movimento das escolas democráticas⁴.

Snyders (1974a), ao analisar a proposta pedagógica da escola Summerhill, já declarada anteriormente como uma das principais referências para as escolas democráticas, salienta que é precisamente nos moldes propostos por Neill de uma educação libertária e resistente a

4 – Para aprofundamento acerca da crítica às pedagogias não-diretivas baseadas no ideário liberal burguês, consultar:

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba, SP. Unimep, 1995.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

Projeto de Reforma de Ensino *Langevin-Wallon* apresentado ao Ministério Nacional de Educação da França em 1946 pela Commission Ministérielle d'Etude, cujos presidentes foram: WALLON, H; LANGEVIN; PIERON, P. Reprodução do texto original disponível em: http://assoreveil.org/plan_1-w.html. Último acesso em: 27/02/2017.

qualquer tipo de padronização que estão abrigados os preceitos de uma educação conservadora e conformista, oposta aos ideais ditos progressistas de educação.

O autor assevera que a recusa à verdade e a busca pela manutenção de uma atmosfera *feliz*, confiando no desenvolvimento natural da criança, cujos desejos são concebidos como algo completo e pré-formado no interior do indivíduo e que abdicam da intervenção do adulto para sua realização, ensejariam na reprodução hereditária das hierarquias e na concepção da escola como *antídoto* para salvar os homens. As escolas seriam, então, *ilhotas de renovação pedagógica*, ou seja, locais privilegiados, desconectados da realidade social, onde as crianças teriam plenas condições de desenvolvimento e estariam distantes das diversas formas de coação existentes no mundo, situação na qual, segundo Snyders (1974a), seriam formadas pessoas conformadas, cuja adaptação ao meio seria passiva e inerente aos modelos existentes à sua volta.

Snyders (1974a) ressalta, por exemplo, que a proposta pedagógica de Summerhill, ao não considerar no processo de busca da felicidade as implicações da cultura, da política e ao psicologizar a origem dos problemas sociais atribuindo-os ao *mal da alma*, termina por corroborar ideais burgueses de adaptação e de liberdade. As questões sociais seriam então solucionadas apenas tornando os indivíduos felizes por meio de uma educação adequada, anulando, assim, os valores inerentes à Revolução e à luta de classes.

É neste cenário difuso de concepções pedagógicas, psicanalíticas e políticas acerca da educação, bem como de seus propósitos e objetivos, que está configurado o movimento das atuais escolas democráticas inovadoras. As questões fulcrais do processo educativo foram deslocadas do eixo ensino e aprendizagem para a livre formação e desenvolvimento da subjetividade, com vistas à constituição de uma sociedade democrática.

É válido ressaltar que, consoante a Apple e Beane (2001, p. 38), “a ideia de ampliar e proteger a democracia nas escolas não é apenas um produto de nosso próprio tempo. Tanto o conceito geral, quanto as características particulares que esboçamos têm raízes em projetos que remontam há mais de um século”. Nesta perspectiva, os autores expressam a necessidade de reconhecer o impulso democrático de experiências passadas como uma herança sobre a qual é preciso construir novos projetos, os quais ensejem em “ricas experiências de aprendizado que resultam da determinação de as pessoas fazerem de suas salas de aula centros de exercício democrático e de criarem fronteiras porosas entre a escola e a sociedade global” (APPLE e BEANE, 2001, p. 39). Sob este viés, os autores reiteram mais uma vez as

possibilidades de se construir, a partir da escola, uma comunidade ideal mediada pelo modo de vida democrático já sancionado por Dewey (1961). Este ideal é refletido em suas considerações acerca das escolas democráticas citadas como referências de reformas bem sucedidas na obra *Escolas democráticas*:

É preciso lembrar quem somos “nós”. As escolas democráticas precisam basear-se numa definição abrangente de “nós”, num compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela existe. (...) Finalmente, nenhuma das reformas foi guiada por uma visão técnica, de sucesso-a-todo-custo. Todas estavam, ao contrário, ligadas a um conjunto de valores definidos em termos amplos, postas em prática: aumentar a participação nos movimentos sociais e na escola, fortalecer indivíduos e grupos em geral silenciados, criar novas formas de articular o mundo real e os problemas sociais reais com a escola, de tal maneira que a escola esteja integralmente vinculada com as experiências das pessoas em sua vida cotidiana (APPLE e BEANE, 2001, p. 39 e 40).

Em síntese, educação tornou-se para a sociedade industrial avançada o ponto nevrálgico do processo formativo dos seus membros mais jovens, encontrando na educação escolar o amparo necessário para dotar a experiência formativa segundo os valores outrora citados. Desse modo, são diversos os interlocutores que reivindicam a escola ora como lócus privilegiado para a produção e apreensão de conhecimento e cultura, ora como fator de superação da marginalidade e equalização social. A partir do século XX, a educação escolar tornou-se ainda palco das discussões relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo, considerando sua singularidade e complexidade, bem como de uma maior aproximação entre os objetivos da escola e as finalidades da sociedade na qual está inserida.

Na educação moderna, são diversos os movimentos que almejam responder a tais questionamentos e dar voz aos diversos atores do processo educativo. Tais movimentos propõem-se a inovar o cenário pedagógico e formular propostas que contemplem as necessidades do indivíduo e de sua inserção na sociedade. As práticas pedagógicas inovadoras conotam a educação com as premissas estabelecidas pela atual conjuntura sociopolítica e econômica, bem como com as imposições da vida moderna ao indivíduo, motivo pelo qual faz-se necessário compreendê-las e estudá-las, sobretudo aquelas que tomam a democracia

como referencial e a autonomia do indivíduo como objetivo majoritário, tais quais as escolas democráticas na atualidade.

Nessa direção, ascende como imprescindível o entendimento do conceito de inovação, assinalado por Garcia (1991) como um processo que abrange aspectos micro até macroestruturais, no qual intervêm inúmeros fatores que mobilizam questões vinculadas à transformação, progresso e melhoria. Neste sentido, corrobora o autor *inovação* como um conceito elástico, análogo ao conceito de mudança, pois, enquanto este pode ser caracterizado como um processo lento, que nem sempre deixa transparecer sua intencionalidade, quando a possui, aquele se refere a alterações que pressupõem um ato racional de busca de uma transformação mediante um quadro ou situação analisada. A inovação ambiciona alterar o estado de coisas e alçar um novo panorama. No âmbito da educação, o autor enfatiza a expectativa favorável da inovação em relação a uma determinada alteração que se deseja implantar.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio de medida anunciada pelo então ministro Renato Janine Ribeiro e regularizada pela portaria 751, de julho de 2015, instituiu um grupo de trabalho nacional (GT) para identificar práticas inovadoras e criativas na educação básica brasileira. O referido grupo é composto por representantes do ministério e especialistas da área de educação, cujas atribuições são monitorar o desenvolvimento da iniciativa para inovação e criatividade na educação básica, ratificar documentos de referência sobre inovação e criatividade e organizar grupos de trabalhos regionais. O objetivo é mapear experiências que possam ser referências em inovação e criatividade para outras escolas. Para tanto, o MEC realizou uma chamada pública para que as escolas e instituições que possuem um projeto pedagógico diferenciado apresentassem suas propostas, bem como os resultados de suas experiências. Foram selecionadas 178 iniciativas, dentre as quais 74,3% são escolas e 25,7% são instituições e organizações educativas. As iniciativas abrangem todos os níveis de ensino da educação básica e estão distribuídas nas diferentes regiões do país (Sudeste – 50,8%; Nordeste – 21,9%; Sul - 13,7%; Centro-oeste – 8,7% e Norte – 7,6%). Os critérios utilizados pelo MEC para definir inovação e criatividade foram dispostos em cinco dimensões:

Definiu-se que a Chamada Pública iria buscar organizações que inovam em cinco dimensões e, em cada uma delas, foram estabelecidos os critérios do que seria considerado inovador:

I - GESTÃO: Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político pedagógico. Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

II - CURRÍCULO: Três aspectos garantem um currículo inovador: 1) Desenvolvimento integral: estruturação de um currículo voltado para a formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; 2) Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; 3) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural): estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

III - AMBIENTE: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças. Estratégias que estimulam o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade.

IV - MÉTODOS: Protagonismo: Estratégias pedagógicas que reconhecem o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem; que reconhecem e permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional.

V - ARTICULAÇÃO COM OUTROS AGENTES: Rede de direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais (BRASIL, MEC, 2015).

A discussão sobre o conceito de inovação na educação faz-se indispensável, pois, nas palavras de Garcia (1991, p. 59), “o sistema educativo é presa fácil de propostas geradas em outras áreas, tornando-se consumidor dócil de inovações que muitas vezes pouco tem a ver com os interesses efetivos da área”. Como atesta o autor, a inovação tem sido empregada

como elemento importante para a superação da crise educacional, entretanto, como conceito elástico, explicitamente relacionado à melhoria, progresso e, sobretudo, transformação, tem servido a diferentes propósitos, como explica Garcia (1991, p. 59): “Frequentemente, inclusive, a inovação se coloca como algo que se justifica por si, e aqui caberia discutir as motivações e os interesses daqueles que promovem essas proposições”.

A inovação pedagógica, segundo os termos do MEC, é necessária não apenas na escola pública, mas para todas as organizações escolares públicas e privadas, assim como organizações voltadas para a educação não-formal. Assim, o objetivo estabelecido pelo MEC mediante a iniciativa de criar bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica abriga os seguintes objetivos específicos:

- 1 - Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica.
- 2 - Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira.
- 3 - Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas.
- 4 - Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu pólo inicial.
- 5 - Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa.
- 6 - Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade.
- 7 - Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação (BRASIL, MEC, 2015).

Tais objetivos para o estabelecimento de um Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica podem ser indagados segundo a enunciação de Garcia (1991, p. 69) ao salientar que, “no Brasil, a legislação seria uma antecipação da inovação, ao abrigar certas ideias-força que direcionariam as lutas e as reivindicações educacionais”, pois, segundo o autor, o compromisso de tais políticas com a realidade presente, por vezes, pode ser muito tênue ou inexistente, a operação se daria mais no sentido pedagógico das ideias.

É irrefutável, portanto, o questionamento acerca do apelo democrático em tais inovações pedagógicas. Haveria, de fato, nos termos dos objetivos citados, o potencial de inovação, considerando a abrangência do conceito, *na* ou *para* a democracia por meio da educação?

Garcia (1991) também enfatiza que o conceito de inovação pode, em determinadas circunstâncias, significar um *retrocesso* ou, ainda, pode representar um *simulacro da realidade* e, assim, assevera:

Cabe ainda sugerir que todos os educadores deveriam adotar uma atitude crítica diante da inovação, sobretudo porque em muitos lugares, como no Brasil, insinuam-se proposições que, a pretexto de operarem mudanças efetivas, apenas dissimulam a realidade existente, não alterando coisa alguma. Ou seja, inovação é trocada por simulacros que, esquecendo o fundamental, se preocupam com o acessório, o irrelevante, com isso dando a impressão de que algo está se fazendo, ou se modificando (GARCIA, 1991, p. 63).

Toda inovação, consoante ao autor, implica em uma mudança desejada em um determinado contexto, ou seja, constitui um ato racional de busca de transformação que pode surgir a partir de interesses tecnocráticos de grupos específicos, de influências externas, da ação de políticos e de outros envolvidos em fazer da educação um instrumento de equalização de oportunidades sociais, dentre outras motivações, assim, como enfatiza o autor, a inovação floresce onde são criadas condições para tanto. Todavia, ainda que possa ser fruto de uma inovação via legislação educacional, como parece propor o MEC por meio da iniciativa descrita, as contradições, segundo Garcia (1991), são inerentes à inovação, pois esta necessita de legislação que a suporte, como salienta o autor:

A legislação passa a ser um elo muito fraco no apoio às inovações, justamente nos momentos de crise. Como a inovação surge na legislação mais como a exceção do que como a regra do setor educativo, quase sempre seus mecanismos de sustentação são bastante frágeis (GARCIA, 1991, p. 70).

Considerando a amplitude do conceito, é válido salientar que a inovação no âmbito da educação atende a categoria de inovações de caráter pedagógico e inovações de caráter estrutural, estas são ações político-educativas que provocam modificações substantivas na concepção do sistema, enquanto aquelas dizem respeito às questões do interior da instituição, visam a melhoria da qualidade do ensino ministrado e contemplam questões de eficiência, padrões de desempenho, introdução de conteúdos, equipamentos, etc. (Garcia, 1991). Nessa perspectiva, torna-se evidente que as inovações tais quais são expressas pelo MEC denotam a

abrangência do conceito de inovação pedagógica para além das práticas em sala de aula, pois, para que todos os objetivos descritos sejam alcançados, é premente a integração das categorias descritas por Garcia (1991). A inovação, de acordo com o autor, necessita verificar concretamente a realidade escolar, ou seja, o interior da instituição, assim como o seu entorno e, dessa forma, considerar a adoção de medidas como melhorias na infra-estrutura física, proposição de alternativas ao trabalho técnico-administrativo que liberem o professor ao exclusivo trabalho docente, revisão das experiências de avaliação, previsão de mecanismos que garantam maior presença do professor junto ao aluno, o estímulo a projetos e iniciativas que assegurem a possibilidade de extensão do período de permanência do aluno na escola, entre outras atividades.

Em suma, é plausível a consideração do autor acerca da inovação como forma de balizar a análise acerca do que seria ou não uma inovação pedagógica que, de fato, esteja alinhada com as expectativas que a precedem de melhoria, progresso e transformação. Em suas palavras:

Admitindo que a inovação encerra em si um ato de conformação a um estado de coisas que se quer mudar, “reformular” é a palavra mais comum, configurando assim uma instância conservadora de decisão, devemos analisar, no estágio de desenvolvimento de nossos países, que proposições têm mais possibilidade de representar inovações que efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade da educação ministrada pelos sistemas público de educação (GARCIA, 1991, p. 63).

O MEC (BRASIL, 2015) denomina como processos sociais que justificariam a necessidade de mudanças significativas no campo da educação e que, portanto, ensejam as inovações referendadas pelo Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, a configuração atual das tecnologias de comunicação, as quais não mais justificam a imagem do aluno sentado em sala de aula, passivo às aulas dadas, as novas relações de trabalho que não mais justificariam a estrutura curricular em disciplinas, as atitudes éticas em relação ao planeta frente ao risco de *ausência de futuro* e uma necessidade de transformação total e completa na organização e estrutura escolar diante dos desafios do século XXI.

Dessa forma, verifica-se que a iniciativa de tornar 178 escolas e instituições como referenciais de criatividade e inovação para a educação básica no Brasil tem justificativas que abrangem diferentes dimensões, cuja discussão transcende as intenções da presente pesquisa e

carecem de desdobramentos em diferentes categorias e análises. Contudo, é legítimo o questionamento acerca dos critérios estabelecidos para a inovação, pois, seria suficiente então denominar como inovadora e democrática toda e qualquer forma de contraposição ao chamado ensino tradicional? Seria essa, então a solução para a crise educacional e o fracasso escolar tão amplamente discutidos? Em que sentido a inovação, descrita nos termos do MEC, contemplaria a necessidade de educação das classes dominadas? Ou, ainda, em que sentido as relações de poder e a dinâmica social são percebidas nas circunstâncias de tais inovações?

Isto posto, nos próximos itens serão discriminadas as questões específicas atinentes ao problema de pesquisa delimitado da investida teórica, objetivos e hipóteses formulados, bem como a especificação do método, fontes e procedimentos de análise utilizados.

1.4.1 – PROBLEMA DE PESQUISA

Tendo como perspectiva a análise das noções de democracia e inovação imprimidas à educação básica a partir do século XX e, mais especificamente, as noções de democracia e inovação enunciadas pelo MEC, o problema de pesquisa foi assim formulado: **Como a noção de democracia está relacionada à perspectiva de inovação na educação básica da atualidade?**

Da questão nuclear decorrem os seguintes desdobramentos para a pesquisa:

1. Quais são as exigências da educação inovadora para a democracia?
2. Qual seria o potencial de mudança social em uma prática pedagógica inovadora que tem a democracia como um de seus pilares?

1.4.2 - OBJETIVOS

Dos desdobramentos do problema de pesquisa decorrem os seguintes objetivos:

1. Analisar em que termos são expressas as exigências da educação inovadora para a democracia no âmbito das propostas pedagógicas inovadoras referenciadas pelo MEC.

2. Analisar as possibilidades de mudança social atinentes à uma prática pedagógica dita inovadora e sedimentada na democracia.

1.4.3 - HIPÓTESES

1. Para o MEC, uma proposta pedagógica inovadora contempla principalmente os mecanismos democráticos formais de participação e privilegia o princípio de adaptação coletiva, ou princípio da maioria, em detrimento da formação política e individual. O conceito de inovação pedagógica, neste sentido, guarda uma relação superficial com a realidade e reduz-se a uma simples negação do ensino tradicional, desconsiderando as condições objetivas para a sua existência.
2. A relação entre democracia e inovação pedagógica denota a garantia de acesso à instrução formal, bem como as condições ideais de adaptação à dinâmica social.

Em face do exposto, no capítulo a seguir são discriminados os elementos atinentes ao método de pesquisa empregado, tais como: fontes de dados; seleção amostral; definição das categorias de análise; instrumentos utilizados; critérios estabelecidos para a análise; análise e discussão dos dados. Em seguida, são dispostas as considerações finais.

2. DEMOCRACIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: IDEOLOGIA DA RACIONALIDADE TÉCNICA E AJUSTAMENTO DO INDIVÍDUO

Com base no referencial teórico adotado para a presente pesquisa e, sobretudo, em razão do problema de pesquisa, objetivos e hipóteses já apresentados e, ainda, em face da discussão realizada no primeiro capítulo acerca da relação estabelecida entre democracia e inovação pedagógica no âmbito da história da educação brasileira com o objetivo de compreender tal relação nos dias atuais, bem como da caracterização inicial das propostas consideradas criativas e inovadoras segundo o MEC, verificou-se que o método a ser empregado deveria ser aquele que possibilitasse o desvelo dos sentidos atribuídos à noção de democracia na formalização de uma proposta pedagógica considerada inovadora. Assim, realizou-se uma pesquisa empírica, com base documental, cujos procedimentos serão oportunamente discriminados no presente capítulo.

Assim sendo, nos itens apresentados a seguir são descritas as fontes de pesquisa, o instrumento de pesquisa empregado, os critérios de análise estabelecidos e, por fim, a análise e discussão dos dados.

2.1 – DELIMITAÇÃO DAS FONTES DE PESQUISA

Após a revisão teórica, uma leitura flutuante (BARDIN, 1995) com o objetivo de sedimentar a escolha das fontes que iriam compor o *corpus* da pesquisa marcou o primeiro contato com os documentos que poderiam fornecer dados relevantes à análise. Foram explorados materiais como: Projetos Políticos-pedagógicos de escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, livros, *blogs* e vídeos de escolas citadas no Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica; publicações eletrônicas do Movimento Entusiasmo, dos Românticos Conspiradores e do Centro de Referências em Educação Integral; portarias e documentos legislativos atinentes ao *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*.

Com base na exploração inicial desse material, os Projetos Políticos-Pedagógicos de seis instituições escolares públicas referenciadas pelo Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica foram tomados como fontes primárias, bem como o mapa propriamente dito. Também foram arrolados como fontes secundárias os documentos e publicações do *Programa*

de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, os quais são: Portarias nº 751/15; nº 1.154/15; Boletim de Serviço nº 30/2015 (Portaria 001/2015 - Suplemento 3 – MEC CDGP/CGGA); Boletim de Serviço nº 31/2015 (Portaria 002 a 008/2015 - Suplemento 3 A – MEC CDGP/CGGA); publicações do MEC na plataforma virtual *Inovação e Criatividade na Educação Básica*, localizada no site *criatividade.mec.gov.br*, sendo estas: A Iniciativa; O que é inovação e criatividade; Mapa da Inovação. A seguir, serão descritas as etapas da pesquisa que justificam a escolha dos seis Projetos Políticos-Pedagógicos citados como fontes primárias.

Dentre as fontes de pesquisa utilizadas para alcançar os objetivos propostos, o Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica elaborado pelo MEC figurou como elementar para a identificação das escolas democráticas consideradas inovadoras segundo os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, os quais já foram elucidados. A partir da análise do referido Mapa foi possível chegar às seis instituições cujos documentos compõem o *corpus* da pesquisa, os critérios de seleção serão doravante discriminados.

O Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica é produto de investida do Ministério da Educação (MEC), por meio de medida anunciada pelo então ministro Renato Janine Ribeiro e regularizada pela portaria 751, de julho de 2015, que instituiu um grupo de trabalho nacional (GT) para identificar práticas inovadoras e criativas na educação básica brasileira com o objetivo de mapear experiências que pudessem ser referências em inovação e criatividade para outras escolas. O referido grupo foi composto por representantes do ministério e especialistas da área de educação, cujas atribuições são: monitorar o desenvolvimento da iniciativa para inovação e criatividade na educação básica; ratificar documentos de referência sobre inovação e criatividade e organizar grupos de trabalhos regionais. Para tanto, o MEC realizou uma chamada pública para que as escolas e instituições que possuem um projeto pedagógico diferenciado apresentassem suas propostas, bem como os resultados de suas experiências.

Segundo informações divulgadas pelo MEC, inicialmente, 3.876 pessoas cadastraram-se no site indicado e 683 organizações inscreveram-se para participar da seleção. A comissão avaliadora foi composta por membros dos grupos de trabalho nacional e regionais.

Os procedimentos utilizados pela referida comissão para a seleção das instituições que iriam compor o Mapa foram seguidos das seguintes etapas:

- 1 – Triagem inicial com a leitura das inscrições e avaliação segundo os critérios estabelecidos para a Inovação;
- 2 – Solicitação de imagens e síntese dos resultados alcançados;
- 3 – Entrevistas por telefone com os responsáveis pelas instituições;
- 4 – Verificação dos resultados dos indicadores nacionais de qualidade IDEB, ENEM, ANA;
- 5 – Classificação das instituições como *organizações inovadoras* e *organizações com plano de ação para inovação*.

De acordo com os dados oferecidos pelo MEC, foram selecionadas 178 iniciativas, dentre as quais 74,3% são escolas e 25,7% são instituições e organizações educativas que atuam na formação de crianças, adolescentes e jovens, cujos trabalhos estão relacionados à cultura, comunicação, tecnologias digitais ou educação ambiental. Tais organizações educativas não-escolares incluem aquelas mantidas por iniciativas públicas e/ou privadas, sendo identificadas como organizações não governamentais, associações de sociedade civil, instituições filantrópicas ou organizações de sociedade civil de interesse público. Há também iniciativas não classificadas nas nomenclaturas citadas e descritas como: escolas comunitárias que atuam no contraturno escolar; oficinas culturais; oficinas-escola; museus; institutos; centros educacionais; instituições escolares de educação não-formal e projetos educativos. As iniciativas abrangem todos os níveis de ensino da educação básica e estão distribuídas nas diferentes regiões do país (Sudeste – 50,8%; Nordeste – 21,9%; Sul - 13,7%; Centro-oeste – 8,7% e Norte – 7,6%) (BRASIL, MEC, 2015).

É válido salientar que, visando à consecução da presente pesquisa, perseguiu-se o objetivo de identificar, dentre a grande diversidade de propostas pedagógicas contempladas no mapa, as quais são apresentadas em lista única que mescla os diferentes tipos de instituições, aquelas que são *explicitamente* escolas públicas cujas características democráticas são consideradas elementos fundamentais da inovação pedagógica apresentada. Portanto, para o tratamento dos dados segundo a pertinência da presente pesquisa, fez-se necessário classificar as instituições uma a uma, a fim de diferenciá-las de acordo com os indicativos democráticos de suas propostas e da natureza de sua organização (escolar/não escolar; pública/privada), pois, muito embora as mesmas já sejam consideradas inovadoras pelo MEC, os aspectos democráticos do trabalho desenvolvido não são explícitos nas descrições oferecidas.

Desse modo, foram tomadas como fontes de dados as informações de cada instituição fornecidas pelo Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica, as quais são apresentadas nos seguintes termos: nome da instituição; município e estado ao qual pertence; endereço; dados gerais; comentário (texto descritivo da proposta pedagógica); site; esfera (pública/particular); tipo de organização (escola/organização não-escolar) (; tipo de ensino (Infantil, Fundamental, Médio, EJA).

Assim, a partir da leitura dos textos descritivos de cada instituição e considerando a polissemia da palavra *democracia*, bem como as diversas formas em que se apresenta na prática pedagógica, foram identificados e estabelecidos como *unidades de registro* os termos relacionados ao tema *democracia* empregados nas descrições (BARDIN, 1995). As *unidades de registro* foram então agrupadas segundo a intencionalidade que expressam e são apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 2.1 – Agrupamento das unidades de registro relacionadas à democracia.

Intencionalidade	Descrição
Campo semântico	Unidades de registros que indicam noções de: <i>coletivo</i> , vida comunal; valores sociais democráticos; controle social; aspectos democráticos do trabalho pedagógico.
Mecanismos democráticos	Unidades de registro que indicam: mecanismos de participação democrática; representatividade.
Hierarquia escolar	Unidades de registro que indicam: processos decisórios compartilhados; gestão horizontalizada; autogoverno.

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações contidas nas descrições das instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC).

Para cada agrupamento foram contabilizadas as *unidades de registro* e o total de *ocorrências* correspondentes para todas as descrições das instituições contidas no Mapa. Os dados são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2.1 - Ocorrências das unidades de registro relacionadas à democracia.

Intencionalidade	Unidades de registro	Total de ocorrências
Campo semântico	12	15
Mecanismos democráticos	31	64
Hierarquia escolar	14	50
TOTAL	57	129

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações contidas nas descrições das instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC).

Diante do exposto, de um total de 178 instituições, foram contabilizadas 57 unidades de registro e 129 ocorrências relacionadas à democracia em 79 descrições de propostas pedagógicas em todo o país (Tabela 2.2, anexo). É oportuno ressaltar a notória multiplicidade de termos para assinalar a noção de democracia nas propostas pedagógicas. Tais termos apontam para a ascendência da perspectiva democrática participativa e representativa sobre as demais, corroborando com a ideia de democracia por meio do princípio de maioria, assim como a ideia da imposição da necessidade de todos como sendo a necessidade de cada um. Salienta-se também a baixa alusão ao termo *democracia* propriamente dito, oportunizando a interpretação de que os mecanismos de participação e representação democrática bem como as formas democráticas de organização escolar já contêm em si mesmos a noção de democracia que se pretende expressar.

Mediante a identificação das 79 instituições com características explicitamente democráticas, tornou-se necessário identificar as *organizações inovadoras, escolares, públicas e com regimento democrático*. Para alcançar este fim, foi elaborado um quadro de classificação em que os dados de cada instituição pudessem ser visualizados de forma a identificar as instituições que possuem as características desejadas. O referido quadro (Quadro 2.2, anexo) foi elaborado com base nas informações contidas na publicação na plataforma virtual do MEC (denominada *Inovação e Criatividade na Educação Básica*), de 22 de dezembro de 2015, intitulada *Saiba como foi feito o Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica*, em que são descritas as etapas da chamada pública, bem como os critérios de classificação das escolas. O quadro 2.3 abaixo explicita a classificação utilizada para a identificação das *organizações inovadoras, escolares, públicas e com regimento democrático*:

Quadro 2.3 – Critérios de classificação de cada instituição.

Classificação	Variável	Descrição
Característica da inovação	Organização inovadora	Instituições que consolidaram integralmente a proposta de inovação nas cinco dimensões descritas pelo MEC na chamada pública.
	Organização com Plano para Inovação	Instituições que ainda não consolidaram a proposta de inovação nas cinco dimensões descritas pelo MEC na chamada pública, mas que apresentam bom

		plano para alcance das mesmas.
Tipo de organização	Escolar	Instituições escolares públicas e/ou privadas.
	Não-escolar	Organizações educativas não-escolares mantidas por iniciativas públicas e/ou privadas.
Esfera	Pública	Organizações escolares ou não-escolares mantidas por órgãos e financiamentos públicos.
	Particular	Organizações escolares ou não-escolares mantidas por entidades privadas.
Regimento	Democrático	Instituições que apresentam aspectos democráticos nas descrições de suas propostas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica.
	Não-especificado	Instituições cujas descrições de suas propostas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica não fazem referências explícitas a características democráticas.

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações contidas nas descrições das instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC) e também com base na publicação intitulada *Saiba como foi feito o Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica*.

Com base na tabulação dos dados oriundos do Quadro 2.2 (Classificação das instituições segundo a inovação, tipo de organização, esfera e regimento, anexo), foi possível incluir a categoria *Escolas Públicas Democráticas e Inovadoras* no item *Possibilidades de amostra* e ainda identificar as ocorrências por regiões do país, tendo em vista que tais informações contribuem para a compreensão acerca da implementação do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica em âmbito nacional, tal como evidencia a tabela a seguir:

Tabela 2.3: Classificação das instituições por região geopolítica.

Categorias	Variáveis	Ocorrências por região geográfica					
		Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Brasil
Segundo a Inovação	Organização Inovadora	09	29	10	70	20	138
	Organização com Plano para Inovação	-	09	05	22	04	40
Tipo de Organização	Organização Escolar	04	28	15	69	21	137
	Organização Não-Escolar	06	10	-	23	03	42
Esfera	Pública	03	23	10	39	19	94
	Particular	07	15	05	53	05	85
Regimento	Democrático	-	17	07	48	07	79
	Não-especificado	09	21	08	44	17	99
Possibilidades de Amostra	Escolas Públicas Democráticas e Inovadoras	-	09	03	13	04	29
Número total de instituições por região geográfica*		09	38	15	92	24	178

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações contidas nas descrições das instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC).

(*) O número total de instituições não corresponde à soma das variáveis, mas sim ao número de instituições descritas.

2.1.1 - SELEÇÃO AMOSTRAL

Da organização dos dados pertinentes a cada região foi possível identificar as instituições escolares, públicas, inovadoras e democráticas que poderiam compor o universo de investigação da pesquisa, tal como evidencia o quadro a seguir:

Quadro 2.4 - Identificação das escolas democráticas e inovadoras por região e Unidade Federal cujos projetos pedagógicos poderiam compor a pesquisa.

Região	UF	Instituição	
Norte	Não foram identificadas instituições com as características desejadas.		
	BA	Centro Educacional Professor Jorge Delano	
	BA	Escola A. A.	
	BA	Colégio Nemísia Ribeiro dos Santos	
	CE	Escola de Ensino Médio Governador Aduauto Bezerra	
	Nordeste	CE	Escola Municipal José de Moura
		CE	Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Catunda
		MA	Centro de Ensino Aniceto Mariano Costa
		PB	Escola Professor Lordão
	Centro-oeste	RN	Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
DF		Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga	
MS		Escola Estadual Dom Aquino Correa	
MT		Escola Municipal Professora Ivanira Moreira Junglos	
Sudeste	ES	Escola Comunitária Rural Municipal de São João Bosco	
	MG	Escola Municipal Anne Frank	

	MG	Escola Municipal Prof. Paulo Freire
	RJ	Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento
	SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Waldemar Bastos Buhler
	SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti
	SP	EPG Manuel Bandeira
	SP	Escola Municipal de Educação Infantil Chácara Sonho Azul
	SP	Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela (antiga EMEI Guia Lopes)
	SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima
	SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles
	SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria da Glória
	SP	Projeto Araribá – Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado
Sul	PR	Escola Municipal Miguel Dewes
	RS	Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha
	RS	Escola Canadá
	SC	Centro de Educação de Jovens e Adultos Vereadora Rita Quadros
Total de Instituições		29

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações contidas nas descrições das instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC).

Após a identificação de tais instituições, foi possível dar início à fase de comunicação com as escolas por meio de e-mails explicativos e contatos telefônicos para a solicitação de autorização e colaboração para a realização da pesquisa. Dentre as vinte e nove instituições, duas concederam o Projeto Político Pedagógico para a pesquisa, sendo uma localizada no estado de São Paulo e a outra no estado da Bahia, outras quatro instituições localizadas no município de São Paulo concordaram com a participação na pesquisa, entretanto, o material somente poderia ser analisado *in loco*, somando, assim, as seis instituições que compõem a amostra da presente pesquisa. As demais instituições não responderam positivamente aos contatos iniciais.

Entretanto, durante a fase de pesquisa, em contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tornou-se conhecido que os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais do município, a partir de outubro de 2015, estão disponíveis para consulta pública no portal da Secretaria Municipal de Educação, fato que contribuiu para a consecução da presente pesquisa, pois possibilitou a superação dos entraves que estavam sendo enfrentados no decorrer da análise em *in loco* dos documentos, os quais estão relacionados principalmente ao agendamento das visitas à escola, tais como: a escassez de datas disponíveis no calendário da unidade escolar; a exigência de acompanhante (membro da gestão ou funcionário da escola) durante as mesmas; a indisponibilidade do documento

atualizado impresso e o cancelamento de visitas agendadas; a restrição de horários para a leitura do documento; a localização longínqua das unidades.

2.2 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nos termos ora apresentados, procedeu-se à análise do Projeto Político-Pedagógico da primeira escola. Para nortear a leitura e a análise do documento, foi elaborada uma ficha de coleta de dados (Quadro 2.5, anexo) para a identificação e caracterização das escolas, assim como para a descrição da estrutura do Projeto Político-Pedagógico e, ainda, para a classificação dos excertos correspondentes a cada uma das categorias. Após o preenchimento da ficha de coleta de dados, foram destacadas, em cada excerto, as passagens e vocábulos que expressam com clareza as ideias e conceitos que aludem às categorias de análise da pesquisa. A técnica de análise escolhida foi a análise de conteúdo, empregada em consonância com o referencial teórico assumido na presente pesquisa, conforme o disposto no item a seguir.

2.3 - DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS

As categorias de análise foram elaboradas tendo como referência os conceitos de democracia e inovação pedagógica acolhidos na discussão teórica, entretanto, a exploração inicial do *corpus* da pesquisa (BARDIN, 1995) também contribuiu para o entendimento de que as categorias de análise não poderiam ser mutuamente exclusivas, tendo em vista as características dos textos a serem analisados, os quais fazem uso de uma linguagem truncada, que por diversas vezes emprega os mesmos vocábulos para expressar ideias distintas e/ou termos similares para exprimir ideias antagônicas. Com base no exposto, às categorias foram atribuídas dimensões de análise a fim de abarcar as diferentes possibilidades de uso de cada termo. Assim, as categorias de análise, bem como suas dimensões e objetivos, são discriminadas no quadro a seguir:

Quadro 2.6 - Categorias, dimensões de análise e objetivos da pesquisa.

Fonte de dados: Projetos Políticos-Pedagógicos		
Categorias	Dimensões de análise	Objetivos
Democracia	Noção/concepção/ Emprego do termo;	Caracterizar de que forma a proposta pedagógica da unidade escolar enuncia a noção de democracia e quais são os significados assumidos pelo termo.
	Mecanismos e suas funções;	Identificar os mecanismos de ações democráticas apresentados na proposta pedagógica, bem como as funções que lhes são atribuídas.
	Compreensão dos direitos;	Analisar como a unidade escolar percebe os direitos dos indivíduos e se o espaço dito democrático enseja na busca de uma mudança social.
	Compreensão da hierarquia escolar;	Compreender como a unidade escolar percebe a noção de hierarquia nos processos decisórios e de controle social em um espaço dito democrático.
Inovação Pedagógica	Estrutura organizacional	Identificar quais são os aspectos organizativos da unidade escolar que modificam a estrutura escolar tradicional.
	Proposta curricular	Analisar se a proposta de educação democrática e inovadora da unidade escolar apenas corrobora a inserção de modificações recomendadas e desejáveis ao contexto em que a escola está inserida ou se, de fato, contém elementos que possibilitem uma mudança social propriamente dita.

Fonte: Categorias, dimensões de análise e objetivos elaborados com base no referencial teórico assumido na presente pesquisa.

Por conseguinte, os critérios para a elaboração de cada categoria subsidiaram também a elaboração dos instrumentos de pesquisa, os quais são apresentados no item a seguir.

2.4 – CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A análise de conteúdo foi adotada como técnica de pesquisa sob o entendimento de que “consiste em fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva de características especificadas no interior do texto” (COHN, 1971, p. 317). Assim, realiza-se uma análise de tipo temático por meio da análise proposicional do discurso, cujo objetivo, segundo Bardin (1995), é inferencial e procura identificar o universo de referências dos agentes sociais e, dessa forma, identificar que estrutura argumentativa utilizam para expressar suas questões e ações. Também é tomada como referência a análise de conteúdo realizada na obra *As estrelas descem à terra*, de Adorno (2008), a qual contribui para a compreensão de uma análise de conteúdo à luz da Teoria Crítica da Sociedade.

Foram, portanto, extraídas das leituras passagens significativas à compreensão das categorias investigadas. Os textos foram analisados integralmente e os excertos foram atribuídos às categorias e, mais especificamente, às dimensões correspondentes. Em cada excerto, foram observadas as características *semânticas*, na identificação do tema pertinente, *léxicas*, para a percepção dos sentidos próximos que poderiam ser imputados, e, ainda, *expressivas*, para verificar as possíveis perturbações da linguagem (BARDIN, 1995).

O próximo item, denominado *Análise e discussão dos dados*, contempla, inicialmente, a exposição dos documentos que regulamentam o Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica. Desse modo, são discriminados os elementos atinentes à sua organização e funcionamento, bem como as justificativas apresentadas para a implementação da iniciativa. Os *sentidos* estabelecidos pelo MEC para determinar o que é inovação e criatividade são contrastados com as referências teóricas assumidas na presente pesquisa. Realiza-se, ainda, o cotejamento entre o documental do Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mormente sob o amparo de Severino (2014) e Cury (2014).

Subsequentemente, são apresentadas as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos das seis unidades educacionais que compõem o *corpus* da pesquisa. A exposição dos dados relacionados aos Projetos Políticos Pedagógicos é realizada um por um apresentando primeiramente a caracterização da escola e a descrição geral do documento, em seguida, são expostas as interpretações realizadas pela unidade educacional acerca dos conceitos de: sociedade; indivíduo; experiência; emancipação; formação e racionalidade tecnológica.

Posteriormente, são abordados os dados pertinentes às categorias de análise estabelecidas, as quais são democracia e inovação pedagógica, bem como suas dimensões. Contudo, é pertinente ressaltar que a apresentação dos dados segundo tal delineamento esteve subordinada às características dos textos analisados e às informações contidas nos mesmos, pois os contornos de cada conceito nem sempre são evidentes, não sendo sempre possível manter a ordem citada.

2.5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

2.5.1 – O PROGRAMA DE ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96

O *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*, já identificado no presente texto, foi instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2015, sendo regulamentado pelas Portarias nº 751/15 e Portaria nº 1.154/15. Além destas, também fazem parte da documentação relacionada ao Programa o Boletim de Serviço nº 30/2015 (Portaria 001/2015 - Suplemento 3 – MEC CDGP/CGGA) e o Boletim de Serviço nº 31/2015 (Portaria 002 a 008/2015 - Suplemento 3 A – MEC CDGP/CGGA). Visando a divulgação do trabalho desenvolvido pela iniciativa, bem com a sua regulamentação, foi desenvolvida a plataforma virtual *Inovação e Criatividade na Educação Básica*, localizada no site criatividade.mec.gov.br, nesta, o MEC disponibiliza publicações que elucidam os objetivos do Programa, sendo estas: A Iniciativa; O que é inovação e criatividade e o Mapa da Inovação propriamente dito. É ainda conveniente acentuar que os textos publicados não possuem autoria determinada, sendo apenas compreendidos como publicações do Programa, cabendo a inferência de que são supervisionados pelo Grupo de Trabalho que dirige a iniciativa em âmbito nacional, tal como será discriminado a seguir. Desse modo, fez-se necessário e oportuno proceder à análise dos documentos e publicações citadas a fim de contribuir para o alcance dos objetivos da presente pesquisa.

A portaria nº 751 de 21 de julho de 2015 institui o *Grupo de Trabalho* que, segundo o documento, é responsável pela orientação e acompanhamento da *Iniciativa para Inovação e*

Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação em âmbito nacional. De acordo com o artigo 2º da referida portaria, são atribuições do *Grupo de Trabalho*:

- I – monitorar o desenvolvimento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica;
 - II – ratificar documentos de referência sobre a inovação e criatividade na educação básica; e
 - III - organizar grupos de trabalho regionais.
- (BRASIL, 2015)

O documento também cita no artigo 3º os nomes designados para compor o referido *Grupo de Trabalho*, os quais são: Helena Singer, assessora especial do Ministro da Educação, como presidente do Grupo de Trabalho; Marcio Augusto Freitas Meira, assessor especial do Ministro da Educação; Ítalo Modesto, representante da Secretaria de Educação Básica (SEB); Claudia Veloso Torres Guimarães, representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Natasha Costa, coordenadora do Centro de Referências de Educação Integral; José Pacheco, idealizador do Projeto Âncora; Lucineide Gonçalves Pinheiro, professora da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Glauce Gouveia, articuladora do Comitê de Educação Integral de Pernambuco junto à Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ; Claudia Passos Sant’Anna, designer da Ecohabitare Projetos e Gaia Escola; Silvana Vitorassi, gerente do Departamento de Proteção Ambiental da ITAIPU Binacional; Sueli de Lima, coordenadora da Casa da Arte de Educar e professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ; Maria Antonia Goulart, coordenadora-geral do Movimento de Ação e Inovação Social – MAIS; Lucia Alvarez, professora da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Anna Penido, diretora do Instituto Inspirare; Suzana Helena Carneiro Veríssimo, assessora do Gabinete do Ministro da Educação; Karla de Mello Monteiro, assessora do Gabinete do Ministro da Educação.

A portaria também regulamenta que o Grupo de Trabalho deverá reunir-se periodicamente, segundo cronograma de trabalho próprio e que a participação dos membros no referido grupo deve ser considerada como *prestação de serviço público relevante* e, portanto, não remunerada, sendo exercida sem o prejuízo de suas atividades ditas *normais*, entretanto, as despesas oriundas do trabalho deverão ser custeadas pelo MEC.

A portaria nº 1.154 de 23 de dezembro de 2015 institui a *Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para a Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação*, para a qual estabelece como atribuições:

- I – monitorar o desenvolvimento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica;
 - II – acompanhar o desenvolvimento das organizações reconhecidas pelo MEC como inovadoras e criativas, em especial os resultados aferidos pelos estudantes;
 - III – ratificar documentos de referência sobre a inovação e criatividade na educação básica; e
 - IV – organizar em rede as iniciativas regionais.
- (BRASIL, 2015)

De acordo com o artigo 3º, são designadas as seguintes instituições para compor a referida Comissão:

- I – a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB-MEC;
 - II – A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECADI-MEC;
 - III – o Conselho Nacional de Educação – CNE;
 - IV – o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;
 - V – representante do Gabinete do Ministro;
 - VI – representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME;
 - VII – representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED;
 - VIII – seis especialistas da sociedade civil indicados pela SEB-MEC;
- (BRASIL, 2015)

A portaria regulamenta ainda, de acordo com o artigo 5º, que “poderão ser convidados para as reuniões da Comissão representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições” (BRASIL, 2015). A Comissão deverá, ainda, reunir-se ordinariamente uma vez ao ano e de forma extraordinária sempre que for convocada. Semelhantemente ao *Grupo de Trabalho*, a participação dos membros da *Comissão* deve ser considerada como *prestação de serviço público relevante* e, portanto, não remunerada, sendo exercida sem o prejuízo de suas atividades ditas *normais*, contudo, as despesas inerentes ao trabalho deverão ser custeadas pelo MEC.

O Boletim de Serviço nº 30 de 06 de agosto de 2015, suplemento 3, editado, composto e impresso pela Coordenação de Documentação e Gestão de Processos e pela Coordenação Geral de Gestão Administrativa, ambas do Ministério da Educação, institui, pela portaria nº

001, o *Grupo de Trabalho Regional* que, nos termos do documento, é responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação no estado de São Paulo. O documento designa dezoito membros para o *Grupo de Trabalho Regional*, o qual tem suas atribuições descritas no artigo 2º, sendo estas:

- I – monitorar o desenvolvimento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica no estado;
 - II – debater referências regionais sobre a inovação e criatividade na educação básica;
 - III – apoiar a divulgação regional das estratégias da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica; e
 - IV – sugerir eventos no estado que tematizem inovação e criatividade na educação básica;
- (BRASIL, 2015)

Da mesma forma, seguindo as mesmas atribuições e estrutura de funcionamento, o Boletim de Serviço nº 31 de 13 de agosto de 2015, suplemento A, editado, composto e impresso pela Coordenação de Documentação e Gestão de Processos e pela Coordenação Geral de Gestão Administrativa, ambas do Ministério da Educação, instituiu o *Grupo de Trabalho Regional*, pela portaria nº 002, nos estados da Bahia, Alagoas e Sergipe; pela portaria nº 003, nos estados de Pernambuco, Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão; pela portaria nº 004, nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; pela portaria nº 005, no estado de Minas Gerais; pela portaria nº 006, nos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo; pela portaria nº 007, na região Centro-Oeste do país; pela portaria nº 008, na Região Norte do país.

De acordo com o texto intitulado *A iniciativa*, publicado na plataforma virtual *Inovação e Criatividade na Educação Básica*, o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica tem como objetivo geral “criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica” (BRASIL, MEC, 2015, sp). Os objetivos específicos do Programa são enunciados em sete itens, os quais já foram elucidados nos capítulos anteriores, no entanto, cumpre reiterar:

1. Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica.

2. Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira.
3. Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas.
4. Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial.
5. Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa.
6. Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade.
7. Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação
(BRASIL, MEC, 2015).

As justificativas apresentadas para a implementação do Programa em âmbito nacional são justificadas tendo como base uma interpretação singular do atual cenário educacional no Brasil e no mundo. O texto explica que *processos sociais* acentuados marcaram a história da educação nas últimas décadas, provocando a necessidade de mudanças significativas nessa esfera. Assim, salienta que o primeiro *processo social* que deve ser considerado diz respeito ao avanço das tecnologias de comunicação e, dessa forma, justifica:

O primeiro destes processos é o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação que facilitam o autoaprendizado, a formação de comunidades de aprendizagem e de redes e a produção de conhecimento em diversos suportes a custos muito baixos. As pessoas de todas as idades, inclusive as crianças, têm hoje condições de realizar pesquisas sobre assuntos de seu interesse, discuti-los com outros mais velhos, mais jovens ou da mesma idade, pessoas que vivem próximas ou do outro lado do planeta. As pessoas também podem – e frequentemente o fazem - produzir artigos, revistas, sites, vídeos, fotografias, filmes, programas de rádio com bastante facilidade e atingir um público relativamente amplo (BRASIL, MEC, 2015).

É em razão do avanço das diferentes tecnologias, em especial as tecnologias de comunicação, que, segundo os autores, há a necessidade premente do ajustamento da escola para atender às novas exigências, fato exemplificado na seguinte assertiva: “A forma do aluno passivo, sentado, durante horas por dia, em uma carteira, apenas recebendo aulas não dialoga com esta nova realidade do campo da comunicação” (BRASIL, MEC, 2015).

Outro *processo social* destacado pelo texto faz referências à articulação entre os pressupostos da educação ideal e o mundo do trabalho. É notória a concordância do texto em questão com as premissas de uma sociedade orientada pelas relações capitalistas de produção. Há ainda a evidente inclinação aos ditames da racionalidade tecnológica, bem como a ênfase em uma relação direta entre o nexos da técnica e o currículo escolar. Nas asseverações dos autores:

Cada vez mais, as relações de trabalho são menos regulamentadas, as carreiras mais imprevisíveis e os caminhos profissionais multiplicam-se. Com expectativa de vida mais longa, a probabilidade é que as pessoas possam desenvolver mais de uma carreira; também a dinâmica da economia tem reduzido o tempo que as pessoas permanecem nas mesmas organizações. Além disso, as fronteiras entre as áreas de atuação estão cada vez mais fluídas. Especialistas precisam também ter conhecimento de trabalho em equipe e estratégias de comunicação, engenharias se confundem com campos da administração, pesquisas científicas precisam dialogar cada vez mais com a ética, novos campos de atuação são criados conectando saberes e competências diversas. A estrutura curricular baseada em disciplinas não dialoga com esta nova configuração do mundo do trabalho (BRASIL, MEC, 2015).

O terceiro *processo social* citado alude às transformações que afetam o planeta e apontam, dessa forma, para uma concepção de educação que privilegie a sustentabilidade. Todavia, mesmo no bojo das questões ambientais, o texto revela a preponderância de uma educação instrumentalizada, pois visa a habilitação técnica capaz de solucionar, em uma perspectiva cientificista, as problemáticas oriundas das ações dos homens sobre a natureza, bem como a apreensão de comportamentos mais salubres em relação ao meio ambiente. Neste viés, os autores enfatizam:

Por fim, crescem também as exigências de atitudes éticas, mais prudentes e criativas em relação ao planeta. O risco da ausência de futuro se tornou realidade e, diante disso, as novas gerações precisarão criar soluções novas para problemas que hoje ainda parecem insolúveis. Torna-se necessário que estas pessoas, para além de memorizar conteúdos, aprendam a pesquisar, criar e valorizar novas atitudes e comportamentos. Daí a importância da experimentação, do engajamento e da capacidade de desenvolver projetos (BRASIL, MEC, 2015).

Com base no exposto, o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica corrobora a ideia de que a educação precisa ser compreendida para além dos muros da escola. Contudo, segundo as ponderações do texto, a escola, enquanto instituição socialmente reconhecida e consolidada, evidencia uma prática em dissonância com as necessidades e exigências do século XXI. O modelo corrente de uma escola organizada em grupos seriados por classes e/ou idades, assim como a organização dos espaços educativos e da rotina escolar em *aulas* são interpretados como entraves a uma educação transformadora. Desse modo, segundo o texto, o conservadorismo é predominante em virtude do desconhecimento de alternativas para a questão. Assim, o texto enfatiza ainda que a legislação educacional brasileira já contempla as possibilidades de construção de novas estratégias, metodologias e estruturas de trabalho pedagógico, entretanto, este permanece engessado no modelo escolar já consolidado.

Segundo os autores, para modificar o referido cenário, é necessário reconhecer as iniciativas educativas que estão não apenas nas escolas, mas também em outras organizações, cujos princípios organizacionais estimulam a autonomia, a flexibilidade, a participação, a integração com a comunidade e o uso das diferentes tecnologias e, dessa maneira, realizam o que o texto denomina como *intervenções inovadoras* que, uma vez em convergência com as políticas de governo, podem produzir as mudanças necessárias no campo da educação.

Com base no exposto, o MEC explicita, na publicação que recebe o título de *O que é inovação e criatividade*, os *sentidos* estabelecidos para dimensionar a criatividade e a inovação na educação básica. É válido ressaltar que o texto é superficial em sua tessitura, apresentando suas ideias de forma sucinta e rasa, não permitindo imiscuir na raiz dos conceitos assumidos, tendo em vista que não apresenta o referencial teórico adotado. É ainda relevante assinalar que as tentativas de comunicação com os grupos de trabalho por meio da plataforma virtual com o objetivo de conhecer os pormenores do Programa não foi exitosa, não havendo devolutiva para as questões encaminhadas.

Assim, o primeiro *sentido* é sublinhado pela *gestão* e ocorre na ênfase à corresponsabilização para a elaboração e gestão do projeto político pedagógico. Neste sentido, o trabalho da equipe escolar, a organização do espaço, do tempo e da trajetória escolar do educando devem ter como base o que o texto denomina como *sentido compartilhado de educação*.

O segundo *sentido* estabelecido pelos autores concerne ao currículo, este deve ser dimensionado segundo critérios de: *desenvolvimento integral*, no reconhecimento da multidimensionalidade da experiência humana que, consoante aos termos do texto, abarca a experiência afetiva, ética, social, cultural e intelectual; *produção de conhecimento e cultura*, que implica na elaboração de estratégias para, a partir do que o texto expressa como *identidades de território*, estabelecer a conexão entre os saberes comunitários, os conhecimentos acadêmicos e os interesses dos estudantes com vistas à transformação do contexto *socioambiental*; *sustentabilidade*, diversificada como *social, econômica, ecológica e cultural*, tem como norte a integração de práticas que promovam novas formas no relacionamento entre o ser humano e, segundo o texto, o *contexto planetário*.

O terceiro *sentido* refere-se ao *ambiente*, segundo o qual o espaço físico da unidade educacional deve corroborar e manifestar a intenção de uma *educação humanizada* que, consoante ao texto, potencialize a criatividade e o enriquecimento da convivência com as diferenças, constituindo um ambiente acolhedor e solidário. O ambiente deve, ainda, fomentar a aprendizagem, estimulando o diálogo com a comunidade, bem como a mediação dos conflitos pelos pares e o bem-estar de todos, além da valorização da diversidade e das diferenças, promovendo, assim, segundo os autores, a equidade.

O quarto *sentido* está relacionado à *metodologia* e tem como critérios: 1. O *protagonismo do estudante*, este, no exercício de sua autonomia, deve ser reconhecido como participante ativo em redes sociais e comunitárias, fato que deve abranger também as estratégias que potencializam o uso dos recursos tecnológicos na ampliação de suas interações; 2. *Personalização*, no reconhecimento das singularidades de cada indivíduo segundo o seu ritmo, interesses e estilos; 3. *Projetos*, a metodologia deve estar pautada na consecução de projetos de interesse dos estudantes com o horizonte do impacto na comunidade em que está inserido e, ainda, devem contribuir para sua formação profissional.

Por fim, o quinto e último *sentido*, denominado *intersectorialidade*, expressa a composição de uma *rede de direitos* que visa desenvolver estratégias envolvendo diferentes instituições para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, sendo o direito à educação reconhecido com indissociável dos demais.

No que alude ao conceito de inovação pedagógica, em consonância como referencial teórico assumido na presente pesquisa, é manifesto que os *sentidos*, nos termos do MEC, estabelecidos para orientar o ideal de uma educação criativa e inovadora estão centrados,

sobretudo, em mudanças qualitativas no processo de ensino e aprendizagem. É factível a perseguição da ideia de *novo* que, nas ponderações de Adorno (2008), atende aos vereditos de grupos dirigentes que determinam os limites do mundo administrado e evidencia a dependência dos indivíduos das condições criadas pelos próprios homens, mormente sobre a legitimação de determinados conhecimentos e habilidades.

É factível, ainda a perspectiva de ajustamento às ditas *novas necessidades* da sociedade contemporânea, sendo notórias no campo da tecnologia, da comunicação, da integração ao mundo do trabalho e do meio ambiente. Também é observável o paradoxo que tal dinâmica impõe, pois, ainda em termos adornianos, exige do indivíduo o crescente ajustamento às exigências organizacionais e, ao mesmo tempo, requer a formação do indivíduo forte e individualista.

Em conformidade com a revisão teórica do conceito de inovação pedagógica, verifica-se o delineamento do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica em afinidade com as asseverações dos autores acerca das dimensões do conceito. Assim, em na dimensão filosófica, as assertivas do Programa concordam com o exposto por Garcia (1980) ao afirmar que nas inovações pedagógicas contemporâneas há o predomínio das concepções humanistas de educação e a oposição veemente aos métodos ditos *tradicionais* de ensino. A centralidade do processo de ensino e aprendizagem está no educando e inovar significa, notadamente, modificar os métodos e as formas de ensinar.

Em relação à dimensão sociológica do conceito, é possível observar, em concordância com Goldberg (1980b), que prevalece o sentido *reformista avançado* de mudança social, pois há a notória aceitação do sistema e suas finalidades, entretanto, tendo em vista o caráter *humanitário* subjacente aos textos analisados, é possível inferir que o Programa contempla, em rasa medida, a possibilidade de superação a longo prazo da dinâmica social atual. Contudo, o aspecto reformista é reforçado na ausência de questionamentos acerca da centralidade do poder na sociedade ou dos ditames do pensamento ordenador.

Ferretti (1980) auxilia a compreensão da dimensão pedagógica e metodológica do Programa, pois, é patente o entendimento de inovação como a adoção de técnicas, materiais e novas formas de organização do espaço escolar atinentes à *novidades* quanto a instrumentos e procedimentos. Também Huberman (1976) corrobora o exposto e auxilia na percepção de que o Programa visa introduzir transformações conceituais acerca do indivíduo, do grupo e, sobretudo, das relações interpessoais desenvolvidas no interior da escola. Há, nas palavras do

autor, a intenção de criação de um clima institucional favorável à mudança e à inovação, bem como da necessidade de harmonização entre os valores sociais existentes e a experiência dos adotantes da inovação pedagógica.

Consoante à publicação, os *sentidos* estabelecidos para determinar a inovação e a criatividade na educação básica possuem as seguintes premissas:

- A. Os sujeitos da criação são os educadores e suas organizações; o MEC atuará para estimular e fortalecer estes sujeitos.
- B. A educação não se restringe à escola e a inovação não é necessária apenas na escola pública, por isso esta iniciativa valorizará as organizações escolares públicas e privadas e as organizações voltadas para a educação não-formal.
- C. A elaboração desta política será feita com base em constante debate democrático envolvendo todos os grupos sociais afetados por ela.
- D. O desenvolvimento desta política se baseará em estratégias de avaliação e monitoramento, cujos resultados serão debatidos em todos os níveis – das organizações educativas às instâncias governamentais, garantindo-se a transparência de todo o processo (BRASIL, MEC, 2015).

Ante o exposto, no âmbito do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, é oportuno reiterar que foram selecionadas 178 instituições referenciais segundo os *sentidos* e as *premissas* acolhidas para sentenciar os conceitos de inovação e criatividade segundo o MEC. O processo de seleção de tais instituições já foi detalhado e explicitado em capítulos anteriores, fato que, por ora, dispensa sua recapitulação.

Não obstante, as inovações pedagógicas pretendidas, bem como as políticas públicas que o Programa intenciona estabelecer ou ainda, toda e qualquer modificação na estrutura e/ou funcionamento da educação brasileira, dada a organização política vigente, devem ser substanciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Assim, é legítima a verificação da correspondência entre o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica e a legislação vigente, mormente na expressão da LDB/1996.

A LDB/1996 foi objeto de numerosas alterações desde sua promulgação, segundo Severino (2014), até maio de 2013 já havia sofrido 32 emendas, sendo 28 por leis ordinárias e 4 por decretos-lei. De acordo com o autor, o espírito dessas modificações diz respeito, principalmente, à inclusão de sujeitos menos contemplados com os benefícios da educação: os

segmentos etnorraciais; jovens e adultos não escolarizados na idade regular; estudantes que habitam locais longínquos; jovens e adultos socialmente desfavorecidos; controle qualitativo e quantitativo do desempenho escolar. Ao longo dos anos, também foram objeto de modificações: a ampliação do tempo de escolarização; a qualificação dos conteúdos curriculares; a implantação de um currículo de base nacional; a educação tecnológica; a diversificação das modalidades de ensino superior; a formação dos profissionais da educação. Nas palavras de Severino (2014, p. 31), “não se trata de matérias novas, mas de especificações e delimitações que encaminham referências para o estabelecimento de programas concretos de ação”.

Contudo, a educação no Brasil, apesar das numerosas transformações em termos de legislação, permanece em um processo de contínuas mudanças, em especial de cunho jurídico-institucional que não parecem, segundo o autor, apontar para uma direção segura. Seja no cumprimento do texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou na adequação às suas emendas, a questão central permanece sendo a ausência de ações eficazes que transformem a realidade social e diminuam a distância entre o texto da Lei e sua efetiva implementação, como observa, acertadamente, Severino (2014):

O grande e crucial problema, no entanto, é que as ações efetivas, que pudessem dar eficácia social aos princípios e às políticas educacionais, não ganharam adequada implementação. Elas não conseguiram expressar, até o momento, resultados objetivos de práticas efetivamente comprometidas com os interesses destinatários da educação nacional. Os princípios e as políticas para se tornarem eficazes precisam encarnar-se em planos, programas e ações concretas, transformadores da realidade social. Caso isso não ocorra, o que se tem é apenas a retórica, camufladora de interesses ideológicos que não se explicitam claramente (SEVERINO, 2014, p. 32).

Em tese, sob o regime democrático, o Estado foi legitimado como mediador da instauração histórica da equidade, agindo a serviço da justiça. Dessa forma, há grande expectativa frente às possibilidades concretas de realização do Direito, tal como expressou a LDB/1996 quando de sua promulgação, entretanto, é recorrente a frustração diante das fragilidades da experiência democrática no Brasil, pois tais iniciativas terminam instrumentalizadas e culminam em formalidades destituídas de conteúdo real, desligadas dos

interesses coletivos, servindo ao poder arbitrário de determinados segmentos. O projeto da modernidade, nos termos de Severino (2014), é lacônico em suas realizações:

Eis uma das grandes utopias do projeto da modernidade: a possibilidade de se constituir uma sociedade cujas relações internas sejam regidas pela lei e não pelo poder de vontades arbitrárias de alguns homens ou mesmo de alguma suposta entidade sobre-humana. Essa seria então a sociedade democrática, cuja vida decorreria das relações de reciprocidade desenvolvidas entre cidadãos, ou seja, pessoas que disporiam de uma condição de igualdade na produção e no usufruto de todos os bens políticos ou os bens simbólicos, que constituem o acervo material e espiritual da sociedade (SEVERINO, 2014, p. 36).

Assim, sobeja a utopia da sociedade democrática na modernidade, esta, permanece como retórica e permeia os discursos na educação, enviesando o ideal democrático segundo ideologias de grupos dominantes, “a legislação educacional passa a ser então estratagema ideológico, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder” (SEVERINO, 2014, p. 39). Na denúncia do autor, a LDB/1996, em seu caráter inovador, já representava a afirmação da luta política segundo os pressupostos do liberalismo, em que a luta dos grupos expropriados de seus direitos é subvertida em uma luta cujas referências universais são falseadas, pois defendem, de fato, interesses setorizados e particulares, tal como é notório, por exemplo, nos ideais de liberdade e autonomia concernentes às propostas educacionais ditas inovadoras. Na elucidação do autor,

A discussão, votação e promulgação da atual LDB se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência, apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade à educação do país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal (SEVERINO, 2014, p. 39).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, portanto, foi organizada em princípios que, visando a melhor compreensão, podem ser reagrupados, consoante a Severino (2014), da seguinte forma: 1. Condições de garantia da universalidade do ensino escolar:

incisos I (igualdade de condições de acesso e permanência na escola); VI (gratuidade do ensino público); 2. Princípio da expressão da liberdade: incisos II (liberdade de pensamento e de sua expressão); III (pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas); IV (respeito à liberdade e à tolerância); V (espaço para a livre – iniciativa na oferta do ensino); 3. Princípios relacionados ao conteúdo do ensino: incisos IX (garantia de padrão de qualidade); X (valorização da experiência humana); 4. Princípios relacionados com o mundo sociocultural: inciso XI (vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais); 5. Princípio de democratização do poder: inciso VIII (gestão democrática do ensino público).

Os princípios que norteiam a LDB 9.394/1996 são retomados do texto constitucional (arts. 205-207), consoante a Severino (2014), o texto da Lei foi *enxugado* e se tornou uma versão reduzida de trechos da Constituição. Para o autor, prevalece o caráter ideológico liberal da Constituição, porém com a roupagem da retórica por meio dos princípios, os quais não podem ser negados, mas que, dadas as condições histórico-sociais, não se realizam. Os dispositivos legais não comprometem os agentes a cumpri-los, os meios históricos para a sua realização não são afirmados. É uma Lei caracterizada por conceitos, mas que não assegura o cumprimento destes. Além do exposto, consoante ao autor, privilegia o ensino privado, pois todas as exigências recaem sobre a educação pública, àquela não há a exigência do compromisso com um projeto educacional de interesse para toda a população, corresponde apenas às exigências gerais, amplas, genéricas e pouco detalhadas.

Assim sendo, a Lei não transparece o compromisso político de mudanças substantivas na realidade concreta por meio da educação. Tem seu caráter *transformador* circunscrito ao sentido *micro*, em que cada unidade educacional é responsabilizada por cumprir seus termos, abdica, portanto, de mudanças estruturais universais. Nas assertivas de Severino (2014),

(...), fica evidente que a nova lei não decorreu de um compromisso político mais amplo e profundo da sociedade brasileira no sentido de se implementar, pela mediação da educação, mudanças substantivas na sua realidade concreta. Ao mesmo tempo em que oculta seus verdadeiros objetivos, revela claramente seu significado ideológico, fazendo um discurso universal, mas garantindo apenas uma prática particularizada. Manifesta a postura pragmática e até mesmo fatalista, tão típica da elite brasileira. (...) Os prazos excessivamente longos para a implementação de determinados dispositivos não deixa de aparecer como forma de condescendência, de tolerância e mesmo de falta de crença em sua viabilização (SEVERINO, 2014, p. 45, 46).

Todavia, o reconhecimento e a afirmação das características ideologizadas na LDB não implicam diretamente na descaracterização de sua relevância para a política educacional do país. Há a intenção de apontamento de suas contradições, em especial na exposição das forças sociais conflitantes que a reivindicam como instrumento e, a partir da trama social constituída, reiterar a reivindicação do cumprimento dos compromissos estabelecidos pela Lei por meio de programas e ações que produzam mudanças concretas.

É notório e sabido que o imperativo democrático objetiva a construção da igualdade pela via da redução progressiva das desigualdades e da maior participação de todos nos processos decisórios, tendo como horizonte o cumprimento do princípio da maioria e a satisfação de interesses gerais, estes, convertidos também em interesses particulares. Não obstante, a ênfase na democracia como valor social pode ser oportunamente aqui ilustrada pela referência à Constituição de 1988, artigo 6º, que insere a educação como o primeiro dos valores sociais, fato que remete à ideia de coletivo e de *ilustração* popular como vereda para a equidade social, qual seja:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Destarte, a noção de democracia na educação é, sob a guarida constitucional, estabelecida pela LDB/1996 nos artigos 14 e 15 sob a regência do princípio de *gestão democrática*, nos seguintes termos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as

normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Contudo, é cabível, para os artigos citados, a interpretação de que a Lei dispõe em termos genéricos sobre o princípio da gestão democrática, delegando seus pormenores aos sistemas de ensino locais, enfatizando apenas o aspecto axiomático da *participação de todos* os envolvidos na elaboração das propostas pedagógicas, bem da possibilidade de existência dos mecanismos democráticos participativos na escola.

Assim, em face da autonomia delegada pelo Estado, a questão emergente concerne à natureza e ao grau de participação que deve modelar a laboração democrática. Na reflexão de Cury (2014), o “desafio permanente para todos é o grau de flexibilidade dos dispositivos normativos para que não impeçam a crítica e a criatividade” (CURY, 2014, p. 54). Portanto, o caráter deliberativo da autonomia e da gestão democrática contidos na LDB/1996 torna necessário que os sistemas de ensino e, particularmente, as escolas, reflitam acerca da ética e de uma política capaz de munir a participação democrática de sentido, visando a superação do enrijecimento contido na própria democracia enquanto constitutiva de uma nova forma de controle, como já clarificado em itens anteriores pelas assertivas de Marcuse (1969).

Neste sentido, é notória a localização do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica no bojo das iniciativas que, com base na LDB 9.394/1996, objetivam cumprir o interesse de setores específicos da sociedade a partir de uma concepção de educação que busca adequar os processos educativos às demandas mercadológicas. Os conceitos de gestão democrática, bem como as almejadas transformações no processo de ensino e aprendizagem acabam subvertidos à lógica da racionalidade técnica e da formação do indivíduo *autônomo* e *criativo* segundo o imperativo da ideologia do trabalho, em detrimento da formação política e individual. O Programa também cumpre a disposição da LDB outrora denunciada por Severino (2014) de privilégios à organizações não escolares, privadas ou não, na enunciação de princípios a serem seguidos, os quais, em virtude de sua natureza, não podem ser negados, mas que, tampouco, promovem mudanças sociais substantivas e equitativas.

Isto posto, nos próximos itens são expostas as discussões procedentes das análises dos seis projetos pedagógicos que foram selecionados para a realização da presente pesquisa. Os projetos foram analisados um a um, integralmente, sendo cinco deles oriundos da região sudeste e pertencentes aos municípios de Guarulhos e São Paulo; um deles é oriundo da

região nordeste e pertence ao município de Jussari, Bahia. A sequência de exposição dos itens corresponde à ordem em que as fontes foram obtidas e analisadas. Dessa forma, cada escola é identificada como *Unidade Escolar* (UE), seguida do numeral correspondente, do 1 ao 6, exemplo: UE-1 (corresponde ao primeiro Projeto Político Pedagógico analisado).

2.5.2 – UNIDADE ESCOLAR 1 (UE-1)

A Unidade Escolar 1 (UE-1) está localizada na Região Sudeste do país, no estado de SP, no município de Guarulhos. A UE-1 está situada na região das Pimentas, bairro distante do centro comercial do município, mas em permanente expansão. A Unidade atende cerca de 700 alunos entre 4 e 11 anos de idade, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Segundo a avaliação da UE-1, a escola atende uma comunidade pertencente às classes sociais “média baixa” e “baixa”, cujos moradores são “trabalhadores assalariados, com formação escolar básica ou incompleta e boa parte atua em trabalhos informais” (GUARULHOS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-1, 2014, s.p.)⁵. Para a UE-1, os educandos são estimulados por suas famílias e evidenciam grande interesse pela aprendizagem, fato que, segundo os autores, favorece o trabalho pedagógico da unidade escolar. Há ainda a referência a uma crescente demanda por atendimento aos alunos com necessidades especiais, bem como por alunos estrangeiros, principalmente bolivianos.

O Projeto Político-Pedagógico da UE-1 é composto por um conjunto de documentos que incluem o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação. Os documentos foram elaborados segundo orientações da Secretaria Municipal de Educação, as quais foram bastante específicas no tocante aos itens que norteariam as discussões, à forma como estas deveriam ser conduzidas e à redação final do documento, o qual deveria conter, literalmente, a *fala* dos agentes sociais envolvidos. Os referidos documentos foram elaborados em diferentes etapas, sendo o Marco Referencial fruto das discussões estabelecidas no ano de 2014, o Diagnóstico em 2015 e a Programação nos anos de 2015 e 2016. A justificativa da Secretaria Municipal de Educação para a admissão de tais critérios foi pautada pela necessidade de construção de um projeto único para a rede municipal de ensino, assim, os Projetos Políticos-Pedagógicos de

5 – Os Projetos Políticos Pedagógicos que constituem as fontes de pesquisa são assim citados visando a preservação da identidade das escolas, bem como de seus funcionários e alunos, entretanto, constam devidamente nas referências bibliográficas da presente pesquisa.

cada unidade fariam parte de um documento mais abrangente que expressaria a concepção de educação, bem como as ações pedagógicas adotadas pelo município.

Dessa forma, no Marco Referencial são explicitados os princípios, critérios e valores da escola sobre diferentes aspectos do cotidiano escolar, os quais abrangem desde a *visão de mundo*, o *ideal de sociedade*, a *formação do ser humano*, a *escola dos sonhos*, dentre outros, até aspectos operacionais da vida escolar, tais como a estrutura e a organização da unidade. O Diagnóstico expõe a avaliação sobre aspectos específicos da rotina escolar, tais como o trabalho com o Quadro de Saberes Necessários (documento norteador da Secretaria Municipal de Ensino que enuncia, nos termos adotados pela Rede, os *saberes* a serem apreendidos pelos educandos em cada nível de ensino), a organização escolar em seu espaço e tempo, a relação professor-aluno, avaliação escolar, dentre outros. Na Programação, verifica-se, nos termos do documento, a *linha de ação* estabelecida para cada necessidade identificada no item anterior, assim como as medidas adotadas para supri-las. Portanto, o presente documento tem validade até o ano de 2016 e será reavaliado e reescrito no próximo ano.

A UE-1 compreende que o mundo está em constante mudança de paradigmas, pois, tal como afirmam, são muitas as modificações que a vida social vem sofrendo, as quais vão desde modificações na estrutura familiar e novas configurações das relações interpessoais até a própria globalização e a *agilidade* na divulgação de informações. Tais situações, segundo o documento, exercem grande influência na vida das pessoas e tem feito prosperar a falta de amor e de respeito ao próximo, transformando o mundo em um lugar difícil para se viver. Na perspectiva do documento, a vida social tem sido marcada por fatos como agressões, roubos, matanças, corrupção, fraudes, subida de preços nos mercados, falta de estrutura nos hospitais, poucas oportunidades de emprego, dentre outros, os quais ensejam em insegurança quanto ao futuro e medo. Para os autores, é inevitável um olhar pessimista, pois o mundo está cada vez mais violento, conturbado, cheio de miséria e destituído de paz.

Neste sentido, é factível a observação de que a leitura da realidade realizada pela escola propugna as condições citadas por Adorno (2012) para a gestação das grandes barbáries da humanidade. A ausência de consciência, tal como exemplifica o autor, necessita ser contraposta de modo a “evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 2012, p. 121). O desconforto traduzido na perspectiva de mundo descrita pela UE-1 evidencia, ainda, a proporcionalidade entre a paulatina rapidez na transmissão de informações e desenvolvimento tecnológico global e a postura individualista

assumida pelo homem frente a tal dinamismo. Sob este prisma, faz-se crível que o disposto no documento coaduna com as assertivas de Adorno (2012) ao afirmar que o processo civilizatório também fortalece o que é *anticivilizatório*, pois integra elementos da barbárie em prol da pretendida civilização. Contudo, também é observável que há uma generalização de conceitos que permeia a leitura de mundo da UE-1, pois sob o conceito de paradigma, são agrupadas toda a sorte de transformações propaladas pela vida moderna, sem que haja qualquer diferenciação entre aquelas que poderiam ou não constituir avanços nas configurações sociais, conduzindo ao entendimento de que apenas o aparente ritmo *frenético* com que tais transformações têm ocorrido ensejam no cenário pessimista citado pelo autores. Nota-se também que, a utilização de termos como *paradigma* ocorre desassociada de uma reflexão acerca de seus significados, evidenciando o uso acrítico de ideias e conceitos. Ainda sob o prisma da generalização, verifica-se que não há uma referência clara sobre a circunscrição da realidade apresentada, a interpretação faz referência apenas ao *mundo*, portanto, infere-se que o pessimismo descrito alude à sociedade administrada em sentido amplo.

Os avanços tecnológicos, consoante ao documento, favorecem mudanças significativas no ramo das Ciências e contribuem para o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, entretanto, possuem também efeitos não desejáveis, tais como o crescimento desordenado, o desrespeito aos valores e a desvalorização da educação. A evolução tecnológica, segundo o projeto da UE-1, não propugna a valorização do indivíduo por aquilo que ele *é*, mas sim por aquilo que *possui*, assim, ressaltam-se os aspectos materiais da existência. Segundo o documento, a evolução tecnológica, apesar de seus benefícios, ocasionou também perdas no aspecto criativo da humanidade, constituindo uma sociedade de homens que não *criam*, apenas *copiam* modelos já estabelecidos. Nas palavras do documento,

Diante desse quadro, acabamos vendo este mundo de forma pessimista, pois está cada vez mais violento, conturbado e cheio de miséria. A evolução tecnológica trouxe também consigo competitividade, o que ocasiona a perda da humanidade, do respeito mútuo. As pessoas passaram a se preocupar somente consigo mesmas. Tornaram-se egocêntricas, consumistas, não há valorização da pessoa pelo que ela é, mas pelo que ela tem e apesar de tantas inovações, somos uma sociedade de homens que não cria, apenas copia (GUARULHOS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-1, 2014, p. 7).

As imposições da sociedade unidimensional, segundo Marcuse (1969), embora não expressa no documento nestes termos, é percebida na interpretação de mundo da UE-1. A observação da preponderância dos aspectos materiais da existência humana corroboram os ditames do autor acerca da imposição aos indivíduos de necessidades *falsas* que os mantêm integrado ao todo social sob a égide da racionalidade tecnológica. Assim, tal como afirma Adorno (2012), sob a *capa* de uma vida civilizada, integrada e ordenada, subjaz uma forte tendência à desagregação dos indivíduos. A percepção da UE-1 de que a evolução tecnológica também influencia a capacidade criativa dos homens pode ainda ser refletida, consoante a Adorno e Horkheimer (2006), sob a óptica da indústria cultural na imposição de leituras *prontas* da realidade, desobrigando a ação do pensamento e, ainda, sob o entendimento de que, no mundo administrado, a identidade e as qualidades particulares são subsumidas pelo *dominante*, tal como enfatiza Adorno (2012):

A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade (ADORNO, 2012, p. 122).

De acordo com o projeto analisado, mediante tal cenário, torna-se difícil compreender a educação como uma forma de intervir no mundo e é justamente essa dificuldade que promove a resistência à mudança por parte de alguns educadores, os quais mantêm uma concepção tradicional de educação, com ideias, segundo o documento, ultrapassadas e fracassadas. Entretanto, sob a óptica dos autores, também é possível observar os aspectos positivos das novas configurações sociais, pois há também pessoas que sabem utilizar os recursos disponíveis para expressar opiniões e promover transformações positivas na sociedade. Neste sentido, faz-se notória, em todo o documento, a polarização das atribuições da educação na classificação dos educadores entre aqueles com um pensamento progressista, alinhados à proposta da UE-1 e aqueles cujas práticas e ideias são culpabilizadas como

pertencentes a uma forma tradicional de pensar a educação, sendo que o entendimento de *tradicional*, no presente projeto, é sinônimo de algo que impede melhorias e avanços no âmbito educacional. É notório, ainda, que não há uma reflexão em direção à educação como forma de esclarecimento racional, nos termos de Adorno (2012), a fim de combater e fortalecer a resistência contra o extremismo ou, ainda, de conscientização dos mecanismos subjetivos que poderia fornecer subsídios ao rompimento com formas de pensar a educação que ensejam em práticas autoritárias, em contraposição, há uma tendência em todo o documento em centralizar tais problemáticas na figura do professor e de suas concepções particulares de educação.

Sob este prisma, o indivíduo é apresentado como um ser inserido em um ambiente de extrema competitividade, a qual enseja em perda das características sociais humanitárias e solidárias, culminando em uma sociedade formada por indivíduos egocêntricos, individualistas e consumistas, todavia, apesar do cenário pessimista, ainda é possível, segundo o documento, por meio da educação, formar pessoas de bom caráter, capazes de manter a esperança em um mundo melhor. Para tanto, faz-se indispensável pensar a educação para o presente século, considerando as características atuais das crianças, bem como considerar que todos à sua volta são educadores e devem cooperar para que as relações interpessoais sejam pautadas em virtudes como a tolerância, o respeito e a solidariedade. Há a reivindicação de que se não é possível *homogeneizar* os adultos, tampouco seria possível com as crianças. Assim, o documento salienta o anseio de contribuir, por meio de uma educação inovadora e democrática, para uma sociedade “que seja baseada no respeito, compreensão e acima de tudo no amor entre os indivíduos, sem preconceitos e autoritarismo, a fim de possibilitar uma vida tranquila e sensata que prime pelos princípios de solidariedade, paz, harmonia e dignidade” (GUARULHOS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-1, 2014, s.p.).

Sob este viés, embora seja perceptível que a UE-1 identifica a *claustrofobia* dos indivíduos na sociedade administrada (Adorno, 2012), averigua-se também a tendência a enunciar a escola como uma *ilhota de renovação pedagógica* (Snyders, 1974a), desconsiderando as condições objetivas e subjetivas que culminaram na constituição do sujeito competitivo e da perda de valores humanitários, nas palavras de Adorno (2012):

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais

densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional (ADORNO, 2012, p. 122).

Contudo, seria no bojo de uma concepção democrática de educação que, para a UE-1, o indivíduo encontraria condições de superação das condições descritas anteriormente e seria, dessa forma, respeitado em sua singularidade. Entretanto, o projeto não apresenta uma definição clara acerca de democracia, o termo é sempre utilizado como adjetivo para designar as características ideais das relações estabelecidas entre os sujeitos, bem como entre estes e a comunidade escolar. A palavra democracia propriamente dita não é enunciada no documento, entretanto, suas variantes adjetivas (*democrático* e *democrática*) são frequentes em todos os itens discutidos na proposta, desde o ideal de mundo até os diferentes aspectos da organização escolar.

Neste sentido, a noção de democracia, segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, é vinculada ao estabelecimento de relações horizontais, compreendendo que todos possuem igualdade de possibilidades de participação, sendo este, na proposição do documento, o princípio elementar de uma educação democrática. Por *participação*, infere-se a atitude do sujeito em tomar partido nos processos decisórios da escola por meio dos mecanismos democráticos disponíveis. Nas palavras da UE-1, a relação democrática é a base de uma *convivência baseada na motivação e incentivo*, promotora de um *ambiente agradável*, tal convivência seria, portanto, marcada pela compreensão, respeito, diálogo e participação coletiva.

Nota-se que o nexos que justifica a democracia na educação no termos da proposta analisada, é cingido pelo processo de formalização da razão (Horkheimer, 2007). Democracia, na forma como é apresentada pelo Projeto Político-Pedagógico, não é um objetivo a ser alcançado, mas sim um meio para apaziguar conflitos e conferir ao indivíduo possibilidades de integração que possam abrandar as tensões do convívio social. Horkheimer (2007) auxilia esta compreensão ao explicitar que, em uma realidade marcada pela razão subjetiva, os objetivos apenas são assumidos como racionais ao evidenciarem suas características utilitaristas, na ênfase do autor:

A ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – fundamentada nas qualidades que se podem

discernir dentro dele – sem referência a qualquer espécie de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva, mesmo quando esta se ergue acima da consideração de valores utilitários imediatos e se dedica a reflexões sobre a ordem social como um todo (HORKHEIMER, 2007, p. 10).

O ambiente, neste sentido, é considerado inclusivo, sem discriminações, cujas relações interpessoais, nas palavras dos autores, são pautadas em virtudes como tolerância, respeito, solidariedade e cooperação. É nesta perspectiva também que a UE-1 compreende a equidade de direitos e salienta a busca por uma *participação crítica e ativa*. Dessa forma, entretanto sem maiores detalhes, a proposta expressa ser efetivamente possível alcançar a almejada *equidade de direitos*, uma vez que considera todos como *coautores* das ações propostas e a participação do sujeito, neste sentido, é o elemento que irá garantir o cumprimento dos respectivos direitos. Ainda sob o aspecto da mediação das relações, a democracia, em sua forma adjetiva, favorece o interesse e fortalece a participação da comunidade na vida escolar de seus filhos, mantendo uma via de comunicação aberta com a escola. A chamada *visão democrática*, neste sentido, também contribui, segundo o documento, para uma boa relação professor-aluno, sem, todavia, expressar claramente o ideal pretendido para tal relacionamento, este, pode ser compreendido por meio de inferências como sendo uma relação balizada pela horizontalidade e por uma postura cooperativa de ambos.

O projeto, em referência específica às famílias dos alunos, ainda atribui ao aspecto democrático o *avanço alcançado no relacionamento com a comunidade*, a qual, segundo a proposta, ainda necessita compreender a educação com bases democráticas, para, então, diferenciá-la da pura e simples desobrigação em cumprir tarefas ou funções determinadas. A liberdade nos moldes de uma educação democrática, segundo o documento, é compreendida como a possibilidade de expressar opiniões e desejos, sem prescindir da responsabilidade.

O projeto da escola elenca, como mecanismos de participação democrática, a existência de: Assembleias Escolares periódicas realizadas no âmbito de cada sala de aula; Assembleias Escolares Gerais, com a participação das turmas do ensino fundamental; Assembleias de funcionários e professores; Conselho Escolar com a participação de pais, docentes e integrantes da comunidade; Conselhinho, com a participação dos alunos representantes eleitos por cada turma da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Equipes de Responsabilidade, formada por alunos e destinada à conservação e organização dos materiais em sala de aula, bem como pela solução de eventuais conflitos entre os alunos. A

UE-1 entende que os Conselhos e Assembleias, são espaços de *escuta efetiva*, nos quais são tomadas determinadas medidas em conjunto com os alunos, garantindo assim que os mesmos, ao terem poder de decisão equiparado aos gestores e professores, tornem-se conscientes e responsáveis pelas escolhas e decisões realizadas e, assim, estejam também mais comprometidos com a escola. Dessa forma, a participação dos alunos, apesar de ser compulsória, é estimulada com vistas à resolução de conflitos por meio do diálogo, bem como, segundo o documento, à construção de novas formas de ação no que diz respeito ao *compromisso, respeito e amor ao próximo*. Para os autores, a liberdade percebida pelos alunos ao expressarem suas opiniões e sentirem-se sujeitos das decisões no âmbito do Conselho, bem como das Assembleias, favorece também a construção de regras de convívio social no cotidiano escolar. Também é no espaço desses colegiados que a escola enuncia um maior envolvimento com a comunidade ao acolher sugestões e possibilitar um espaço para discussões e participação, além de garantir a transparência na prestação de contas da unidade escolar. Nesta direção, também salientam a importância de propor convites atrativos aos pais, os quais abandonem a linguagem administrativa escolar, a fim de que os mesmos sintam-se incentivados e motivados à participação nos colegiados.

Neste sentido, a horizontalidade das relações abarca ainda as questões atinentes à gestão escolar, a qual, segundo a proposta, deve ser compreensiva, comunicativa, acessível e flexível, que expresse autoridade e não autoritarismo, indo além das demandas burocráticas e cujos gestores sejam pessoas presentes, participativas e que trabalhem com respeito e colaboração. Contudo, a UE-1 também salienta a necessidade emergente de discutir de forma clara e objetiva a proposta de construção de uma escola democrática.

Assim, a democracia, destituída de objetivos, figura na proposta analisada como o componente mediador das relações, sendo desvinculada de uma perspectiva de mudança da ordem social estabelecida ou da formação de indivíduos que a compreendam como possível. É, portanto, reduzida aos seus mecanismos na forma de *democracia participativa*, sendo concebida como um meio de coordenação e organização da vida utilitária na escola. Do mesmo modo, por democracia compreende-se, segundo o documento, uma espécie de *valor* em um processo que permitiria ao indivíduo ajustar-se ao todo social circunscrito à escola, e no qual os colegiados, são constituídos como espaços destinados à construção de regras de convívio, diálogo e escuta. Assim, a democracia perde seu caráter político e é empregada de forma a amenizar as tensões entre os interesses individuais e os coletivos, como ressalta

Horkheimer (2007, p. 22), “as pessoas se reconciliaram gradativamente com a ideia de que cada um vive a sua própria vida dentro dos muros do seu comportamento cultural, tolerando o outro” e, assim, terminam por empregar o apelo democrático para fazerem as liberdades individuais coexistirem.

Em relação aos aspectos atinentes à inovação pedagógica, verifica-se que a escola adota o trabalho pedagógico em ciclos de formação, seguindo a orientação da Secretaria Municipal de Educação. Também são evidenciadas ações pedagógicas que se assemelham aos pressupostos escolanovistas, compreendendo o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem e, nas palavras do documento, compreendendo o ser em sua totalidade. O documento expressa uma escola que identifica a si mesma como ativa e viva, como um lugar planejado para ser agradável, estimulador da criatividade e da curiosidade, um local em que a beleza do mundo é manifesta e que fala a *língua das crianças*. Neste sentido, objetiva-se uma escola democrática que, consoante ao documento, respeite o *Tempo de Vida* dos alunos, com padrão de ensino elevado e boa estrutura material.

O Projeto Político-Pedagógico também salienta a importância do aspecto afetivo e tem como objetivo a construção de um ambiente agradável, amoroso, acolhedor, respeitoso e cooperativo, que possa, dessa forma, atender a sociedade. Na concepção do documento, a escola é um lugar de proteção à criança, o qual, por meio de um padrão de ensino elevado, com diversidade de materiais e espaços garantidos para o brincar, seja possível respeitar o *Tempo de Vida* do educando. Neste sentido, a relação com a comunidade constitui um aspecto fundante da proposta, pois compreende que os educandos devem, na escola, adquirir os conhecimentos historicamente acumulados acerca da comunidade que compõe o seu entorno, para, então, retornar a ela com um potencial transformador, em concordância com a proposta de Bairro-escola adotada pela unidade escolar, na qual escola e comunidade trabalham de forma articulada para garantir a formação integral de suas crianças, formando assim um *bairro educador*.

Diante do exposto, as características inovadoras da prática pedagógica são aquelas atinentes ao apelo por renovação e modernidade na educação. Há a busca permanente por uma ruptura com ações pedagógicas compreendidas pela proposta como *tradicionais*, tais como o uso majoritário de lousa e caderno no processo de ensino e aprendizagem. Notadamente, o documento enuncia que a prática pedagógica ideal é aquela que rompe com tais padrões e impõe um certo dinamismo a partir de jogos, brincadeiras, aulas-passeio, dentre outros. Há

ainda uma carência de referências quanto à concepção de aprendizagem, ficando apenas evidente que esta alude às teorias não críticas da educação, pois seus pressupostos parecem coadunar com as pedagogias ditas progressistas citadas no referencial teórico da presente pesquisa. Verifica-se ainda que a proposta localiza-se muito mais na multiplicidade de vivências colaborativas possíveis na escola do que, nos termos de Adorno (2012), na inflexão em direção ao sujeito ou no reconhecimento deste como núcleo impulsionador da resistência, tal como contribui o autor:

Atualmente a sociedade premia em geral uma não-individuação; uma atitude colaboracionista. Paralelamente a isso acontece aquele enfraquecimento da formação do eu, que de há muito é conhecida da psicologia como “fraqueza do eu”. Por fim, é preciso lembrar também que o próprio indivíduo, e, portanto, a pessoa individualizada que insiste estritamente no interesse próprio, e que, num certo sentido, considera a si mesma como fim último, também é bastante problemática. Se hoje o indivíduo desaparece – não tem jeito, sou um velho hegeliano - , então também é verdade que o indivíduo colhe o que ele mesmo semeou (ADORNO, 2012, p. 153).

Contudo, o aspecto inovador do projeto está circunscrito à proposta da rede municipal de ensino, há a clara observação de que as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar devem concordar com o disposto pela Secretaria Municipal de Educação. A ideia central da proposta é articular os interesses da criança, as necessidades do bairro e a proposta da Secretaria Municipal de Educação. Outro aspecto destacado com veemência no projeto pedagógico é o uso dos diferentes espaços da escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Há a orientação frequente de que o professor não deve restringir seu trabalho à sala de aula e que os diferentes espaços da escola devem ser utilizados de forma pedagógica. Assim, cabe ao professor, segundo o documento, fazer uso de uma *metodologia prática*, baseada na elaboração de projetos e na qual utilize diferentes recursos materiais, audiovisuais e tecnológicos. Neste sentido, o documento assinala:

Um desafio é a manutenção que ainda existe da forma de trabalho que visa a aquisição de conteúdos desvinculados da realidade e dos anseios dos educandos, na qual os professores ainda acreditam que há a necessidade da estrutura fechada de sala de aula com atividades dirigidas exclusivamente ao uso da lousa e do caderno como

recursos didáticos e o vislumbre de que o parque é a única atividade que se pode ter extraclasse, no entanto tida como atividade livre, sem se colocar objetivos a serem atingidos neste espaço (GUARULHOS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-1, 2014, p. 3).

Os alunos, portanto, devem ser agrupados de acordo com a afinidade de desafios estabelecidos pelas próprias crianças, segundo suas preferências e objetivos comuns, independentemente de suas turmas e/ou idade. A avaliação, consoante ao projeto, deve ser inclusiva e deve ser o aspecto norteador do trabalho dos professores, sem, entretanto, ser baseada em critérios classificatórios ou por meio de notas, tal como no ensino tradicional. Os professores, neste sentido, devem ser dinâmicos e pesquisadores, devem manter-se em permanente formação a fim de acompanhar as mudanças de mundo, da sociedade e do ser humano e, assim, devem ser capazes de enxergar no outro as suas potencialidades, valorizando-as e estimulando-as.

É válido ressaltar que há a intenção de que a prática pedagógica supere a ideia educacional da severidade (Adorno, 2012), opondo-se à ideia de formar indivíduos *fortes* por meio da máxima capacidade de suportar a dor ou de torná-los indiferentes e severos frente às suas próprias dores, bem como de seus semelhantes. Para Adorno (2012, p.129), “a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido”, assim, seria possível, segundo as asserções do autor, ao expurgar o medo das exigências da realidade, fazer desaparecer os efeitos nocivos de sua forma inconsciente e reprimida no âmbito da convivência social.

A perspectiva do trabalho apresentado no Projeto Político-Pedagógico é interdisciplinar, sendo que todos os funcionários e professores são considerados educadores e devem contribuir igualmente para a construção de um espaço *lúdico-pedagógico* que favoreça a educação dos alunos. É válido ressaltar que, por denominar-se democrática, a autonomia e a responsabilidade dos alunos são frequentemente citadas como meios e, ao mesmo tempo, como objetivos destinados garantir a formação de um ser crítico e consciente de suas ações, bem como das consequências destas. Assim, a participação em Assembleias e Conselhos é incentivada em todos os processos decisórios, inclusive na escolha dos projetos de estudo e sequências didáticas realizadas em sala de aula. Assim, os autores salientam:

Desejamos que sejam coautores de todos os processos da escola, mantendo uma participação efetiva de respeito

mútuo, seja na sala de aula, como nos eventos, nos Conselhos e Assembleias, pois assim terão a consciência de que são responsáveis pelas escolhas feitas em conjunto com os gestores e professores, sendo inseridos nas decisões para terem mais comprometimento com a escola (GUARULHOS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-1, 2014, p. 16).

Isto posto, as necessidades de mudanças, bem como os problemas apontados, tanto no aspecto organizacional como nos diferentes aspectos da proposta curricular, estão centralizados na *formação* do professor, esta, com o objetivo de fazê-lo romper com práticas pedagógicas consideradas *tradicionais* e, assim, assumir o caráter *inovador* do projeto da escola. Neste sentido, pais e professores devem ser igualmente *formados* para compreenderem a concepção de educação adotada pela escola.

A palavra formação, nesta perspectiva, é utilizada majoritariamente para expressar a amplitude desejada de vivências e acesso ao conhecimento, tanto para alunos quanto para professores. Assim, por formação, a escola compreende preponderantemente a diversidade de ações a serem desenvolvidas em seu cotidiano, com as quais objetiva-se formar o aluno alfabetizado e letrado, capaz de aprofundar-se em assuntos de seu interesse por meio dos projetos desenvolvidos no interior da escola. Por formação, segundo o documento, também é possível inferir as características desejáveis ao *bom cidadão*, o qual deve ser crítico e participativo, conhecedor de seus direitos sociais, mas também de seus deveres, tolerante mediante as diferenças e respeitoso, que saiba resolver conflitos por meio do diálogo, entretanto, com personalidade forte e capacidade argumentativa. Objetiva-se formar o sujeito segundo os pilares da UNESCO, sendo estes: saber ser, saber conviver, saber aprender, saber fazer e que, dessa forma, sejam pessoas que compreendam os aspectos do SER em detrimento do TER, mas que sejam bem sucedidos em suas profissões e amem aquilo que vierem a fazer. Seres que questionem e transformem sua realidade, mas que também ajam em acordo com as regras do convívio social. A proposta almeja a formação do indivíduo íntegro, que compreenda os *valores*, tenha empatia pelos semelhantes e respeito à natureza. Nas assertivas dos autores,

Pessoas que respeitem o meio em que vivem e consigam ter um objetivo na vida, tornando-se um profissional que honre a sua profissão, através do respeito aos princípios da boa educação, reconhecendo a importância de ter formação; que saibam que é mais importante mostrar o SER do que a formação que possui; que cheguem à

faculdade. Desejamos um ser humano com visão de futuro, que saiba viver em sociedade e conviver com as diferenças, seres críticos, formadores de opinião e interventores na sociedade, como pessoas íntegras, que respeitem a natureza, pessoas que aprendam a cuidar melhor deste planeta para que possam ter mais qualidade de vida no futuro. Queremos alunos que gostem de ler e aprender sempre para que estejam preparados para a vida, com um futuro promissor, de personalidade forte, com índolo não duvidosa, caráter e dignidade, ou seja, pessoas capazes de transformar a dura realidade de hoje (GUARULHOS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-1, 2014, p. 9).

Para alcançar tais intentos, a proposta da escola utiliza como estratégias a oferta de atividades diversificadas e atraentes aos alunos, bem como com maior tempo de permanência na escola. A experiência escolar, neste sentido, dever ser capaz de manter a esperança de uma educação *melhor* com vistas à mudança do mundo, para tanto, segundo o documento, é essencial um *trabalho com valores* que promova a compreensão da sociedade no tocante aos preconceitos, diferenças, cidadania e conhecimento de mundo. *Valores*, nesta perspectiva, figuram no documento como conteúdos de aprendizagem e devem ser apreendidos na *prática*.

Ainda em relação à experiência escolar, a UE-1 identifica que há uma tendência em culpabilizar as famílias pela indisciplina dos alunos, atribuindo esta à *falta de interesse* daquela, fato que dificultaria a relação professor-aluno. Todavia, segundo a proposta, a indisciplina do aluno é fruto da ausência de atividades significativas para o educando e deve haver formação docente, bem como o esforço do professor, para superar tal situação. É, para tanto, apontada a necessidade de “proporcionar formação para o professor perceba que há uma relação direta entre indisciplina e falta de atividades significativas que façam sentido para o aluno” (GUARULHOS, PROJETO PEDAGÓGICO DA UE-1, 2014, p. 4).

Assim, consoante ao presente Projeto Político-Pedagógico, a experiência do aluno deve ser marcada por objetivos como: aprender a ouvir e ser ouvido, falar baixo nas dependências da escola e saber resolver conflitos por meio do exercício dos valores, os quais devem ser antecipados em situações-problema, para que os alunos saibam como empregá-los de maneira adequada em suas vidas. Tal observação ratifica a ideia de pobreza da experiência escolar, bem como a obnubilação no tocante ao estabelecimento claro de objetivos a serem atingidos, assim como da formação desejada aos educandos. As assembleias escolares, como ressaltado em parágrafos anteriores, também figuram como espaços indispensáveis para a

resolução de conflitos e são, ainda, apontadas estratégias como a autoavaliação, sendo esta de caráter não punitivo, baseada, segundo o documento, em *saberes atitudinais*, assim como também apontam como estratégia o diálogo na relação professor-aluno e o convívio entre crianças de diferentes idades. Sob este prisma, é possível constatar que as experiências escolares, nas considerações do documento, não são aquelas alusivas ao espírito, nos termos de Benjamin (2014), mas sim correspondem a um conjunto de comportamentos e procedimentos esperados e afiançados pela UE-1.

Embora seja uma escola autodenominada democrática, a palavra *emancipação* não é expressa no documento, entretanto, o vocábulo *autonomia* é utilizado com frequência em todos os itens do texto. De acordo com a proposta da UE-1, a autonomia é frequentemente atribuída ao protagonismo do aluno nas diferentes situações. Os alunos são, dessa forma, considerados coautores das ações pedagógicas e são inseridos em todas as decisões da escola pelas já citadas assembleias e conselhos. Tal participação, em consonância com o documento, enseja no desenvolvimento da confiança e responsabilidade necessárias à autonomia, fato que seria refletido também na melhoria da aprendizagem. É plausível inferir ainda que, de acordo com os autores, autonomia refere-se também à capacidade de agir de maneira responsável na organização dos espaços e dos materiais da escola, fazendo bom uso do direito de escolher como utilizá-los.

Neste ponto, é oportuno destacar que os conceitos de emancipação e experiência, não são claramente distintos no projeto analisado, podendo apenas ser inferidos em excertos concernentes à possibilidade do educando escolher algumas das atividades que deseja participar ou projetos de estudo que deseja desenvolver. Também é justaposta à emancipação e à experiência a ideia de que o educando seja responsabilizado por suas escolhas e comportamentos. A emancipação, neste sentido, não é aquela que confere ao pensamento a possibilidade de realização, mas apenas o aspecto reducionista de estar apto a lidar com as *consequências* de atitudes e comportamentos indesejáveis à totalidade social. Assim, verifica-se a superficialidade no tratamento dado aos referidos aspectos da experiência escolar, pois esta, de fato, é apresentada apenas na forma de vivências e adoção de comportamentos estimados ao contexto da unidade escolar.

Constata-se ainda, que o documento faz uso de conceitos e ideias sem a necessária reflexão e aprofundamento acerca dos mesmos, deixando transparecer a inconsistência de diversos aspectos da proposta, sobretudo pelo caráter abstrato de inúmeros objetivos, os quais

centralizam *sentimentos, virtudes e valores sociais* como metas a serem atingidas. Em síntese, o sentido inovador da educação democrática proposto pelo documento analisado, não substancia uma formação escolar pensada para a emancipação ou para favorecer a experiência do aluno e sim privilegia a constituição de “um ambiente agradável, amoroso e aconchegante, onde prevaleça o respeito e a cooperação entre todos os agentes para atender a sociedade que nos cerca” (GUARULHOS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-1, 2014, s.p.).

2.5.3 – UNIDADE ESCOLAR 2 (UE-2)

A Unidade Escolar 2 (UE-2) está localizada em um bairro periférico no município de Jussari, Bahia. O município, de acordo com o documento, possui uma população de aproximadamente seis mil quatrocentos e setenta e quatro habitantes e tem como atividade econômica central a pecuária. A escola foi fundada em 1944 pelas professoras Amélia Amado e Regina Monteiro em um contexto de mudanças políticas e sociais, desempenhando, desde então, importante papel no atendimento a uma comunidade carente no que tange às demandas educacionais, socioculturais, pedagógicas e esportivas da região. Além disso, a escola também é responsável pelo atendimento aos munícipes que habitam longe do centro comercial e em locais de difícil locomoção, tanto na zona rural quanto na zona urbana de Jussari. Segundo a descrição do documento, desde a ocasião de sua inauguração até os dias atuais, a escola tem finalidades sociais e de ensino que visam suprir as carências de educação escolar e de melhoria da qualidade de vida na região. A UE-2 oferta o atendimento ao Ensino Médio e também a Educação de Jovens e Adultos, da 1ª a 3ª série, e atualmente possui duzentos e cinquenta alunos matriculados em dois turnos (vespertino e noturno), em um total de onze turmas.

O Projeto Político-Pedagógico analisado foi reavaliado recentemente e refere-se ao período de 2016 a 2018, totalizando três anos de vigência. O documento é composto pelos seguintes itens: 2. Identificação; 3. Apresentação; 4. Justificativa; 5. Marco Referencial (5.1 História do estabelecimento 5.2 Organização da Entidade); 6. Objetivos (6.1 Objetivo geral; 6.1.1 Objetivos específicos); 7. Missão; 8. Marco situacional (8.1 Situação Educacional Brasileira e do Estado da Bahia; 8.2 Educação do Município de Jussari; 8.3 Situação Educacional do Colégio Estadual A. A. e o Ensino Médio; 8.4 Perfil do corpo docente da escola; 8.4.2 Perfil dos educandos da escola; 8.4.3 Perfil da comunidade de entorno; 8.4.4

Perfil dos funcionários da escola); 9. Marco conceitual (9.1 Concepção de Educação, Escola, Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento; 9.2 Concepção de Currículo; 9.2.1 Estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA); 9.2.1 Diversidade; 9.2.2 Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei 11645/2008); 9.2.3. Direitos Humanos; 9.2.3.1 O Colégio Estadual A. A. deve garantir a Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao sexíssimo e a homofobia; 9.2.6 – Programa de Organização e Limpeza A. A. – POLAA; 9.2.8 Feira De Ciência; 9.2.9 Estudante Folia); 10. Concepção de Avaliação (10.1. Recuperação; 10.1.2 Progressão Parcial (resenhar proposta da SEC); 10.1.3 Conselho de Classe); 11. Marco Operacional (11.1 Gestão Escolar: Relações entre aspectos pedagógicos e administrativos; 11.1.2 Articulação escola e comunidade; 11.2. Avaliação; 11.2.1 Finalidade; 11.2.2 Objetivos; 11.2.3. O que avaliar; 11.2.4. Como avaliar; 11.3. Recuperação; 11.3.1 Recuperação Paralela; 11.4 Progressão Parcial; 10.5. Conselho de Classe; 11.6. Condições de funcionamento e necessidades para otimização da utilização do espaço físico; 11.7. Laboratório de Ciências; 11.8. Critérios para elaboração do Calendário Escolar, Horários Letivos e não letivos; 11.9. Organização do Trabalho Pedagógico; 11.10. As Atividades Complementares (AC); 11.11. Tecnologia no Ambiente Escolar; 11.13 Biblioteca Escolar; 11.14. O Esporte na escola; 11.15. Projetos da Escola; 11.16. Projetos Estruturantes); 13. Apresentação e Concepção da Proposta Pedagógica Curricular (13.1 Apresentação das Áreas de Conhecimento; 13.1.2 Apresentação da Área de Linguagem e suas Tecnologias; 13.1.3 Apresentação da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 13.1.4. Apresentação da Área de Matemática e suas Tecnologias; 13.1.5 Apresentação da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias); 14. Avaliação do PPP; Ata; Anexos.

A UE-2 compreende que o avanço desenfreado da tecnologia modifica o desenvolvimento das sociedades de modo a provocar nos seres humanos uma constante necessidade de aprendizagem, compreensão e intervenção no meio social. Dessa forma, os diferentes aspectos da vida social são marcados pelos ditames das novas necessidades de produção do conhecimento, fato sobre o qual afirmam: “A revolução do conhecimento frente a expansão das tecnologias tem repercutido nas mudanças de paradigmas da organização do trabalho nas relações sociais, nos valores institucionais, entre outros” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Neste sentido, a interpretação realizada da sociedade, bem como das atribuições da escola no contexto capitalista, são permeadas pela premente necessidade de adequação dos indivíduos às exigências da produção, muito embora

haja o reconhecimento das consequências nefastas desse processo, tal como é enfatizado nas linhas a seguir:

De acordo com a LDB (...) o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. Uma vez que a expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância. (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

O documento identifica que os entraves vivenciados na unidade escolar não estão alheios ao panorama de precariedade da educação brasileira, entretanto, salienta que a pouca idade político-administrativa no que diz respeito à autonomia do município é um fator relevante para o agravamento de problemáticas, sobretudo materiais, tendo em vista que a arrecadação do município é inferior ao necessário para suprir suas carências. Assim, fatores que afligem a dinâmica social do município são apontados como dificultadores do trabalho pedagógico, tais como: a falta de estímulo em prosseguir na vida escolar; falta de *expectativa* profissional dentro do município; jornada de trabalho extensa e cansativa e, ainda, a ausência de políticas que incentivem a permanência na escola, como estágios remunerados e outros. As problemáticas sociais que afligem a cidade também são identificadas como elementos perturbadores da moralidade e da estrutura familiar dos jovens habitantes do município. A escassez de oportunidades profissionais e a deficiente oferta de espaços culturais e de lazer também são apontadas como justificativas para a ausência de motivação e perspectiva de vida dos jovens jussarienses, dentre os quais, segundo o documento, “boa parte tem sido desviada para o mundo das drogas e da marginalidade” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.), trazendo transtornos para a vida em sociedade. É nesta direção que afirmam:

Atualmente, a escola guarda e protege os alunos da violência das ruas? A violência está instalada no ambiente escolar. Os índices de evasão e abandono, apresentam-se em elevação. A sociedade que aí está é

cheia de contrastes, conta com a desigualdade, enraíza-se na exclusão. A escola assume funções sociais que não são suas. E a família delega suas funções a escola (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

A proposta pedagógica da UE-2 reflete ainda a fragilidade das possibilidades de superação dos problemas citados por meio do trabalho pedagógico e afirma que “a escola conta com o despreparo para tratar de todas essas questões que se lhe apresentam no dia a dia e que parecem fugir de sua alçada” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Assim, muito embora o documento expresse uma concepção de sociedade marcada pelo progresso e pela técnica, reitera que “o sistema social vigente prima pela exclusão, que é manifestada em consequência das desigualdades sociais tão evidentes” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). É neste sentido que aponta a compreensão da diversidade e o combate às diferentes formas de preconceito como caminhos possíveis para apaziguar as tensões sociais, tal como é possível inferir no trecho a seguir:

Partilhamos uma sociedade plural, dinâmica e ao mesmo tempo consciente de que cada indivíduo é parte integrante de uma cadeia de interação. Estamos acostumados a identificar e pontuar todo conceito que nos distingue uns dos outros, a cor da pele, a raça, a posição social, o poder aquisitivo, a opção sexual, as manifestações religiosas e, mais facilmente, as limitações e deficiências. Ao ponto que somos muitas vezes incapazes de perceber as nuances daquilo que mais nos aproxima enquanto pertencentes ao mesmo grupo humano. Nesse sentido, as diferenças não podem ser encaradas como o “abismo” que separa e rotula indivíduos normais e “anormais”, na verdade esses são os mais cruéis estereótipos que cerceia o preconceito em qualquer nível e de qualquer forma (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Ao refletir acerca de suas atribuições sociais, a UE-2 ressalta a importância do trabalho coletivo na elaboração de uma proposta pedagógica que seja a expressão de uma escola comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, solidária, inclusiva e humana, sublinhando, ainda, a necessidade constante de reflexão sobre a função social da

escola, bem como de sua importância na conquista da cidadania. Assim, apontam que não apenas o currículo, mas também as políticas pedagógicas da escola deverão estar de acordo com as necessidades de inclusão do aluno em uma sociedade cada vez mais exigente, com atenção também para as necessidades específicas da comunidade. Desse modo, a UE-2 estabelece:

E partindo dessa premissa a ESCOLA (...) se insere nesta comunidade como espaço de construção de saberes e têm como missão educar com o compromisso de construir uma sociedade mais ética, justa, sustentável e inovadora pautada nas relações sociais de humanização no convívio com o meio ambiente, no trabalho, nas escolas, na família, nas repartições públicas, nas praças e outros. Nossa VISÃO é ser um centro educacional de referência por sua excelência de ensino público, inovador e criativo nas práticas pedagógicas de educação formal e humanística (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Para alcançar tais intentos, a proposta declara a primordialidade em vincular ao trabalho pedagógico valores que reafirmem e fortaleçam os laços do convívio em sociedade, oportunizando aos jovens a discussão dos “saberes que envolvem a ética, a moral que enfatizem o ser humano como um elemento especial e valioso nesse novo modelo de sociedade advindo das mudanças tecnológicas” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Há também a observação de que pela primeira vez em sessenta e seis anos a escola está munida de recursos materiais e humanos para desenvolver atividades que elevem os níveis sociais, culturais e educacionais da comunidade da qual faz parte.

Em face de tais assertivas, é oportuno refletir acerca da necessidade da crítica permanente já apontada por Adorno (2012), pois é factível que, ao circunscrever a si mesma em seu condicionamento social, a escola inibe as condições de desenvolvimento da crítica sobre suas próprias atribuições. Assim, ao considerar as necessidades impostas à escola pela dinâmica social vigente, a UE-2 termina por corroborar os discursos impositivos de adaptação ao aparato econômico e, dessa forma, mesmo ao assinalar a necessidade de contrapor-se às opressões oriundas do capitalismo tardio, a unidade escolar parece compreender que a integração dos indivíduos ao mesmo é condição primária para a superação das problemáticas sociais que afligem a comunidade. Assim, é possível inferir que a função social da escola consiste, primariamente, em dotar os indivíduos dos conhecimentos técnicos e científicos

necessários para tomarem parte na dinâmica econômica capitalista. Tal observação é patente na tessitura dos argumentos inerentes aos diversos assuntos do cenário pedagógico, desde até os objetivos estabelecidos para a educação em sentido *macro* até a justificativa pelas inovações nas formas de ensino, em sentido *micro*, nas relações entre os sujeitos.

Outro aspecto relevante é a centralidade da proposta na luta contra as diferentes formas de preconceito e, com maior ênfase, contra a discriminação racial no Brasil, com destaque para os aspectos inerentes à diversidade e aos direitos. Assim dispõe:

O Colégio (...) tem uma função social importante em construir um projeto de sociedade que possibilite a participação dos indivíduos na produção da sua existência, como sujeitos de direitos, ativos na realidade que se constrói historicamente. Assim, além da preparação para a cidadania e para o trabalho, a função social da escola de hoje consiste na formação de seus alunos para a convivência numa cultura de diversidade e de direitos. Saber conviver com a diversidade não é uma tarefa fácil, porque nos desafia a questionar constantemente nossos valores, a rever posicionamentos e a incorporar novas crenças àquelas já existentes e muitas vezes cristalizadas dentro de nós. Nesse novo modelo de sociedade, que busca uma cidadania cada vez mais ampliada, temos que ser capazes de ser reflexivos (...) (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Assim, com vistas a uma formação que privilegie a diversidade, o documento expressa a necessidade de formar pessoas aptas ao exercício da autocrítica, capazes de atender aos desafios impostos pela atual sociedade. Para a UE-2, a escola tem sido chamada a rever seu papel social, uma vez que “torna-se um lugar bastante privilegiado, tanto quanto a família, na preparação do indivíduo para a convivência nessa sociedade, pois é local da diversidade, da heterogeneidade” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Entretanto, segundo o documento, é na escola que o jovem irá defrontar-se com o *diferente* e que será estimulado a desenvolver valores relacionados ao convívio coletivo, tanto na resolução de problemas quanto na compreensão das diferentes formas de ser e existir. Sob esta óptica, a proposta enfatiza a necessidade de que todos os agentes educativos estejam preparados para a construção coletiva com os alunos de modelos de convívio democrático e de respeito a todos os tipos de diferenças e crenças.

Destarte, alunos e professores são vistos como seres históricos ou ainda, nas palavras do documento, como *fazedores de história*, portanto, necessitam de uma formação integral que os preparem para o exercício coerente e consciente de seus papéis na sociedade. Assim, os conteúdos chamados *críticos* figuram como indispensáveis para a formação no ensino médio, os quais, de acordo com a proposta, devem estar alinhados com a contemporaneidade e com a construção de competências básicas que ‘situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão’ (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Todavia, é válida a observação de que, ao considerar o sujeito como *fazedor de história*, a proposta não parece centralizada na noção de sujeito histórico ou na preocupação, em termos adornianos, com a reelaboração do passado como subsídio para a crítica do presente ou, ainda segundo Adorno (2012), com a possibilidade de interromper a barbárie por meio da educação como conscientização ou aperfeiçoamento moral, em contrapartida, a noção de *seres históricos* exposta no documento pode ser percebida por um enfoque subjetivista, em que a história em questão diz respeito à história do próprio sujeito, em que este desenvolve as habilidades necessárias para sua integração no mundo do trabalho, sendo este o seu papel social primevo.

Em relação ao tratamento dos temas preconceito e diversidade, os mesmos são abrigados ao longo de todo o documento sob a égide da *inclusão*. Entretanto, apesar de expressar enfaticamente a necessidade de, mediante a manutenção de um ambiente democrático, prever ações de combate às desigualdades e preconceitos, a proposta não enuncia medidas concretas nesta direção, apenas salienta o descontentamento com o cenário atual de intolerância. Sendo assim, não faz referências, por exemplo, a medidas que exponham as causas ou as raízes das diferenças.

O indivíduo, consoante a proposta, denota “um ser inserido numa realidade social e econômica construtor da sua história” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). A chamada *consciência crítica da realidade social*, segundo o documento, adviria do domínio de conhecimentos científicos, bem como, nas palavras dos autores, dos *métodos científicos de raciocinar*. Segundo a proposta, seriam estas oportunidades de descobertas as propulsoras da mobilização pela luta por direitos e pela responsabilidade social. O trabalho com ênfase na autoestima dos alunos constitui um dos elementos

imprescindíveis para a almejada educação integral, todavia, é factível que tal trabalho é desenvolvido em situações que reproduzem o comportamento competitivo característico da atual sociedade capitalista, tal como exemplificam as linhas a seguir:

A comunidade estudantil desta Unidade de Ensino é formada por adolescentes, jovens e adultos ativos e criativos com um talento especial para esportes e atividades artísticas e culturais. São instigados pelas competições e empenham-se ao máximo para realizarem bem as tarefas que se sentem desafiados, esforçando-se muito para se sentirem "vencedores", talvez como forma de compensação para superar toda a situação social da qual são vítimas (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Em suma, o documento salienta a perspectiva do aluno coprodutor de seu conhecimento e do professor como facilitador do processo de aprendizagem. Tal perspectiva, segundo a proposta, tem embasamento na obra de Paulo Freire e objetiva formar o “indivíduo autônomo, crítico e ativo, capaz de buscar e construir seu próprio conhecimento” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Assim, com base em Adorno (2012), também é oportuna a reflexão acerca dos objetivos a serem perseguidos pela educação, pois, consoante ao autor, esta não enseja necessariamente em emancipação se não abranger as possibilidades de fixação de alternativas históricas aos processos que culminam na barbárie. Neste caso, é possível verificar que mesmo ao fixar como meta a crítica à realidade e a tomada de consciência na luta pelos direitos e pela responsabilidade social, a proposta subverte seus objetivos ao considerar como elemento fundamental da crítica a aquisição de conhecimentos científicos que no texto em análise, tacitamente, figuram como vinculados ao acúmulo de informações relacionadas ao mundo tecnológico e do trabalho. Neste sentido, o desenvolvimento dos potenciais humanos, consoante ao documento, não prescinde da competição entre os sujeitos, bem como de um sistema de recompensas que justifique as ações do indivíduo.

Tendo em vista as problemáticas sociais apontadas como entraves ao trabalho pedagógico, dentre as quais é enfatizada a baixa qualidade do ensino fundamental no município, fato que acarreta problemas para a educação no ensino médio, a UE-2 almeja proporcionar ao aluno uma experiência balizada pelo que denomina como *prática transformadora*, a qual assegure o processo de humanização por meio do trabalho com

conteúdos dotados de sentido para o aluno e, ainda, que “promova uma formação humana, científica, que venha a desenvolver nos sujeitos uma postura contrária às desigualdades sociais e de busca de soluções pacíficas e capazes de operar mudanças no meio social” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Contudo, a experiência de alunos e professores é marcada por situações que refletem as tensões sociais já citadas e, dessa forma, de acordo com o documento, a atividade docente também é prejudicada, tal como é possível observar no trecho a seguir:

Professores pedagogos, professores, são capacitados continuamente. Estudam, mobilizam-se. Ao mesmo tempo sentem-se impotentes ao depararem-se com questões indisciplinadas gravíssimas, atos infracionais, violência, praticados dentro das salas de aulas, no pátio da escola. O que fazer? Como resolver estas questões? A escola não está preparada para esses embates e enfrentamentos que provocam desgastes físicos e mentais nos profissionais da educação fazendo crescer os índices de doenças como o stress e a depressão (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Em contrapartida, o documento também salienta o aspecto positivo da experiência com a diversidade e afirma que o corpo discente evidencia respeito e tolerância mediante as diferentes identidades de gênero, religiosas e raciais. Assim, “a clientela escolar é bastante heterogênea, pois os alunos são provenientes de diferentes níveis sócio econômicos” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.), sobre a diversidade também afirmam: “A diversidade cultural é acentuada, pois no processo de formação do município participaram diversas etnias. Além disso, há uma grande diversidade sexual e religiosa” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

A UE-2 interpreta que a experiência do aluno na escola necessita ser enriquecida com atividades que dinamizem o percurso da aprendizagem e, para tanto, desenvolve projetos que tem como justificativa “agregar conhecimentos intelectuais, culturais, artísticos, estéticos e mobilizadores, com ações visionárias quanto ao papel do homem na construção da sociedade ao longo da história no Brasil e no mundo” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Outro elemento ressaltado no projeto é o trabalho com esportes a fim de ampliar, nas palavras do documento, *o campo experimental do indivíduo*, oportunizando

situações que estimulem o desenvolvimento do que chamam de *personalidade intelectual e física* por meio de situações reais de integração social, consoante ao documento:

A prática esportiva como instrumento educacional visa o desenvolvimento integral das crianças, jovens e adolescentes, capacita o sujeito a lidar com suas necessidades, desejos e expectativas, bem como, com as necessidades, expectativas e desejos dos outros, de forma que o mesmo possa desenvolver as competências técnicas, sociais e comunicativas, essenciais para o seu processo de desenvolvimento individual e social (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Não obstante, tendo em vista o reconhecimento do despreparo da unidade para o trato de questões como a violência no âmbito escolar, a *prática transformadora* citada pela proposta revela a ausência de nexos entre os objetivos a serem alcançados e os problemas enfrentados pela unidade, pois é notório que aqueles são generalistas em relação a estes e figuram preponderantemente no campo do discurso e não como subsídios para a prática cotidiana. A ideia de educação *sub specie arternitatis* (Benjamin, 1993) em que a superação do presente e a educação para a eternidade não apenas tem como alvo a reforma dos valores correntes, mas sim a revisão dos mesmos, é resumida, no presente projeto, à exposição a uma gama de vivências que pretensamente poderiam munir os indivíduos de conhecimentos capazes de promover seu desenvolvimento integral, todavia, de fato, apenas evidenciam o descompasso entre a formação cultural pretendida e a realidade.

É nesta direção que a UE-2 compreende o significado de emancipação, pois ambiciona “agir na Educação Pública para torná-la realmente meio de emancipação individual e social. Recuperar a esperança, perseguir o sonho coletivo de construir um mundo melhor” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). A centralidade da proposta, nesse sentido, está em não apenas estimular no aluno o desejo de obtenção do certificado do ensino médio a fim de que melhore sua qualificação profissional e, conseqüentemente, sua remuneração, mas também fazê-lo perseguir o ingresso no ensino superior. Notadamente, a perspectiva de emancipação contida no documento expressa a ideia de adaptação ao todo social, sobretudo no âmbito profissional, como forma de alçar a melhoria das condições de vida. Assim, por indivíduo emancipado, compreende-se aquele que é capaz de fazer bom uso da formação escolar para modificar as condições precárias de sua subsistência. A proposta

ressalta ainda que, nos últimos anos, houve uma resposta desejável por parte dos alunos a esse estímulo, sinalizando a consecução do que fora pretendido.

No tocante ao conceito de formação, é possível inferir que a UE-2 compreende o termo como sinônimo de um conjunto de valores sociais que possam ser desenvolvidos no contexto escolar. Sob este viés, a proposta enfatiza: “A educação está altamente atrelada às atitudes sociais, sendo que a escola é tida como base para formação de indivíduos conscientes e responsáveis” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). A educação, sob este aspecto, deve partir, nas palavras do documento, “da formação da pessoa em sua essência humana” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.), abrangendo os significados de acolhimento e integração social do indivíduo alfabetizado e letrado. Dessa forma, por formação, compreende-se o processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências que promovam, de acordo com os autores, o crescimento humano, cultural e social dos educandos. Para a UE-2, a educação, em sentido amplo, é o processo que permite o acesso à cultura da sociedade em que cada grupo social está inserido e, portanto, não pode ser neutra, em suas assertivas:

(...) o compromisso com a diversidade dos conteúdos deve ser uma prioridade, pois a responsabilidade da escola com a formação plena do educando se concretiza com a ampliação da noção de conteúdos para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, o que significa o desenvolvimento das três naturezas de conteúdos, quais sejam: conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, também defendidos pelos parâmetros curriculares nacionais (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Dessa forma, cumpre destacar a obliteração dos conceitos de emancipação e formação, os quais, obviamente, não escapam das prerrogativas do processo de instrumentalização da razão elucidado por Horkheimer (2007) e são, no documento em questão, subordinados ao uso da linguagem. Esta, no âmbito da racionalidade tecnológica, aglutina ideias acabadas para determinados conceitos e cerceia a reflexão acerca destes. Assim, é possível depreender que, segundo o Projeto Político Pedagógico em análise, por formação compreende-se o conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem a integração do indivíduo ao todo social e, por emancipação, a qualidade de utilizar os recursos imateriais advindos de tal formação para a tomada de decisões inerentes ao seu papel na dinâmica social.

Diante do exposto, a UE-2 assinala que a educação, em face da configuração social atual, não pode ser limitada às formas acadêmica ou profissionalizante, pois é necessário que os professores conheçam o sistema produtivo e também as inovações tecnológicas. É, portanto, factível o entendimento de que o trabalho pedagógico da unidade está em consonância com o imperativo da racionalidade técnica que caracteriza a vida na contemporaneidade. Para a UE-2, “na medida em que surgem novos conhecimentos, novas tecnologias, que favorecem novas conquistas, geram a evolução, a transformação da sociedade em ritmo acelerado” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.), fato que, para os autores, modifica constantemente a forma de ver e interpretar o mundo, exigindo um posicionamento dos indivíduos como sujeitos históricos em seu tempo e lugar.

Segundo a proposta, a socialização da tecnologia, bem como a sua utilização na produção de saberes e práticas escolares promovem a integração da escola ao contexto atual e oportuniza a dinamização das metodologias de trabalho, sintonizando-as com os apelos do mundo contemporâneo. Também ao uso das tecnologias são atribuídas as condições favoráveis para a formação de pessoas mais bem qualificadas para o convívio e atuação social, além da valorização humana e, ainda, como forma de expressão da criatividade. Assim, o projeto ressalta a importância de ações planejadas que contemplem o uso das diferentes formas de tecnologia a fim de que haja “um olhar integrador entre tecnologias, espaços, tempos e propósitos para então envolver o aluno, motivo maior dessas novas compreensões e uso das tecnologias com suas linguagens e representações” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Dessa forma, a proposta relaciona diretamente a integração do trabalho pedagógico ao mundo tecnológico com as possibilidades de manifestação do pensamento, tal como é possível inferir a partir do trecho abaixo:

O objetivo maior é fazer uso dessas tecnologias para ajudar na construção de uma cidadania responsável, para oportunizar aos alunos a produção de conhecimentos, criar melhores condições para a aprendizagem significativa, a partir do universo de interesses do aluno, que passará a ter um acesso muito maior a uma gama diversa de manifestações de ideias com possibilidades de interagir aprendendo assim a interferir no meio social, modificando-o (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

É válido ressaltar que no tocante ao uso das tecnologias a proposta pedagógica faz referências majoritariamente às possibilidades de uso da informática, por meio do manuseio de softwares educativos, internet e produções de áudio e vídeo.

Ainda sob a égide da racionalidade técnica, ao interpretar a LDB/1996 quanto aos objetivos do ensino médio, a UE-2 enuncia como aspecto primordial o preparo do educando para a vida além dos muros da escola, de maneira a formar o aluno “capaz de corresponder as expectativas do mundo do trabalho como mão de obra qualificada e apto a atuar de forma ativa na sociedade como pessoa no exercício de sua cidadania” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

O documento destaca ainda as preocupações com dados relativos à evasão, reprovação e atraso escolar no âmbito estadual, tanto no ensino médio regular quanto na educação de jovens e adultos (EJA). Visando a superação de tais problemáticas, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por meio de decretos estaduais (Decreto Estadual nº. 14.532 /2013; Decreto Estadual nº. 13.316/2011; Decreto Estadual nº. 12.829/201, promoveu uma série de medidas, tais como: revisão da oferta de vagas no ensino noturno; criação dos Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, os quais fazem uso do ensino a distância para atendimento dos alunos que habitam em regiões longínquas do estado; criação dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, que objetivam expandir o tempo de permanência do educando na escola; ampliação da oferta do ensino médio integrado à educação profissional; ampliação da oferta de educação profissional de nível técnico. Todavia, embora o documento exponha o contentamento com tais medidas, assinalando-as como “um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.) em virtude do emprego de avançadas tecnologias, tais medidas ainda não foram suficientes para sanar os problemas enfrentados, sendo que, segundo os autores, o desinteresse do público-alvo ainda é acentuado.

Ainda no que tange à adaptação ao aparato tecnológico e à produção de conhecimento, a UE-2 ressalta a importância dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola alinhados com os princípios do Programa Ciência na Escola, sobre o qual afirma:

A Feira de Ciências da Bahia se insere, através do Programa Ciência na Escola, na política pública estadual de Educação de valorização do estudante, que deve ser um sujeito portador do direito à Educação Científica, a ter acesso ao patrimônio da Humanidade nas Artes, nas Ciências e na Cultura, a ter um aprendizado significativo,

que o insira no mundo contemporâneo, científico e tecnológico, que não permite mais os analfabetos funcionais e analfabetos científicos, e que abre possibilidade de cidadania e de trabalho a quem justamente detém esse conhecimento e esse “saber fazer” Ciência (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Neste sentido, é plausível a observação de que, para a UE-2, os princípios que orientam a formação do educando são aqueles que estão em consonância com a ideia de uma sociedade excludente, em que o saber científico é subordinado ao pensamento ordenador que torna o indivíduo subserviente ao imperativo técnico. Muito embora a proposta assinala com veemência a necessidade de formação de indivíduos críticos e solidários, a competição entre alunos também é citada como recurso pedagógico que visa o estímulo das produções científicas dos alunos, fato exemplificado no trecho a seguir:

Dessa forma a Feira se torna um espaço de exposição científica, de troca e intercâmbio cultural entre as escolas, de competição entre as experiências dos estudantes, orientadas pelos docentes com o objetivo de estimular a criação e a estruturação da pesquisa científica na Educação Básica. Mas além da competição, a estratégia do ensino deve se pautar na cooperação. O interesse é também estimular a cooperação para o fortalecimento de uma rede de pesquisadores juniores e seus orientadores (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

O tratamento destinado ao conhecimento científico, consoante ao projeto em análise, conduz ao entendimento de que, para a UE-2, há uma paridade entre ciência e apreensão de conhecimentos técnicos ou tecnológicos. A formação científica, nestes termos, é o fim almejado e dota a técnica, tal como enfatiza Adorno (2012), de um fim em si mesma e não como um meio que poderia servir à emancipação do indivíduo. Considerando a realidade excludente e marcada pela competição, tal como assinala o texto em análise, o conhecimento científico, sob este viés, é interpretado no trabalho pedagógico desenvolvido como requisito para, em termos adornianos, a autoconservação da espécie humana. A referida *autoconservação*, sublinhada pelo fetiche dos meios, segundo a ênfase do autor, oblitera o fim máximo concebido por Adorno (2012) como o alcance da vida humana digna, convertendo-o em mera adaptação ao mundo administrado. Assim, o entendimento de ciência, segundo

evidencia o documento, corrobora a subserviência dos indivíduos ao cientificismo também no âmbito escolar.

Em face do exposto, a UE-2 enuncia que, por ser democrática, a escola tem o papel de assegurar o conhecimento a todos em uma sociedade plural, com vistas ao ensino da cidadania. A escola, lócus caracterizado pela contradição, segundo a proposta, precisa ser estudada em sua evolução histórica e social, pois, tal como afirmam, sua organização seria parte do projeto civilizador da humanidade. Neste sentido, em face da diversidade, a *reapropriação* do conhecimento produzido por *todos* e, portanto, um direito de *todos*, constitui a função social da escola. Tal como é observado na proposta: “A escola precisa resgatar essa sua função social maior, ensinar e assegurar a reapropriação do conhecimento para promover a construção da cidadania” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, sp).

Tendo a democracia no cerne da proposta desenvolvida pela unidade, o documento também cita como referências Anísio Teixeira e John Dewey, concordando que a democracia não é um governo, mas sim um modo de vida. Mediante tal entendimento, democracia é associada à liberdade do pensamento, como revela o trecho a seguir:

Para Anísio Teixeira democracia é liberdade de pensar, para produzir a unidade de ação consentida e partilhada. A democracia só será realizada pela educação quando essa for compreendida como o processo de aprender a pensar, tornando-se capaz de partilhar a vida em comum e de dar a si e a essa vida comum a sua contribuição necessária e única (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

A educação envolve, portanto, o processo de aprender a pensar e partilhar a vida em comum, sendo mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Democracia também figura como característica principal de um trabalho pedagógico sensível às diferenças, para o qual a participação e a organização coletiva são indispensáveis. Nestes termos, o *princípio democrático*, como é expresso no documento, é o orientador de todo trabalho da comunidade e deve ser estimulado e assegurado no cotidiano escolar.

Há ainda a máxima valorização ao longo da proposta da gestão democrática e também da participação democrática na escola como o ganho de uma luta política que expressa o anseio de crescimento de uma sociedade no âmbito da democracia, assim como valoriza a

democracia representativa como um marco na luta contra o poder centralizador e autoritário. Dessa forma, é assinalado no documento que:

a conquista do princípio da gestão democrática em estabelecimentos oficiais dos sistemas de ensino na Constituição Federal de 1988 representou um grande passo rumo ao fim definitivo da tradição histórica de autoritarismo nas relações administrativas e abertura de canais para a participação popular nos processos decisórios das instituições de ensino. Como afirma Gadotti e Romão (2001), o Brasil tem uma herança histórica de práticas que negam a participação popular nas diversas instâncias políticas por força das relações diferenciadas que a Sociedade Capitalista e no Estado Burguês estabelecem entre as classes sociais, assim as camadas populares se vêem envolvidas com maiores dificuldades do que as classes dominantes na efetivação da participação e da representação (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

A possibilidade de representatividade por meio da instituição dos *coletivos* nas escolas constitui, consoante ao documento, o elemento imprescindível para a elaboração de mecanismos que absorvam as tensões e os conflitos de interesses e, ao mesmo tempo, conservem o potencial inovador e transformador ao garantirem espaços para o tratamento de tais situações conflituosas. Assim, ao lado de outros movimentos populares que objetivam o engajamento popular na luta política por condições mais humanas de sobrevivência para todos, os coletivos escolares também assumem papel indispensável na reconstrução da identidade da sociedade civil. Para tanto, segundo o documento, faz-se necessário um enfoque administrativo baseado em ações colegiadas, cujos princípios estão sedimentados na chamada *gestão democrática* e na crítica ao poder centralizador e autoritário. A referida gestão democrática tem implicações diretas na participação cidadã de todos os interessados, na prestação de contas por parte dos dirigentes, bem como dos docentes, em especial no que diz respeito aos objetivos da educação escolar. A proposta enfatiza que “a gestão democrática está intrinsecamente ligada à participação e a deliberação pública, e expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e da sociedade enquanto sociedade democrática” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Neste sentido, a gestão democrática escolar é alicerçada majoritariamente nas formas de democracia representativa e democracia participativa, refletindo, consoante ao documento, as formas de organização popular constituídas historicamente “tendo como horizonte a derrubada de um

poder centralizador e autoritário” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Destarte, a UE-2 possui diversos mecanismos de participação democrática, tais como o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres, o Conselho de Escola e a COM-VIDA (projeto que visa a integração social e a educação ambiental em parceria com outras instituições e organizações não governamentais do município). Entretanto, a atuação do Conselho de Escola é destacada em todos os processos decisórios da escola, assim como a realização de parcerias com organizações não-governamentais, associações de bairro e a prefeitura para ampliar a participação comunitária. Nesta direção, o Conselho de Escola é apontado como o espaço privilegiado na unidade escolar para o exercício da democracia participativa e para a afirmação dos interesses coletivos que objetivam a construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária. Nas assertivas da proposta em análise:

Ao lado de outras práticas como a eleição direta dos dirigentes escolares, a gestão participativa tem apontado nas últimas décadas por vários autores como um espaço fundamental para o processo de democratização da escola pública brasileira, pela socialização do poder do Estado e para a organização do trabalho da escola na direção de democratização do conhecimento. O conselho escolar é o órgão colegiado máximo e deliberativo de direção escolar, constituído e representado por meio de eleições diretas pelos pares, como um instrumento de democratização no espaço escolar. Representação que vai além do ato de eleger os representantes, ao contrário, suas atribuições e a tomada de decisão e ação são estabelecidas de acordo com o Projeto Político Pedagógico (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Por Projeto Político Pedagógico, a UE-2 compreende a articulação dos interesses da classe trabalhadora e da comunidade escolar tendo em vista o princípio educativo do trabalho e não a mera formação para o mercado. Para a UE-2, portanto, as ações do Conselho de Escola são vertebrais para a formulação, organização e cumprimento da proposta pedagógica em questão, fato sobre o qual afirmam:

A função dos conselhos escolares passa se orientar, opinar e decidir sobre tudo o que tem a ver com a qualidade da escola, como participar da construção do PPP e dos planejamentos anuais, avaliar os resultados da

administração e ajudar na busca de meios para solucionar os problemas administrativos e pedagógicos e decidir sobre os investimentos prioritários. O Conselho Escolar é um órgão colegiado, legalmente constituído conforme resolução, parecer, ato administrativo. Rege-se por estatuto próprio. É deliberativo, consultivo e fiscalizador sobre a organização e realização do trabalho pedagógico administrativo. Acompanha as ações de gestão, o desenvolvimento da prática educativa e nela o processo ensino-aprendizagem cumprindo assim uma função político-pedagógica (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

A UE-2 compreende o direito à educação como imprescindível na luta pela democratização de todos os direitos e ressalta a necessidade de garantir o acesso à escola aos jovens e adultos, bem como aos portadores de necessidades especiais e a todos aqueles considerados diferentes, garantindo, ainda, que a prática pedagógica seja repensada para tais indivíduos e que o ambiente seja inclusivo e participativo. É nessa perspectiva que a UE-2 evidencia sua percepção da relação estabelecida entre democracia e diversidade, assim como é possível inferir nas linhas a seguir:

A democracia e a democratização dos direitos adquiridos nunca estiveram tão em foco e encontraram tanto êxito como atualmente, contudo ainda hoje, garantir a quem é de direito, mesmo a quem é considerado “diferente”, acesso à educação, é um grande desafio pedagógico da escola pública e é preciso, para tanto, não apenas um vislumbrar poético e romântico para os portadores de necessidades especiais, mas um debruçar profundo sobre suas reais condições e o tipo de metodologia de aprendizado que lhe será aplicada. Dessa forma desmonta-se a ideia de escola como depósito de indivíduos e desmascaram-se falsas práticas inclusivas em que o educando carente de atenção especial é apenas alojado no espaço escolar (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Sob este viés, a proposta pedagógica reafirma a importância de orientar a prática educativa segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente e realça a obrigatoriedade dos educadores e adultos envolvidos em atuarem para proporcionar as condições objetivas que possibilitem um ambiente inclusivo e participativo. Nesta direção, os direitos humanos são citados como um imperativo ao trabalho pedagógico,

assim como os temas transversais enquanto elementos indispensáveis para alcançar a democracia social. Também ressalta que a escola deve trabalhar para garantir a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia, bem como à luta pela livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero. Em síntese, o documento expressa:

Obviamente que não falando de um espaço físico, mas um lugar simbólico no qual os indivíduos se sintam verdadeiramente acolhidos e respeitados. Diante dessa realidade, ensinar e vivenciar os direitos humanos são um imperativo, que não pode mais ser adiado. Os temas transversais não podem mais ficar relegados a um segundo plano, como se fossem menos importante que ensino de língua portuguesa ou da matemática. Se quisermos uma escola realmente democrática e que produz democracia social, precisamos urgentemente nos perceber como agentes dorsais desse processo. Porém, algo precisa ser frisado: o ensino dos direitos humanos não passa somente pela transmissão oral do que se deve ou não ser feito. Passa, principalmente, pelo exemplo cotidiano daqueles que se propõe a serem os modelos que crianças e jovens devem seguir. Obviamente deverá ser o papel desta unidade escolar problematizar temas históricos, sociais e culturais que levem os alunos a construir uma visão crítica do mundo e participar criticamente das ações sociais do seu município (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Logo, por democracia, o Projeto Político Pedagógico da UE-2 identifica os processos compartilhados de decisão e corresponsabilização nos diversos aspectos do cotidiano escolar. Assim, a noção de hierarquia perpassa a ideia de que “nada deve ser imposto do alto, mas tudo deve ser resultado do pensamento partilhado de todos os envolvidos” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). A efetivação de um espaço democrático, de acordo com o documento, requer a participação ativa de todos sob o entendimento de que “ampliando o número de pessoas que participam da vida escolar, é possível estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e comunidade escolar” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

A perspectiva deweyana de experiências democráticas em nível *micro* com vistas à progressiva expansão em nível *macro* é patente na proposta da UE-2, sendo notória no trecho a seguir:

Essa prática é o exercício da democracia dentro de um espaço pequeno para saber vivê-la em um espaço mais amplo, na sociedade. Portanto, é preciso antes de tudo criar espaços para que os diversos segmentos possam se encontrar e discutir com bases teóricas e nas experiências de vida de cada um, para chegar a decisões que representem o anseio de todos (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Por democracia também é compreendido o caráter eminentemente coletivo do trabalho desenvolvido. A gestão democrática participativa e o trabalho coletivo são tidos na proposta como indissociáveis e a fundamentação do empenho coletivo em propósitos comuns (apesar da obviedade de tal assertiva) é apontada pelos autores como o elemento garantidor do êxito do trabalho. Assim, tendo como termos norteadores do trabalho a cidadania, a equidade e a transformação social, os autores expressam acerca do trabalho coletivo:

O compromisso coletivo fará com que se cumpra a função social da escola, ou seja: promover-se-á a real aprendizagem. Não aquela voltada somente para os conteúdos mas também para a cidadania. A qualidade também será marca evidente a ser alcançada, em todos os aspectos que dizem respeito à realidade educacional da escola indo dos conteúdos didático-pedagógicos a um processo de gestão participativo que promoverá, conseqüentemente, a equidade no cotidiano escolar. Respeitando às diferenças e a necessidade de seu atendimento naturalmente, solidariamente e da educação para todos.

A escola busca cumprir seu papel político de participar da transformação social e sua função de socializar os saberes elaborados, entendendo que a apropriação crítica e histórica do conhecimento levará o sujeito a utilizar esse saber como necessário para a melhor compreensão dos problemas sociais a serem, depois de compreendidos, superados (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

A partir da concepção percebida no documento analisado da escola enquanto um local privilegiado para a democratização do saber na modernidade, podemos refletir acerca da noção de democracia apresentada ao longo do texto segundo as assertivas de Adorno (2012). Para o autor, democracia guarda uma relação intrínseca com o conceito de emancipação, pois apenas seria possível evitar o resultado irracional do processo democrático mediante o que o

autor denomina como *aptidão* e também *coragem* por parte do indivíduo em fazer uso de seu próprio entendimento na articulação da vontade particular com a eleição representativa. Assim, a formação para a democracia, tendo como referências a cidadania, o coletivo e a inclusão, sendo tal ideia exaustivamente citada em todo o documento, não prescindiria da exigência sublinhada pelo autor, para que de fato pudesse haver democracia, da emancipação. Contudo, o conceito de emancipação no âmbito da proposta subjaz a necessidade de adaptação do indivíduo, esta, encerra em si mesma os objetivos propostos para a educação. Todavia, Adorno (2012) salienta que a adaptação do indivíduo como forma de orientação na totalidade social está contida no processo que culminaria na emancipação. A problemática que se ergue e que pode ser verificada no documento em questão é, de fato, a limitação do processo educativo escolar aos pressupostos da adaptação do indivíduo.

Ainda com base no referido autor, há a busca por verificar se a noção de democracia apresentada pelo documento contém o necessário germe da liberdade humana que, mesmo contido em uma sociedade que obscurece o pensamento, preservaria os potenciais de contradição e resistência necessários à emancipação nos moldes de Adorno (2012). É perceptível, no entanto, mesmo em face da obliteração da crítica frente às necessidades de integração ao todo social, sobretudo pela necessidade de superação dos flagelos econômicos característicos do município, que a UE-2 preserva um olhar sensível à luta por direitos pelas vias democráticas e evidencia uma tomada de consciência da representação democrática, assim como dos mecanismos democráticos de participação, como ganhos de lutas históricas que devem ser valorizados e continuados, fato que, em princípio, aquiesce a permanência e o vigor da crítica no seio escolar.

No tocante à inovação pedagógica, a estrutura organizacional do trabalho está sedimentada na existência de documentos escolares norteadores da prática pedagógica, tais como: Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; Plano de Ação da Escola; Diretrizes Curriculares; Proposta Pedagógica Curricular e Plano de Trabalho Docente. A elaboração do Projeto Político Pedagógico, interpretado como um instrumento de organização do trabalho pedagógico e principal veículo de expressão da identidade da escola, tem como premissa “mobilizar os sujeitos na organização, formulação, implantação, reelaboração da concepção e das ações para o enfrentamento da realidade e das necessidades educativas dos sujeitos escolares” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Assim, todos os demais documentos escolares são derivados das reflexões coletivas expressas no

Projeto Político Pedagógico, o qual é revisto, discutido e reavaliado anualmente. Para determinações que ocorrem no ínterim entre uma avaliação e outra, a escola dispõe do Plano de Ação, pois “a gestão democrática implica uma tomada de decisão coletiva nas ações de natureza imediata, proporcionando condições didático-pedagógicas para a realização e concretização do Projeto Político-Pedagógico” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Para a UE-2, “a escola precisa ser sentida como um lugar de vivências e saberes múltiplos” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Assim, com vistas a alcançar níveis de excelência em educação, a escola centraliza o trabalho em uma concepção de planejamento pedagógico participativo e coletivo tendo como norte, segundo o documento, as Orientações Curriculares e o Programa Pacto do Ensino Médio, com ênfase para a importância de cumprir fielmente o que é proposto nos documentos no planejamento anual e para a predominância do aspecto democrático na proposta.

Salienta ainda a importância de oferecer situações diversificadas de ensino-aprendizagem, em uma proposta baseada em valores pautados na: excelência; inclusão social; autonomia; respeito às diferenças; humanização das relações; responsabilidade social; capacidade do discernimento; o exercício do diálogo; cooperação; solidariedade; alteridade; criatividade. A proposta evidencia a preocupação com índices alarmantes em testes escolares, com a população em atraso escolar e com vínculos formais de trabalho. Para sanar tais problemas e a fim de atenuar as desigualdades sociais inerentes ao contexto em que a escola está inserida, a escola aderiu ao uso da tecnologia de ensino a distância por meio de programas oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, os quais foram outrora citados.

Ainda como justificativa para a melhoria do trabalho desenvolvido, a proposta descreve a importância de ter uma equipe “comprometida com a causa da educação (...). São pessoas altamente criativas e persistentes realizadores, de projetos” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.) e assinala que a amizade, a união e o esforço coletivo por melhoria são os elementos que garantem a competência, o compromisso e a participação coletiva no trabalho desenvolvido, além da formação continuada com vistas ao crescimento profissional.

Do ponto de vista metodológico, tendo Paulo Freire como referência para a prática pedagógica, com ênfase para a inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem, a UE-2 busca ofertar conteúdos diversificados, relacionados à realidade do aluno e que atendam

às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal da aprendizagem, tal como é enfatizado no trecho a seguir:

Para tanto, o compromisso com a diversidade dos conteúdos deve ser uma prioridade, pois a responsabilidade da escola com a formação plena do educando se concretiza com a ampliação da noção de conteúdos para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, o que significa o desenvolvimento das três naturezas de conteúdos, quais sejam: conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, também defendidos pelos parâmetros curriculares nacionais (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Por considerar que os temas transversais são de suma importância para a prática pedagógica, a escola realiza projetos de estudo para oferecer atividades como jogos, gincanas, palestras e debates. São marcantes na proposta pedagógica as frequentes alusões a uma formação humana, social, de postura crítica frente às desigualdades sociais, voltadas a favorecer a autonomia do sujeito, com caráter multi e interdisciplinar.

Ao refletir sobre as circunstâncias da Educação de Jovens e Adultos, a UE-2 conclui que ainda não conseguiu atingir a pretendida educação segundo Paulo Freire e aponta como possíveis causas a carência de: “formações continuadas que de fato explicitem as metodologias destinadas a EJA, horários que contemplem os alunos, aulas menos enfadonhas e mais propositivas, profissionais com perfil para trabalhar com jovens e adultos” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Assim, a proposta assinala a necessidade de nortear a prática pedagógica segundo as seguintes questões:

a) quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos (as) educandos (as); b) como educadores (as) e educandos (as) poderão (re) orientar o trabalho educativo; c) quem são os educandos, que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

A partir de tais questionamentos, a proposta estabelece os critérios de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, os quais são:

1. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto.
2. Utilizar o diálogo como mediação entre educando (a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática.
3. Refletir sobre o ato de aprender do (a) educando (a) e do (a) educador (a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Assim, ainda baseados em Paulo Freire, os autores da proposta asseveram a necessidade de ofertar uma educação, nas palavras do documento, *igualmente inclusiva*, não engessada em modelos curriculares e de avaliações, ressaltando a importância de considerar o aluno como um coprodutor de conhecimento, abandonando a perspectiva do mesmo como um *copo vazio* a ser preenchido *na* ou *pela* escola. Por educação inclusiva, a UE-2 compreende aquela destinada a todos, pois “não seria educação inclusiva de modo algum, se não fosse direcionada a todos, pois mesmo crianças saudáveis do ponto de vista médico-psicológico, são alvo de exclusão e privação de seus direitos de acesso e permanência a educação” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). Dessa forma, acerca da educação inclusiva, os autores ressaltam:

De um ponto de vista mais distraído e simplório, parece tarefa simples fazer da escola um ambiente inclusivo, sensível às diferenças de todos, entretanto quando nos debruçamos com questões tão complexas como as expostas ao longo desta proposição argumentativa, se torna uma tarefa árdua alcançar a tão falada inclusão, principalmente porque depende muito não só de vontade, mas do compromisso dos gestores em educação e dos gestores dos poderes executivos, de forma que a lei existe e é clara, objetiva e concisa, mas torná-la uma realidade exige investimentos, compromisso e respeito às diferenças e as necessidades especiais que surgem (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Outra face da inovação pedagógica apontada pela proposta refere-se ao tema meio ambiente, o qual é alvo de um projeto pedagógico específico proposto pelo gestor da unidade, denominado POLAA (Programa Organização do Trabalho Escolar do Colégio A. A.). O projeto tem como objetivo, a partir de correntes contemporâneas e de estudos do programa 5 *Sensos*, construir uma “nova proposta nas relações rotineiras do trabalho através da conscientização do senso de utilização, organização, limpeza, saúde e autodisciplina” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.). O documento salienta que através do que é denominado como *aculturação* seria possível modificar hábitos enraizados culturalmente e assim “despertar a consciência da comunidade escolar no trato com a coisa pública e com o próprio meio ambiente garantindo uma maior eficácia e eficiência com os recursos materiais e humanos na Unidade de Ensino” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

O projeto é norteado pela ideia de *metanóia*, sobre a qual o documento esclarece:

Peter Senger (2001) denomina essa nova postura de mentalidade como "metanóia" e afirma que para qualquer instituição seja ela de cunho público ou privado que busque eficiência e eficácia tem que construir um espírito de auto-organização, o que o autor chama de "Quinta Disciplina" (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Contudo, tal perspectiva não é desenvolvida em profundidade no texto em análise, ademais, a ausência de referências bibliográficas para o autor, bem como para os conceitos citados também constitui um entrave para a compreensão. Entretanto, a partir da leitura do projeto político pedagógico, do texto descritivo e do vídeo de apresentação contidos no Mapa de Inovação e Criatividade do MEC, foi possível inferir que o projeto, por diversas vezes denominado *programa* e também *método*, constitui uma série de ações que visam a limpeza e conservação do espaço físico e o bom uso dos recursos materiais tendo como referência os ideais de preservação ambientais como, por exemplo, a coleta seletiva e a responsabilização pela ações de limpeza e manutenção.

O referido projeto foi reconhecido em três ocasiões que são destacadas no documento como sinalizadoras da inovação no trabalho desenvolvido, as quais são: Prêmio Colégio Selo Outro, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia; Prêmio Boas Práticas em

Gestão, pela Secretaria de Administração do Estado da Bahia; reconhecimento de instituição exemplo de inovação e criatividade na educação brasileira pelo MEC.

Destarte, a dita *prática transformadora*, síntese dos princípios de inovação pedagógica da proposta, segundo o documento, faz referências a uma forma de pensar a educação em consonância com os princípios de uma gestão democrática que assegure o processo de humanização dos sujeitos, cujos conteúdos tenham uma dimensão social relevante para os mesmos, articulando o conhecimento, nas palavras do documento, com a *experiência social* do sujeito. A formação humana e científica, segundo a proposta, deve desenvolver nos indivíduos uma postura contrária às diferentes formas de desigualdades e preconceitos, bem como a busca por soluções pacíficas para operar mudanças sociais. A proposta também referenda que o processo de ensino e aprendizagem deve ser dinamizado com a proposição de atividades que possam ir além do uso do quadro e do giz, incluindo o uso de tecnologias que sejam do interesse dos adolescentes, favorecendo seu prazer em aprender, tais como jogos, internet, etc. A autonomia do indivíduo, neste sentido, é pensada segundo o que é denominado como organização do pensamento, de forma a fazê-lo capaz de “estabelecer relações entre os fatos, entre teoria e prática, a analisar, interpretar dados, a enfrentar situações problemas e tomar decisões” (BAHIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-2, 2016, s.p.).

Em suma, o conceito de inovação pedagógica na esfera do projeto pedagógico em análise pode ser verificado na alusão às concepções humanistas de educação, as quais propugnam práticas orientadas para a horizontalidade na relação entre professores, alunos e gestores e, ainda, na adoção de ações pedagógicas que enfatizam o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A gestão democrática e a existência dos diversos mecanismos de participação democrática na unidade também são expressos como aspectos inovadores estruturantes da proposta. Todavia, o elemento dito *inovador* de maior enfoque aponta para os projetos desenvolvidos na unidade, dentre os quais recebe destaque o POLAA, já explicado anteriormente, e também aqueles realizados em parcerias com entidades do governo estadual e, ainda, organizações não governamentais, também já explanados. No tocante ao conceito propriamente dito, é possível observar a consonância entre o referencial teórico utilizado para a compreensão do mesmo e as características apresentadas pelo Projeto Político Pedagógico. A inovação pedagógica apresentada tem caráter reformista do ponto de vista da mudança social, pois visa, sobretudo, a modificação de métodos e procedimentos na estrutura já existente, assim como o atendimento às demandas mercadológicas por

especialização técnica. Segundo a referida pesquisa, a região é menos privilegiada em termos de infraestrutura urbana do que outras regiões com as mesmas características na capital. Até 2010, consoante ao documento, 67,65% da população local não possuía rede de esgoto, fato que exemplifica as carências da região.

2.5.4 – UNIDADE ESCOLAR 3 (UE-3)

A UE-3 é uma escola municipal de educação infantil localizada no município de São Paulo na região do M' Boi Mirim, no bairro de Vila Calu, Jardim Ângela, região periférica da capital. Segundo o documento, a escola é resultado de engajamento da população da região por aumento na oferta de vagas para a educação infantil no bairro desde o ano de 1992. Tal reivindicação somente foi atendida em 1997, ano da inauguração da unidade escolar. Atualmente, a escola atende, a cada ano letivo, cerca de 280 crianças entre quatro e cinco anos. A UE-3, em parceria com a organização não governamental Cidade Escola Aprendiz, realizou uma pesquisa de caráter diagnóstico da região e constatou que, em um recorte geográfico de 2Km a partir de uma escola próxima à UE-3, há uma população, segundo dados do IBGE (2010) constantes no documento, de 134.910 indivíduos, dentre os quais 47,95% são crianças, adolescentes e jovens com até vinte e quatro anos de idade. Um dado relevante apontado pela pesquisa salienta a violência existente na região, pois a escola está localizada no sétimo distrito segundo a taxa de mortalidade por agressão, dentre os 96 distritos da cidade. Outro dado alarmante diz respeito diretamente à educação, pois 25% da população em idade escolar (cinco a dezessete anos) não frequenta nenhuma instituição de ensino. Há ainda poucos espaços de cultura e lazer disponíveis para os moradores, os quais, segundo as entrevistas realizadas, são pouco frequentados devido ao baixo interesse pelas atividades oferecidas, pela violência que dificulta a locomoção para tais lugares e, ainda, pelo domínio do tráfico de drogas na região.

O Projeto Político Pedagógico em questão foi analisado integralmente e refere-se ao ano de 2016. O documento é composto dos seguintes itens e subitens (apresentados entre parênteses): 1. Apresentação da unidade escolar; 2. Estudo diagnóstico da comunidade atendida e território (Perfil sócio-cultural; Emei C. S. A.; Profissionais da U.E.); 3. Concepção de criança; 4. Finalidades e objetivos (Objetivos da unidade educacional); 5. Plano

de gestão e organização (Direção; Coordenação Pedagógica; Quadro de apoio à Educação; Corpo docente); 6. Articulação da U.E. com Conselho de Escola/APM; 7. Forma de organização dos espaços e ambientes (Tempos, espaços e ações; Quadro de distribuição das turmas e professor responsáveis; Descrição das considerações da infraestrutura física e materiais); 8. Quadro de recursos humanos; 9. Parceria com as famílias; 10. Proposta Curricular (Programas e projetos desenvolvidos); 11. Funcionamento da unidade escolar (Calendário; Agrupamentos); 12. Avaliação institucional (Avaliação; Avaliação dos projetos desenvolvidos em 2015; Para o ano letivo de 2016; Avaliação das interações nos espaços físicos da UE); 14. Formação Continuada; 15. Articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A UE-3 observa a sociedade a partir da óptica oferecida pela pesquisa de diagnóstico sociocultural realizada em parceria com a ONG Escola Cidade Aprendiz, citada em parágrafos anteriores. Assim, a UE-3 compreende que o interior da escola constitui um *mundo* que deve “manter relações com a comunidade, num sentido mais amplo, envolvendo as famílias, comércio, transporte e realidade geográfica” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12). O referido *mundo*, constituído não apenas pela escola, mas também pelo seu entorno, enseja no que a UE-3 denomina como *mundo ampliado*, sobre o qual afirma: “É nesse mundo ampliado que acontecem as relações de aprendizagem” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12). A cidade, portanto, é compreendida pela proposta como sendo dotada de um potencial educador e a apropriação de sua cultura urbana deve ser considerada no currículo inovador como elemento relevante para a formação das crianças. É neste sentido que a UE-3 identifica a educação como um fenômeno que, do ponto de vista sociocultural e político, tem como função conjugar experiências vividas e saberes sociais historicamente acumulados, com a vida cotidiana, bem como com as experiências educacionais, em um currículo articulado com a própria *vida*.

Assim, na busca por promover a integração entre a escola e o seu entorno, a UE-3 ressalta exaustivamente a centralidade de seu trabalho na aproximação entre a escola e a comunidade por meio de ações como as citadas no trecho a seguir:

Desde 2007 a escola vem desenvolvendo atividades e projetos que buscam relacionar os conteúdos e a realidade dos alunos. Foi realizado um movimento de aproximação com pais e moradores da comunidade para

envolvê-los no processo de aprendizagem das crianças. Desde então, já foram realizadas ações de plantio de sementes, visita a hortas e feiras locais com os alunos, e atividades culturais com a comunidade. Além disso, duas vezes por ano, os professores saem pelas ruas do entorno da escola para conhecer melhor as condições de vida naquela região e também para identificar possíveis espaços educativos que podem contribuir no aprendizado das crianças (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 9).

Mediante essa interpretação de sua relação com a sociedade, a UE-3 evidencia uma concepção de indivíduo como aquele que é *sujeito* de sua própria atividade, ativo nas relações que estabelece e, ainda, competente para interagir com o mundo em que está inserido, estando a este integrado desde o nascimento, todavia, há o entendimento de que a infância é marcada por diversas circunstâncias às quais a educação não pode estar alheia. Ao indivíduo, portanto, devem ser asseguradas e garantidas diversas formas de convivência no ambiente escolar com o objetivo de “ampliar as possibilidades de interação das crianças com a cultura num ambiente que respeite a liberdade de expressão. Através de um currículo que olhe a criança como indivíduo capaz de produzir conhecimento, e vivenciar experiências” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 13).

Assim, ao indivíduo na faixa etária atendida pela escola deve ser garantida, nas palavras do documento, “uma infância feliz e saudável como tempo de vida e o respeito às diferentes maneiras de viver esse período” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 26). À escola, consoante ao projeto, também cabe cumprir as condições para que haja o pleno desenvolvimento físico e social, o fortalecimento da afetividade, a construção das preferências e o cuidado de si mesmo com autonomia e segurança.

Sob este aspecto, é contundente a observação de que a escola inovadora, nos moldes estabelecidos, é aquela que corrobora o ideal de criação de um *lócus* privilegiado para a felicidade na infância por meio de uma educação não-autoritária, tendo como horizonte a realização humana, tal como expõe Singer (2010). Tais assertivas vão ao encontro das chamadas pedagogias não-diretivas, cuja crítica ascendente diz respeito ao que Snyders (1974a) assinala como a configuração de uma *ilhota de renovação pedagógica*, caracterizada, pelo autor, como uma escola desconectada da realidade. Muito embora a UE-3 sublinhe em todo o documento a intencionalidade de associação entre o trabalho pedagógico desenvolvido

e o atendimento à comunidade, é factível que os projetos por meio dos quais a unidade justifica suas ações, os quais serão explorados no decorrer do presente texto, não ultrapassam a ordinária realização de atividades culturais diversificadas em conjunto com moradores do bairro. Assim, o mecanismo apresentado na proposta que aparenta ser o mais competente para alçar a superação do isolamento característico de tais *ilhotas*, ocorre nas manifestações democráticas representativas e nas ações articuladas com as lideranças comunitárias nos fóruns de discussão das temáticas sociais emergentes no bairro.

Consoante ao projeto analisado, “o ser humano se constitui através da aprendizagem, do contato com a cultura e a natureza” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 55). Assim, a criança deve ser respeitada como indivíduo e suas experiências devem ocorrer sem imposições do adulto, tal como é exemplificado pelo texto na manifestação das preferências das crianças referentes à alimentação desde a tenra idade. Há, sob esta óptica, o objetivo de “promover o desenvolvimento físico, intelectual e emocional dos educandos; incluindo entre outros itens, a socialização, a prática do pensamento criador” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 33).

Destarte, a experiência do indivíduo, no âmbito da proposta, é balizada pela variabilidade de vivências possíveis na esfera dos projetos pedagógicos desenvolvidos, os quais abarcam os temas: alimentação, arte e brincadeira. Nesta direção, a base filosófica da proposta, segundo o documento, é constituída de dois pilares, os quais são: os direitos da criança (participar; conviver democraticamente; brincar; explorar; comunicar e conhecer-se) e os campos de experiência (o Eu, o Outro e o Nós; corpo, gestos e movimentos; escutar, falar, pensar e imaginar; traços, sons, cores e imagens). A proposta também objetiva “experiências que promovam a reintegração da criança com a natureza” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 32) e transparece o apelo por um currículo mais sensível às peculiaridades do desenvolvimento infantil e das relações humanas, sendo assim, enfatiza:

Assim precisamos mudar a nossa forma de ver, quer dizer podemos olhar as coisas com os “olhos de ver mais”, ou seja, temos que ampliar a nossa capacidade de observação, ter sensibilidade e apuro científico, a sensibilidade vem da nossa experiência, o apuro científico vem dos estudos (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12).

A UE-3 também salienta que os espaços físicos da unidade estão, ao longo dos anos, sendo repensados para atender as exigências, nas palavras dos autores, do *currículo integrador*, o qual visa “ampliar as possibilidades de experiências das crianças desde a alimentação até os jogos que estimulam o movimento” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12). Há, sob essa óptica,

relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 25).

Neste sentido, a construção do ateliê de artes exemplifica o intento ao proclamar o objetivo de “favorecer e estimular as relações entre as linguagens artísticas e o brincar” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12).

A experiência, em verdade, é expressa no documento por meio da variabilidade didática empregada para atingir os objetivos de socialização da criança, bem como de vivências nos chamados *campos de experiência*. A palavra *experiência*, neste sentido, figura como sinônimo de *experimentação*, *vivência*, *tentativa* ou *prática*. Ao apresentar o projeto Festa de Aniversário, por exemplo, o texto revela as diretrizes assumidas para o trabalho pedagógico em suas diversas esferas, tal como é possível constatar nas linhas a seguir:

Neste sentido, esse projeto procura privilegiar relações onde às crianças dialoguem entre elas com atenção; sejam oportunizadas experiências ricas de história, culturas, ludicidade e linguagens; sejam abertos a considerar seriamente outras posturas; estejam preocupadas com o coletivo, cuidando do crescimento dos outros membros do grupo, demonstrando assim seu crescimento pessoal e social (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12).

Não obstante, o conceito de experiência assume a forma empobrecida do acúmulo de vivências, constatação já elucidada por Benjamin (1994) ao tratar da pobreza da experiência na modernidade. Consoante ao autor, a natureza, a técnica e os intermináveis estímulos contínuos e diários impostos pela *cultura de vidro*, ensejam “em uma existência que basta a si mesma, em cada episódio” (Benjamin, 1994, p. 119) e, dessa forma, o acúmulo de experimentações e de informações vão, paulatinamente, assumindo o conceito de formação também no âmbito de uma educação que se propõe inovadora.

Semelhantemente, o conceito de emancipação contido na proposta é vinculado à pluralidade de vivências no âmbito da autonomia, esta exprimida como a capacidade de manifestar preferências ou gostos, utilizar os recursos materiais adequadamente e cuidar de si e do outro. Não obstante, a proposta também faz breve menção à emancipação em termos de conscientização, tal como é notório na seguinte afirmativa: “Acreditamos na educação emancipatória, e entendemos a importância de estabelecer posicionamentos diante das questões sociais” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12). Entretanto, a discussão acerca do tema não é aprofundada, esgotando-se na perspectiva de um trabalho em conjunto com a comunidade do entorno escolar, exemplificado no trecho a seguir:

A escola desde 2007 ampliou sua atuação para além dos seus muros, num movimento de aproximação das organizações de bairro e lideranças regionais e a Associação Cidade Escola Aprendiz, com objetivo de transformar a relação com a comunidade. Já efetuamos intervenções nos muros da escola e de parte do trajeto das crianças com pintura e aplicação de mosaicos no ano de 2009, fortalecendo os vínculos através das intervenções artístico-culturais (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12).

Contudo, ao conceito de formação, no tocante ao quadro docente e administrativo, é dedicado o significado de clarificação acerca dos projetos, da concepção de educação adotada pela unidade e dos métodos de trabalho. A palavra *formação* é utilizada diversas vezes, entretanto, em todo o documento o seu uso não ultrapassa a identificação dos momentos coletivos entre funcionários, docentes e gestores destinados à discussão, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido. Ao termo também é adida a necessidade de ampliação e aprimoramento dos momentos dedicados à *formação* do grupo escolar,

evidenciando o caráter técnico da concepção de *formação*, pois esta parece revelar maior interesse na superação de entraves de ordem operacional para a realização do trabalho do que no processo que ensejaria a crítica acerca do mesmo. Tais assertivas podem ser verificadas nas linhas abaixo:

A capacidade de “ver mais” está embasada em uma observação construída a partir de aprimoramentos e formação das professoras e funcionários na execução do currículo adotado na escola. Nesse sentido a própria formação se transforma em parte do currículo, pois se enquadra como um momento de avaliação dos projetos já existentes ou em fase de implantação na unidade escolar. “Ver mais” é criar mecanismos e instrumentos que possibilitam um acompanhamento mais acurado do que acontece no interior da escola (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, a, p. 47).

Entretanto, ao tratar da formação do educando, o Projeto Político Pedagógico realiza breve menção a uma perspectiva de *descolonização do currículo*, de forma a garantir intervenções pedagógicas de combate ao preconceito e ao racismo. Assim, a UE-3 objetiva a valorização da diversidade etnoracial sob o entendimento de que, para a criança, “a formação se constitui a partir das relações que estabelece com outras pessoas e sua rede de relações interpessoais” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 35). Dessa forma, assinalam uma perspectiva de formação segundo a qual as crianças possam reconhecer a si mesmas como sujeitos sociais relevantes para a família e para a sociedade.

Em face da pseudoformação já clarificada por Adorno (1986), o tratamento raso dado ao conceito de formação na proposta apenas reitera, no âmbito do mundo administrado, a obliteração das possibilidades de formação como forma de resistência à barbárie e à racionalidade tecnológica, pois, na esfera do documento em questão, formação implica em ajuste ou conformação à estrutura existente. *Formação*, segundo o nexa da proposta, não extrapola a significação do conhecimento a ser *transmitido* em reuniões, cursos, palestras e similares.

A UE-3 tem como dos pilares de sua proposta pedagógica a gestão democrática como forma de articulação entre o trabalho desenvolvido pela unidade escolar e as necessidades da comunidade em que está inserida. Segundo o documento, no bairro em que a UE-3 está situada, dadas as carências outrora citadas, houve o surgimento de fortes lideranças comunitárias, bem como a mobilização de grupos de moradores em prol de melhorias na

região. Assim sendo, a UE-3 intenciona, a partir da gestão democrática, constituir-se como mais um agente na luta pelos direitos da população da região e, dessa forma, procura manter um trabalho integrado com a comunidade, bem como com organizações não governamentais brasileiras e estrangeiras, parcerias com outras escolas e também com outras instituições do bairro, tais como as Unidades Básicas de Saúde, os Centros Unificados de Educação e as Associações de Bairro. Uma das ações destacadas no documento como exemplo de integração entre a escola e a comunidade, refere-se à participação de representantes da UE-3 nos *Fóruns* que ocorrem na região, os quais são reuniões em que lideranças e representantes dos moradores são reunidos para tratar e direcionar ações que favoreçam o atendimento das reivindicações e necessidades da população local.

A unidade possui ainda como mecanismos de participação democrática, o Conselho de Escola e a APM, os quais, segundo o documento, são atuantes e participam de todos os processos decisórios da unidade escolar. Ainda visando ampliar a integração com a comunidade, a UE-3 oportuniza, ao longo do ano letivo, situações como: oficinas de brinquedos e jogos sonoros; festas regionais; seminários e palestras; reuniões de pais bimestrais; reuniões de Conselho de Escola e APM; atendimento individualizado; publicações em redes sociais; informativos.

A criança é, portanto, compreendida como um sujeito de direitos, assim, nos termos do documento, os direitos são apresentados segundo a concepção do trabalho pedagógico da seguinte forma:

O trabalho pedagógico pautado no respeito aos direitos dos bebês e crianças e nos princípios acima elencados assegura:

- Uma infância feliz e saudável como tempo de vida e o respeito às diferentes maneiras de viver esse período;
- Dignidade como pessoa humana e proteção contra toda e qualquer forma de violência;
- Participação, escolha, decisão, recolhimento e diferentes interações;
- Respeito à diversidade etnoracial, socioeconômica, religiosa, linguística e cultural;
- Respeito às opiniões e ideias; (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 26).

A gestão democrática também é compreendida no documento em termos de construção coletiva do currículo, ao qual é apontada a necessidade de constituir um colegiado

permanente capaz de geri-lo, além da criação de instrumentos (registros, horários, calendários, qualificação dos tempos e espaços) que viabilizem o que a proposta denomina como capacidade de *ver mais*, outrora explicitada.

Além do exposto, a democracia também permeia a noção de hierarquia escolar, esta, é concebida de forma horizontal, segundo os princípios da gestão democrática adotada, tal como é expresso no objetivo do plano de trabalho da direção escolar: “Propiciar condições de participação e consulta aos funcionários na tomada de decisões relativas ao bom andamento das atividades no interior da escola. Condições básicas para a criação de um clima de harmonia na escola” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 14). O estímulo ao envolvimento da equipe escolar, dos educandos e da comunidade na participação do cotidiano escolar, assim como a parceria com os demais equipamentos públicos do bairro, são exemplos da horizontalidade e corresponsabilização estabelecidas segundo a gestão democrática da unidade.

O termo *democracia* propriamente dito não é citado no documento, o mesmo figura em sua forma adjetiva para identificar o ideal de gestão pretendida, a *gestão democrática*. Assim, democracia, em face do processo de formalização da razão e do consequente esvaziamento dos conceitos (Horkheimer, 2007), ao ser reduzida a um adjetivo, tem também seu significado político prejudicado, pois passa a expressar, no âmbito da proposta, em primeiro plano, o conjunto de características desejáveis às relações humanas estabelecidas na escola, tais como o não-autoritarismo e a horizontalidade na hierarquia escolar. Em segundo plano, considerando que a perspectiva de mudança social contida no documento é reformista, figura a noção de *comunidade*, para a qual o convívio democrático constitui uma tentativa de modificar as condições de desigualdades sociais que afligem seus partícipes por meio da promoção de *melhorias* na escola e no bairro. A luta por direitos elementares para a população da região por meio da mobilização popular, na qual a UE-3 demonstra esforço pela conscientização de seus membros quanto à importância de seu engajamento, aponta para uma possível superação da *pseudodemocracia*, em termos adornianos, contida na proposta.

A inovação pedagógica figura na proposta preponderantemente como as diferentes formas de utilização e organização dos espaços e tempos escolares. Sob a perspectiva de que cada espaço constitui um *território educativo*, a estrutura organizacional do trabalho pedagógico desenvolvido está centrada na utilização dos espaços e situações de acordo com os projetos desenvolvidos e a cada grupo escolar deve ser garantido, em sua rotina, o acesso

aos seguintes espaços e atividades: Horta; Festa dos Aniversariantes; Alimentação; Ateliê/Sustentabilidade; Leitura; Passeios; Brincadeiras; Higiene e Autonomia; Tecnologias; Explorações sonoras; Explorações sensoriais; Comunicação verbal e corporal; Possibilidades de registro. Tal como sintetiza o documento: “Organizamos nosso currículo em projetos para ampliar a possibilidade de experiências significativas para a criança, de acordo com as propostas da Rede Municipal de Ensino e legislação vigente” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 10).

Assim, a prática pedagógica é orientada de acordo com a concepção de *currículo integrador*, segundo o qual a organização escolar deve proporcionar vivências que contemplem a valorização do brincar, a integração entre os componentes curriculares e as culturas infantis. Dessa forma, consoante ao documento, a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, não seria dividida em *corpo e mente*, sendo compreendida em uma perspectiva integral. Nas assertivas da proposta:

Pensar o currículo numa perspectiva de incorporar a cultura urbana e cultura de paz, sistematizado em projetos. De maneira a valorizar as múltiplas linguagens sem deixar de considerar a ideia de sustentabilidade. Os referenciais se baseiam em duas ideias centrais o cuidar e o educar. No campo do educar coloca-se a ideia do lúdico, ou seja, o Brincar, um dos direitos da criança, de certa forma o Brincar assume até um papel fundamental, pois as outras aprendizagens ligadas aos outros campos do conhecimento, tais como: a Arte, a Ciência, Meio Ambiente e Letramento podem acontecer a partir do lúdico e assim, se desenvolver de uma forma agradável, qual seja com prazer (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 12).

A ideia de *currículo integrador* perseguida pela proposta da UE-3, pode ser melhor compreendida sob a perspectiva de integração dos diferentes projetos com vistas à ampliação das vivências das crianças no que o documento denomina como *campos de experiência*, como é possível observar no trecho a seguir que trata da integração entre os projetos: *Horta; Saborear também se aprende; Sabores: uma viagem pelo mundo e Ateliê sustentável*:

Integramos ao projeto de alimentação a prática de ateliê, espaço construído para ampliar as experiências artísticas, e neste caso com a utilização de elementos naturais como cascas, especiarias e produção de tintas a partir dos

alimentos presentes no cardápio. Além disso, o contato com a horta possibilita a aprendizagem das crianças no campo da botânica, quer dizer, acompanhar o crescimento das plantas desde a sementeira até a colheita, como também a discussão em relação da trajetória dos alimentos até chegar à mesa (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-3, 2016, p. 30).

Assim, o Projeto Político Pedagógico analisado busca, a partir da congruência entre a arte, a leitura, o brincar e o cuidar a realização de um currículo inovador e não fragmentado, nas palavras dos autores, *integrador*. Dessa forma, os projetos estruturantes do trabalho desenvolvido são: Horta; Saborear também se aprende; Sabores: uma viagem pelo mundo; Ateliê sustentável; Sacola Viajante (projeto destinado à leitura); Parque Sonoro; Programa Na mesma Mesa. Tal entendimento do currículo reitera a inovação pedagógica, no âmbito filosófico, segundo concepções humanistas de educação que identificam o educando como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Outra característica que sublinha o conceito de inovação da proposta é a planificação de ações de caráter reformista que visam alterações específicas na realidade da unidade educacional.

2.5.5 – UNIDADE ESCOLAR 4 (UE-4)

A UE-4 está localizada no município de São Paulo, distrito de Ipiranga, no bairro de São João Clímaco em uma região conhecida como Heliópolis. A escola oferece cursos de Ensino Fundamental (Ciclos I, II e III) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) em três períodos (matutino, vespertino e noturno). De acordo com o documento, a região tem um contingente populacional de aproximadamente 200 mil habitantes, dentre os quais mais da metade são crianças, adolescentes e jovens. A população, segundo a caracterização do documento, é composta em sua maioria por migrantes nordestinos, sendo grandemente afetada por questões sociais, tais como: desemprego; violência; baixos salários; condições inadequadas de moradia, saúde e educação.

A inauguração da unidade data do ano de 1957 ainda sob a forma de galpões, somente em 1967 houve a inauguração do prédio de alvenaria, com 12 salas, capaz de atender cerca de mil alunos, sendo este o local de atividade até a presente data. Atualmente, a escola faz parte do CENTRO DE CONVIVÊNCIA EDUCATIVA E CULTURAL HELIÓPOLIS “CCEC –

HELIÓPOLIS”, identificado como um dos frutos do engajamento entre a escola e a comunidade pelos direitos da população e por melhorias na região.

A história da UE-4 é apresentada em três períodos caracterizados segundo o perfil da população local nos diferentes momentos. O primeiro período, que compreende os anos de 1957 a 1971, é caracterizado pelo atendimento nos anos iniciais dos filhos dos trabalhadores das chácaras e olarias da região, muitos dos quais eram descendentes de imigrantes portugueses e italianos. O segundo período, entre os anos de 1971 a 1995, a região sofreu uma avultada e desordenada ocupação, e a escola, aos poucos, acabou sendo estigmatizada, segundo o documento, como a escola dos *favelados, marginais e baderneiros*. O terceiro período, compreendido a partir do ano de 1996 até o presente momento, é enfatizado como o período de mudanças na unidade, as quais, segundo o texto, foram impulsionadas pela chegada de um novo diretor, cujas ideias são hoje as norteadoras do Projeto Político Pedagógico intitulado “*Cidadania: uma questão de sobrevivência*”.

As referidas ideias que passaram a nortear a proposta pedagógica são expressas ao longo do documento nos seguintes termos: *a escola como um centro de liderança e tudo passa pela educação*. A partir dessa nova concepção de educação, houve a intensificação de ações com o objetivo de integrar a escola e a comunidade. Dentre tais ações, o documento destaca um curso denominado *Educação e Cidadania*, direcionado a pais e lideranças comunitárias com o objetivo de conscientizar a população do entorno sobre a importância da parceria entre a escola e a comunidade, as questões discutidas foram: participação, linhas pedagógicas, verbas, direitos dos professores, da comunidade, dos estudantes, dentre outras. Assim, paulatinamente, a unidade conseguiu ampliar as perspectivas de integração com a comunidade, bem como constituir um Conselho de Escola e Grêmios atuantes e, ainda, outros mecanismos participativos oriundos do curso *Educação e Cidadania*, criados no formato de comissões, as quais são: Comissão de Reivindicação; Relação escola-comunidade; Cultura, esporte e lazer; Limpeza, conservação e manutenção do prédio escolar. Dessa forma, segundo o documento, a escola transitou do estigma de *escola dos favelados, marginais e baderneiros* para a denominação de *escola da comunidade*. Contudo, foi em 1999, ano em que uma de suas alunas fora assassinada, com a organização da Primeira Caminha pela Paz de Heliópolis, bem como da Primeira Mostra Cultural, que a denominação de *escola da comunidade* foi sedimentada.

Entretanto, de acordo com o texto, mesmo diante do estreitamento na relação escola-comunidade, pesquisas realizadas na unidade evidenciaram que as metodologias de ensino estavam em desacordo com a concepção de educação pretendida, tal como salienta o documento:

As crianças e os adolescentes ainda eram vistos como miniaturas dos adultos e educar-se significava submeter-se à vontade e desejos daqueles que realmente sabem - os adultos. Não havendo espaço para que as crianças e adolescentes se expressem na sua cultura, nas suas decisões, na sua organização para aprender, como seres integrais que são. A sala de aula tornou-se, o espaço que afugentava estudantes e educadores (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 13).

Assim, a fim de sanar tais problemáticas, a UE-4 buscou inspirações nos princípios pedagógicos empregados na Escola da Ponte, em Portugal. Dessa forma, o gestor da unidade realizou um estágio de observação na EMEF Amorim Lima, em São Paulo, cuja proposta pedagógica está alinhada com os princípios da escola portuguesa. O referido estágio forneceu subsídios para a elaboração de uma nova proposta pedagógica, oportunamente aprovada em reunião do Conselho de Escola. A nova proposta passou a contemplar, além dos princípios norteadores já citados, os princípios atinentes à proposta da Escola da Ponte, os quais são: autonomia; responsabilidade e solidariedade.

Destarte, a UE-4 compreende sua função social a partir de uma relação de interdependência entre a comunidade e a escola, cabendo a esta identificar e fazer uso de seu papel de liderança frente àquela, tal como é possível averiguar no trecho a seguir:

Atuando isoladamente, a escola, não é capaz de romper com os roteiros previamente estruturados, com a repetição, com a exclusão social, com os mecanismos da construção psicossocial da subalternidade. Como sair desse impasse? A princípio poderia se responder que essa empreitada é tarefa de todas as instituições, mas a escola deve se colocar à frente das demais, pois os educadores das escolas têm o privilégio de entrar em contato efetivo com toda a população, já que quase todas as crianças brasileiras acessam a escola e através delas poderiam interagir com toda a sociedade. O que se propõe de fato é o fortalecimento da relação Escola-Comunidade, onde a escola como um centro de liderança comprometido com o saber e juntamente com as outras instituições e lideranças

da comunidade, possa quebrar as amarras que aprisionam todos às estruturas sociais pré-determinadas (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 13).

No âmbito da proposta, portanto, o princípio da *responsabilidade* assume papel elementar na formação desejável dos educandos, fato sobre o qual justifica: “com o advento da sociedade pós-tradicional, a complexa dinâmica de transformações exige também uma modificação de nossa competência pessoal de sermos responsáveis” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 17).

A análise de sociedade que permeia a noção de responsabilidade, portanto, é aquela que atende aos pressupostos de uma sociedade segundo a *tecnociência*, esta, de acordo com o texto, “trouxe um poder inesperado e deve-se usá-lo no caos de um mundo pós-tradicional, pós-cristão e pós-moderno” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 17). Por responsabilidade, nestes termos, é possível inferir os processos de garantia e perpetuação da vida humana na Terra, bem como de uma relação aprazível com a natureza, pois, “o uso inadequado do progresso técnico global expõe a natureza e a própria humanidade à completa destruição. Daí a necessidade de uma nova ética que contemple a natureza e não apenas a pessoa humana” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 17).

É factível que a interpretação da realidade evidenciada no documento coaduna com as ideias ditas *pós-modernas* que permeiam a educação na atualidade. Contudo, é válido ressaltar que o referencial teórico que norteia a presente pesquisa nos conduz ao entendimento de que as demandas da modernidade ainda não foram alçadas pelo processo civilizatório. Assim, emerge a compreensão de que à educação ainda devem ser atribuídas as exigências atinentes, principalmente, à superação da divisão social do trabalho que culmina em desigualdades sociais, cerceamento do pensamento e o impedimento da realização do indivíduo. Nesse sentido, é legítima a denúncia das armadilhas que a instrumentalização da razão impõe ao próprio ser humano, ao reduzi-lo ao estatuto das *coisas* sob a regência das relações pela mercadoria, bem como pela imposição das falsas necessidades já apontadas por Marcuse (1969). Isto posto, ao assumir a ideia de uma sociedade pós-moderna, a proposta pedagógica inibe as condições de existência da crítica à atual configuração do capitalismo mundial, assim como de suas contradições e, dessa forma, converte o conhecimento que poderia denunciar a desvalorização do indivíduo no seio do capitalismo em instrumentos que servem à

manutenção de ideologias que, em detrimento da vida humana digna, buscam integrar o proletariado manobrando seu imaginário segundo os artifícios da indústria cultural e da ideologia do trabalho.

Não obstante, a responsabilidade, é compreendida como o elemento da proposta que irá desenvolver no indivíduo a capacidade de aceitar e reparar as consequências apresentadas pelo seu comportamento e, dessa maneira, o indivíduo, “antes de agir reflete, pois responde por seus atos e não quer provocar danos que não pode reparar ao outro e a si mesmo” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 16). Para tal assertiva, há a exposição de que a ignorância, neste sentido, não isentaria o indivíduo de arcar com as consequências de suas decisões. À responsabilidade, sob tal ponto de vista, são atribuídas características positivas e negativas, tal como enfatizam as linhas a seguir:

Não se pode negar que a responsabilidade, além do seu lado subjetivo, tem também o seu lado objetivo. O lado subjetivo da responsabilidade seria a dimensão íntima da ética das ações. São sentimentos, sensações de remorso, angústia e sofrimento que o sujeito da ação assume diante de sua intervenção, seja num momento passado ou em ações futuras. Já o lado objetivo da responsabilidade refere-se à responsabilidade ética relativa ao outro, ao ser humano presente, real e objeto de ação transformadora, e o mesmo pode se dizer também, das ações sobre a natureza extra-humana (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 17).

Em face da sociedade, nas palavras do documento, *pós-tradicional*, a solidariedade seria a marca das relações sociais autênticas, pois é referida, ao mesmo tempo, ao indivíduo e ao coletivo. Nas relações solidárias, portanto, estão preservadas a individualidade, a liberdade e o discernimento de todos os envolvidos. Nas assertivas dos autores, a solidariedade, enquanto processo dialético, permite o desenvolvimento do potencial humano e contribui para construção de uma ordem social mais justa, cujas tensões e conflito possam ser resolvidas por consenso entre as partes (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 18). Neste sentido, a função da escola consiste em educar de forma a transcender seus muros, com vistas ao desenvolvimento integral e à exploração de todos os potenciais educativos na vida comunitária. Assim, “busca tecer uma rede de articulação entre o poder público, empresários, sociedade civil organizada, moradores e escolas, para a promoção do bem comum” em uma perspectiva de trabalho pedagógico que

visa a construção do *bairro educador* (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 32).

O indivíduo, consoante ao projeto, é compreendido como um “ser competente para tomar decisões, organizar-se individual e coletivamente para aprender e viver, bem como é também portador de conhecimentos” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 32). Ao indivíduo, são destinadas *vivências* segundo os princípios estabelecidos pela proposta, outrora citados. Tais vivências contribuiriam, segundo o documento, para a transformação social ao serem baseadas na justiça, na democracia, na autonomia, na responsabilidade e na solidariedade. Segundo a proposta, os princípios norteadores do trabalho pedagógico transformam todos em aprendizes e, dessa forma, são comunicados pelos integrantes da comunidade de maneira a, progressivamente, modificar a realidade.

Outro princípio estruturante do trabalho pedagógico desenvolvido pela UE-4 diz respeito à autonomia do indivíduo. Para elucidar o conceito de autonomia, a UE-4 recorre às diferentes concepções desta na história e detém-se em Kant para compreender a questão, tal como o exposto nas linhas a seguir:

Na Antiguidade e Idade Média, a Ética era heterônoma, ou seja, as normas e as regras eram exteriores aos indivíduos. Para viver eticamente bastava introjetá-las. Esta visão deu uma guinada com Kant. Para ele, a Ética é autônoma e não heterônoma, isto é, a lei é ditada pela própria consciência moral e não por qualquer instância alheia ao “Eu”. Kant dá prosseguimento à construção da própria moral. Não se espera algo de fora. Aquilo que o homem procura está dentro dele mesmo. Deixar-se guiar pelas máximas alheias é perder o eu em si mesmo, ou seja, é abdicar-se do processo de constituição do sujeito (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 15).

Contudo, a experiência do sujeito, segundo o documento, não prescinde da esfera social, assim, não seria possível constituir-se sujeito sozinho, pois, para tanto, faz-se necessário o contato entre os seres humanos. Nesta perspectiva, nas assertivas do documento,

Filosoficamente, o conceito de autonomia confunde-se com o de liberdade, consistindo na qualidade de um indivíduo de tomar suas próprias decisões, com base em sua razão individual. Com o advento da “sociedade pós-

tradicional”, o princípio da autonomia não pode mais ser entendido apenas como sendo a autodeterminação de um indivíduo. Na realidade, o pensamento de Kant já trazia uma nova perspectiva que aliava a ação individual com o componente social (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 15).

A emancipação do indivíduo, na expressão do documento, ocorre preponderantemente a partir do princípio de autonomia contido na proposta pedagógica inovadora. Esta, inferida como a liberdade do indivíduo para agir a partir da síntese entre as prerrogativas do *eu* e das relações sociais. Contudo, na abordagem do conceito kantiano de autonomia, o documento esquiva-se da discussão filosófica acerca da submissão da vontade à lei moral promulgada pela Razão pura e, conseqüentemente, a ênfase é dada ao sentido negativo do conceito, ou seja, o de autonomia como o estado de independência frente a toda coação exterior, em detrimento do sentido positivo de legislação da própria Razão. O sentido de autonomia presente no documento, nestes termos, conduz ao seu subjetivismo e não à sua universalidade ou em direção à diminuição dos obstáculos ao esclarecimento.

Ainda no tocante ao princípio da autonomia, há a expressão desta, no documento, como a condição básica imposta ao indivíduo para conviver com os riscos da chamada *sociedade pós-tradicional*. De acordo com o texto, a partir das imposições da racionalidade tecnológica, tais como o domínio do conhecimento, a capacidade de decisão, o processamento e seleção de informações, criatividade e iniciativa, as quais são, em efeito, qualidades de um indivíduo autônomo, “a autonomia tornou-se uma necessidade material, a princípio, restrita à esfera da produção e aos poucos foi envolvendo todos os domínios da vida contemporânea” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 15). Assim, deve ser apreendida também no contexto educacional escolar. No âmbito da educação, consoante aos autores da proposta pedagógica, a autonomia também é expressa como uma necessidade emocional, sociocultural e política. No campo da necessidade emocional, a autonomia serve às necessidades da comunicação ao manter as discussões *abertas* e o diálogo *possível*, inibindo a coerção e a retórica. Como necessidade sociocultural, a autonomia é o elemento que garante o comportamento reflexivo e, nessa linha de raciocínio, é também uma necessidade política, pois mantém desobstruída a via do questionamento das contradições do, consoante ao texto, *mundo globalizado*.

Contudo, é factível, no âmbito do projeto em questão, a imperatividade do pensamento ordenador segundo a lógica do capital, ainda que os conceitos sejam desenvolvidos na

proposta com vistas à cidadania. Sob a égide da racionalidade técnica, é possível observar que mesmo o conceito de *formação*, no âmbito da proposta pedagógica, é instrumentalizado de modo a expressar o conjunto de habilidades técnicas adquiridas no processo de ensino e aprendizagem que possam servir à lógica da dinâmica social capitalista. Ao tratar do ideal de educação perseguido na proposta inovadora, o documento exemplifica a subordinação do conceito de formação à racionalidade técnica, assim, a educação nos moldes do projeto objetiva:

identificar suas inúmeras possibilidades educacionais, criando ações coletivas e priorizando a formação permanente dos seus moradores, através das associações, entidades, projetos sociais, para o desenvolvimento do capital humano e o fortalecimento do capital social da comunidade (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 15).

A concordância da proposta com os pressupostos da dinâmica social estabelecida, expressa, por exemplo, pela noção de formar o indivíduo para atender às exigências do capital humano, pode ser percebida como a compreensão da formação meramente como um processo de adaptação às exigências da sociedade administrada ou, ainda, como requisito para que, a partir da integração a esta, seja possível almejar a sua superação. Também é possível a interpretação, segundo as assertivas do documento, de que a desejada formação orientada para a cidadania contém, sobretudo, o objetivo de superação da marginalidade social sofrida pela população local. Entretanto, tal superação ocorreria em uma perspectiva reformista da mudança social, pois visa apenas a integração de seus membros à totalidade social, não o questionamento da ordem social estabelecida.

Assim, os princípios da Escola da Ponte agregados à proposta original, os quais são: responsabilidade, autonomia e solidariedade, quando refletidos sob a óptica da *formação*, convertem-se, em detrimento da difusão de valores espirituais, segundo os termos de Benjamin (1993), em requisitos ou instrumentos para dotar o indivíduo das capacidades e habilidades apreciáveis à dinâmica social do mundo administrado. A revisão de tais valores, que, como assevera Benjamin (1993) permitiria a educação para adiante da mera reforma e promoveria a superação do presente, parece circunscrita à formação do indivíduo cuja consciência permanece enrijecida frente à claustrofobia da sociedade administrada, nos termos de Adorno (2012). Tais observações são evidenciadas no trecho a seguir, em que as

finalidades da educação no tocante às ambicionadas transformações sociais apresentam características reformistas:

Prestar serviços educacionais que sejam referência pela efetividade, assegurando o reconhecimento do valor da educação na vida humana, fazendo com que a escola possa impulsionar as transformações sociais, de forma a reduzir as desigualdades e fortalecer a cidadania, visando a democratização de oportunidades centradas na **educação para a formação de competências**, contemplando as relações escola-comunidade, professor-estudante, cotidiano de aprendizagem, gestão de ensino e qualidade da prática educativa (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 15, grifo nosso).

A noção de democracia contida na proposta pedagógica ocorre, primordialmente, na perspectiva de um trabalho centrado na formação para a cidadania, tal como evidencia o título atribuído ao documento: “*Cidadania: uma questão de sobrevivência*”. Sob este viés, o sentido democrático da proposta está alicerçado na assunção dos problemas da comunidade e na compreensão da luta pelos direitos que podem amenizar as desigualdades sociais sofridas pela mesma, como expressa a assertiva: “Os problemas da escola são da comunidade, bem como, os problemas da comunidade são da escola, uma vez que acreditamos que tudo passa pela educação” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 5). Para a UE-4, a escola somente tem condições de cumprir sua função social de educar se o fizer em conjunto com a comunidade em que está inserida, com a qual, nas palavras do documento, forma um mesmo *corpo*. Assim, a integração entre a escola e a comunidade, segundo o texto, tem raiz na determinação individual dos envolvidos em cooperar com a concepção de educação adotada pela proposta. No destaque do documento:

O educador-cidadão não fala bem ou mal da luta do povo pelos direitos, ao contrário, assume-a como sua, pois quer educar e ser educado na ação, com os outros, na busca da melhoria da qualidade de vida. Ele sabe que a educação de um povo é tarefa de toda a sociedade. Sabe também que a escola nunca foi e nunca será a única responsável no campo educacional e que ela só faz bem a parte que lhe cabe, quando atua articuladamente com a comunidade e suas instituições (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 15).

Assim, a partir da “educação como eixo condutor e organizador da comunidade, para o melhor enfrentamento da luta pela efetivação dos direitos” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 32), a UE-4 procura promover a conscientização política dos moradores do bairro por meio da *interlocução sociocultural* e da abertura do espaço escolar para a promoção de debates e ações que visem a construção de um *cultura de paz*. Dessa forma, o documento salienta que a vivência democrática é contributiva para a criação de uma escola pública de qualidade sob a máxima de “trabalhar a questão da cidadania levando todos os envolvidos a se sentirem responsáveis pela solução dos problemas da sua casa, da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, do seu país e do mundo” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 33).

Com base em tais assertivas, sob a influência da organização não governamental *Cidade Escola Aprendiz*, a UE-4 fundamenta a proposta de criação de um *bairro educador* em três pressupostos: o primeiro, assinala que “o ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir no seu meio” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 50); o segundo, salienta que “a educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresários, organizações sociais e associações de bairro, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 50); o terceiro, é enfático em afirmar que “só é possível um Bairro Educador se há diálogo entre escola e comunidade” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 50).

Destarte, para alçar os fins desejados, a UE-4 oportuniza no bojo de sua proposta a existência de diversos mecanismos de participação intitulados como *dispositivos pedagógicos*. Dentre eles, o de maior expressão é aquele que objetiva a construção de uma *República de estudantes*. Em 24/04/2012, durante reunião ordinária do Conselho de Escola, foi apresentado à comunidade escolar o regimento para o processo de eleição da República de Estudantes. Não há menção no texto sobre a autoria do regimento, assim como de sua gênese, entretanto, o regimento é estruturado da seguinte forma: Título I (Das disposições preliminares); Título II (Da organização e regulamentação do processo eleitoral); Capítulo I (Dos cargos e competências); Capítulo II (Das condições de elegibilidade e indicação); Capítulo III (Do processo de eleição); Comissão Eleitoral responsável pela elaboração deste documento.

Segundo o regimento, a República de estudantes constitui “uma forma de gestão do espaço escolar por parte dos estudantes que objetiva promover a aprendizagem democrática na própria prática da democracia” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 27) e tem como *carta magna* o projeto político pedagógico da unidade escolar. A República de estudantes, nos termos do documento, é constituída pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Ao poder executivo, são destinadas as funções de prefeito e vice-prefeito. Para o poder legislativo, há a função de vereador e, ao poder judiciário, são destinados os membros da Comissão de Ética. O regimento dispõe que “As ações de todos os estudantes e seus representantes, professores, equipe técnica e equipe de apoio devem estar assentadas nos três princípios ético-pedagógicos desta unidade: autonomia, responsabilidade e solidariedade” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 27), cabendo ao prefeito manter e cumprir o projeto político pedagógico, bem como observar as leis e promover o bem geral dos estudantes da unidade e, ainda, sustentar e união e a integridade no âmbito de toda a escola.

O documento dispõe também acerca das Secretarias e Comissões instituídas para a operacionalização da República de estudantes, as quais são: Secretaria da Comunicação; Secretaria da Convivência e Diversidade; Secretaria da Cultura e do Esporte; Secretaria da Saúde e Ambiente; Comissão de Ética e Comissões mediadoras. Sobre a regulamentação das Secretarias, o regimento determina:

§ 1º – Haverá 4 (quatro) Secretarias, cujas atribuições específicas lhes seguem o nome:

I. Secretaria da Comunicação: tem como atribuição tornar público todo e quaisquer trâmites e decisões dos Poderes Legislativo e Judiciário;

II. Secretaria da Convivência e Diversidade: tem como atribuição promover ações da convivência entre os sujeitos da comunidade escolar, primando pela equidade;

III. Secretaria da Cultura e do Esporte: tem como atribuição viabilizar ações culturais dos próprios estudantes, além de proporcionar a ampliação do repertório cultural de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar;

IV. Secretaria da Saúde e Ambiente: tem como atribuição promover a preservação do ambiente escolar e entorno, tendo como princípio norteador das ações a sustentabilidade.

§ 2º – Serão indicados pelo Prefeito 4 (quatro) secretários: 1 (um) para a Secretaria da Comunicação; 1 (um) para a Secretaria da Convivência e Diversidade; 1

(um) para a Secretaria da Cultura e do Esporte; e 1 (um) para a Secretaria da Saúde e Ambiente.

§ 3º – Cabe aos Secretários escolher 2 assessores, não havendo condições a serem preenchidas na escolha destes.

(SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 28, 29)

À Comissão de Ética, composta por sete membros, sendo três professores, três estudantes e um funcionário da equipe gestora, cabe “analisar e julgar sobre a pertinência das ações do Executivo e do Legislativo, segundo o PPP e as regras de convivência” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 29). Entretanto, apenas ocorre a convocação da Comissão de Ética em caráter extraordinário, ou seja, quando algum tema ou problema exceder a competência das demais instâncias.

As Comissões mediadoras são grupos de aproximadamente dez alunos eleitos em cada salão de estudos (os quais serão abordados adiante) para, nas palavras do documento, atuarem como *ponte* nas relações entre os pares, professores e comunidade. As comissões auxiliam ainda na organização escolar para que “haja um clima cada vez mais favorável para o desenvolvimento de todas as atividades escolares” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 23), assim, segundo a proposta, o caráter das comissões mediadoras não é *disciplinador*.

As eleições na República de estudantes ocorrem por meio de voto livre, direto e secreto, não sendo permitida a formação de *chapas*. Por ocasião das eleições, são realizadas atividades que preconizam a democracia, sendo o período denominado como *Mês da Democracia*. Somente poderão ser candidatos a prefeito, vice-prefeito e vereador e, ainda, somente poderão ser indicados para o cargo de secretário, os estudantes membros das Comissões mediadoras de cada salão, do 4º ao 9º ano. Os eleitos assumem o mandato com duração de um ano.

A proposta também destaca como *dispositivo pedagógico* diretamente relacionado a princípios democráticos a realização de assembleias escolares. Cada salão de estudos realiza a sua assembleia, as quais têm como objetivo a socialização de descobertas, a tomada de decisões coletivas e a construção de regras de convivência, estas, segundo o documento, visam garantir os direitos e deveres de todos e são decididas por meio de votação. As assembleias não possuem um calendário, ocorrem oportunamente quando há algum assunto emergente.

Em face do exposto, é possível constatar que a proposta pedagógica em questão assume a máxima corrente de que somente nos moldes de uma sociedade democrática seria possível a consecução das exigências da vida moderna, tais como a justiça, a liberdade, a igualdade de direitos e a valorização da vida humana. Dessa forma, é evidente a adoção do princípio da maioria por meio da democracia participativa e representativa com o objetivo de alcançar, nos termos de Apple e Beane (2001), a melhoria do clima institucional e assim amenizar a dureza das desigualdades sociais sofridas pela comunidade escolar.

É factível ainda a tentativa de fazer a democracia parte constitutiva da experiência dos educandos na escola, embora, consoante a Adorno (2012), a própria concepção de democracia na contemporaneidade esteja submetida à claustrofobia do mundo administrado. Todavia, a experiência democrática almejada no âmbito da proposta, segundo a revisão teórica que embasa a presente pesquisa, coaduna com a criação de um sentimento comunitário tem termos deweyanos, embora não haja a referência direta ao autor. Assim, há, tacitamente, a intenção de criação de uma comunidade inócua a partir da qual seria possível erigir a transformação social do seu entorno mediante o ideal de formação dos indivíduos para o convívio democrático. Para tanto, certos valores, comportamentos e atitudes são propagados como desejáveis e são enunciados pela unidade escolar como *princípios* a serem seguidos por todos os envolvidos, os quais são: responsabilidade, autonomia e solidariedade. A democracia, assim como enuncia Dewey (1961), é propalada como um *modo de vida* e permeia todas as atividades da escola e, ainda nos termos do autor, tem como *maquinaria* da ideia democrática a constituição da República de estudantes.

Com efeito, adjacente à ideia de comunidade contida na proposta, também é notável a interpretação da democracia prioritariamente como um *meio* para alcançar o *fim* desejado de uma educação para a cidadania. Por cidadania, entretanto, é possível inferir a educação de indivíduos que sejam capazes de reconhecer e lutar contra as mazelas oriundas das desigualdades sociais sofridas pelos habitantes da região. Tal assertiva pode ser compreendida pelo objetivo em fazer coincidir o convívio democrático escolar e a formação para a cidadania por meio da *República de estudantes* com a constituição do que a proposta denomina como *bairro educador*. Neste sentido, emerge o aspecto da dominação já elucidado por Marcuse (1969) ao tratar do princípio da maioria e da conversão dos interesses particulares em interesses comuns que ocorre na democracia, nas palavras do autor, “as necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os

negócios e a comunidade, o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão” (Marcuse, 1969, p. 13).

O aspecto democrático da proposta pedagógica também enfatiza a necessidade de educar, em termos deweyanos, para o autogoverno, formando o indivíduo responsável, autônomo e solidário. Contudo, ao que o documento denomina como autonomia, em verdade, consiste em uma adaptação coercitiva à ordem social estabelecida pelos ditames da *República de estudantes*. Com base em Adorno (2012), é notório e sabido que a realidade não cumpre a promessa de autonomia, bem como de felicidade que outrora fora enunciado pela democracia, tendo em vista que ocorre uma inadequação entre a realidade social e a econômica, exigindo a adaptação ao coletivo que, de fato, é a expressão da impotência da dita autonomia individual. Os indivíduos, segundo o autor, “preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo” (Adorno, 2012, p. 17)

Assim, em face da racionalidade institucional, esta, já elucidada por Marcuse (1969), a autonomia, nos termos da proposta, não se realiza, pois está circunscrita à racionalidade do sistema republicano instituído aos alunos, ocorre, portanto, o aspecto ilusório da soberania popular sancionado pelo autor, pois, se outrora a democracia era tida como o elemento precípuo à mudança social, hoje é o elemento de ligação para a manutenção da ordem estabelecida.

O documento também aponta a existência de outros *dispositivos pedagógicos* como aspectos inovadores da proposta pedagógica, tais como os *salões, roteiros de estudo e tutoria*. Os salões de estudos foram idealizados em 2005 com base no trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola da Ponte, em Portugal. A derrubada das paredes que dividiam as salas de aula para a formação dos quatro salões de estudo iniciais teve como objetivo, segundo o documento, romper com as “paredes internas entre as disciplinas e as áreas do conhecimento e as metodologias” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 21). Atualmente, a UE-4 conta com cinco salões de estudos, organizados segundo os ciclos de aprendizagem estabelecidos pela proposta da rede municipal. Assim, mediante a aprovação do Conselho de Escola, a UE-4 passou a adotar como método pedagógico o agrupamento dos alunos nos salões e os roteiros de estudo como principal instrumento no processo de ensino e aprendizagem. Os referidos roteiros são elaborados pelos professores nos horários coletivos e são disponibilizados no GoogleDrive para que toda a

comunidade escolar tenha acesso aos mesmos. Para a elaboração de tais roteiros, consoante ao documento, são consideradas “as expectativas de aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação, os saberes e necessidades da comunidade e a inclusão da escola no mundo e este na escola” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 20). No tocante ao trabalho docente, os objetivos dos roteiros são expressos nos seguintes termos:

Quanto aos educadores, os roteiros de estudo visam articular as áreas do conhecimento e as disciplinas, assim como também, a transformação dos mesmos em polivalentes, ou seja, com o exercitar contínuo todos terão o conhecimento do currículo do Ensino Fundamental da EMEF (...), independentemente do Nível de Ensino ou de suas disciplinas (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 21).

Dessa forma, fazendo uso dos roteiros de estudo, a dinâmica do trabalho pedagógico nos salões é assim estabelecida:

Cada grupo de estudantes, e não cada indivíduo tem autonomia para decidir quais roteiros realizar no dia. No salão de estudos o educador exercerá o papel de orientador, portanto, não haverá aula expositiva e o professor extrapolará a sua disciplina. Na dúvida, os estudantes deverão recorrer primeiramente aos colegas de grupo, não obtendo a ajuda necessária deverá levantar a mão para que o educador disponível se aproxime para orientá-lo. O grupo também vivencia a responsabilidade em relação à execução de todos os roteiros de estudos. A solidariedade também é um exercício constante, uma vez que o estudante, tanto aprende com seus pares, quanto os ajuda a aprender (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 22).

Assim, todos os professores, independentemente da disciplina a qual pertencem, são constituídos como orientadores em todas as áreas do saber. Além da função de orientadores nos salões de estudo, a cada professor são atribuídas equipes de alunos, para as quais deverá atuar como *tutor*. O chamado *Educador-tutor*, *Educador-monitor* ou *Professor Tutor*, é responsável por organizar na rotina escolar os momentos das reuniões de tutoria, assim, nas palavras do documento:

Nas equipes de Tutoria as atividades terão como objetivo principal o exercício dos princípios da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade. Cabe ao Educador-Monitor ser o incentivador das atividades escolares, dentro e fora da escola, acompanhá-los na superação das dificuldades que podem ir para além da escola, ajudá-los a se tornar uma equipe de ajuda mútua, que extrapole os muros da escola, dar e garantir a fala ao estudante quando em plenário. Educador tutor é aquele que lidera, que tutoriza, que acompanha de perto uma equipe de estudantes para orientá-los nos estudos e na convivência dentro e fora da escola; sendo responsável pelo acompanhamento dos mesmos. É responsável, também, por promover encontros com os pais/responsáveis bimestralmente ou quando houver necessidade, para obter informações com relação ao desenvolvimento dos estudantes. Como o estudante está inserido num contexto, a função do Professor Tutor, é ir para além das paredes da escola, pois, acompanha permanentemente o processo de constituição do estudante como sujeito de sua aprendizagem, termo este, que vai para além do que se aprende na escola (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 24).

Ao educador, portanto, são atribuídas as funções de mediador e de construtor de vínculos afetivos com os alunos em que pesem, segundo a proposta, os significados de autonomia, responsabilidade e solidariedade, princípios norteadores do projeto político pedagógico. Nessa perspectiva, “deve ser o objetivo maior do educador-tutor, porém, dentro de um clima de autoridade educativa e amorosa, ao mesmo tempo em que, solidário e tranquilo, para fortalecer a autoconfiança e autoestima dos estudantes” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-4, 2015a, p. 24).

Em síntese, a inovação pedagógica na proposta da UE-4 evidencia uma concepção de educação que tem como pilares a democracia e os métodos de ensino centrados nos interesses dos alunos, tais como preconizam as concepções humanistas modernas de educação. A democracia é interpretada como o meio capaz de assegurar o engajamento de todos os atores sociais no ideal de mudança social, este, sedimentado na luta pela superação das problemáticas sociais inerentes ao contexto em que a escola está inserida. A noção de inovação no âmbito da proposta incide no acolhimento de práticas pedagógicas e princípios oriundos de outras escolas consideradas referenciais, tal como é possível verificar na instituição da República de estudantes e na dinâmica pedagógica em grupos de estudo em

salões, com o uso de roteiros, os quais prescindem da aula expositiva e convertem professores em *tutores*.

2.5.6 – UNIDADE ESCOLAR 5 (UE-5)

A UE-5 está localizada no município de São Paulo, no bairro do Butantã e oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, em dois turnos, distribuindo-o em três diferentes ciclos, os quais são: Ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano); Ciclo interdisciplinar (do 4º ao 6º ano) e Ciclo autoral (do 7º ao 9º ano), de acordo com as determinações da rede municipal de ensino. Segundo o documento, a escola foi inaugurada em 1956, no entanto, somente em 1968 passou a ocupar o prédio em alvenaria no qual ainda funciona. Consoante ao documento, a escola está situada “em bairro de alta heterogeneidade social e cultural, próxima a pólos científico-culturais da importância da Universidade de São Paulo” (Projeto Político Pedagógico da UE-5, 2015, p.12), entretanto, o texto também salienta que o entorno da unidade possui áreas pobres e locais, nas palavras do documento, *de importantes manifestações culturais*, tais como o Morro do Querosene. Portanto, segundo o documento, a UE-5 “teve, ao longo dos anos, o privilégio de receber também uma clientela heterogênea e múltipla” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.12).

O projeto político pedagógico em questão refere-se ao ano de 2015, tendo sido analisado integralmente. É necessário ressaltar que o documento enfatiza determinados aspectos do trabalho pedagógico em detrimento de outros. Assim, a compreensão de conceitos como experiência e emancipação é prejudicada pela ausência de referências claras aos mesmos. Semelhantemente, a proposta não é enfática em expressar seu ponto de vista sobre a sociedade, apenas sendo possível inferir que não há uma crítica expressa ao pensamento ordenador capitalista, há apenas a intenção de ajustamento e ampliação das potencialidades do indivíduo frente ao mesmo. Outra característica a ser ressaltada é a repetição literal de diversos trechos ao longo do documento, fato que empobrece a expressão das ideias dos autores.

Contudo, de acordo com o texto, devido às características apresentadas, a escola sempre foi considerada pela comunidade como *diferenciada*, todavia, com a chegada de uma nova gestora, em 1996, a escola passou por transformações mais profundas. Na ocasião, havia uma grande preocupação com o índice de evasão escolar por parte dos alunos. Tal fato foi

tratado pela nova gestão como uma situação oportuna para, com vistas ao estreitamento do relacionamento com a comunidade, manter os alunos por mais tempo na escola, bem como abri-la para a utilização do espaço pelos mesmos aos finais de semana e, ainda, derrubar alambrados e tornar o ambiente escolar agradável ao convívio e permanência. Nas palavras do documento, “a sala da diretoria deixou de ser o panóptico de uma instituição totalizante, a ameaça ao aluno desviante, para, sempre de portas abertas, ser o epicentro de uma transformação radical” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p. 12). Assim, com engajamento crescente das famílias, a escola passou a oferecer atividades extracurriculares no formato de oficinas (Oficinas de Cultura Brasileira; Capoeira; Educação Ambiental; Teatro) e os pais passaram a participar da organização dos eventos da escola. A UE-5 também estabeleceu vínculos com organizações não governamentais para que fossem possíveis intervenções de ordem pedagógica e financeira na organização escolar, são citadas no documento as organizações: Instituto Pichón-Riviere; Instituto Veredas; Fundação Abrinq e Fundação Camargo Correia.

Entretanto, de acordo com o documento, em 2002, já com um Conselho de Escola constituído e fortalecido, emergiram questões atinentes aos problemas de aprendizagem dos alunos, assim como questões relacionadas ao convívio escolar. Assim, em reunião oportuna do Conselho de Escola, foi instituída uma Comissão, entre pais e professores, para realizar uma pesquisa diagnóstica acerca dos problemas observados. A pesquisa evidenciou problemas relacionados à indisciplina na escola e à ausência excessiva de professores. Todavia, segundo o documento, a problemática do alto índice de faltas docentes foi considerada como central para a resolução das demais, compreendidas como derivadas. Dessa forma, o ano de 2002 foi determinante para o combate e melhor compreensão dos problemas da escola por parte da Comissão e do Conselho de Escola.

Contudo, em 2003, consoante ao texto da proposta, a análise do Projeto Político Pedagógico da unidade pela citada Comissão e também pelo Conselho de Escola, evidenciou “que havia grande dissonância entre o texto e a prática cotidiana na escola” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.14). Acerca da reflexão no âmbito do Conselho de Escola sobre tais constatações, o documento destaca as seguintes ações:

Não tendo, todavia, os instrumentos teóricos que lhes permitissem aprofundar a análise da prática educativa em cotejo com o proposto no Projeto, no intuito de sugerir e

cobrar mudanças que implicassem numa efetiva melhora das condições de ensino, em agosto de 2003 o Conselho convidou a psicóloga Rosely Sayão – interlocutora da escola desde 2001 – a formular, com eles, esses critérios de análise. No decorrer desta interlocução, a psicóloga Rosely Sayão apresenta-lhes um vídeo sobre a Escola da Ponte, de Portugal, que causa grande impacto nos membros do Conselho: de imediato é percebida a grande semelhança entre os valores que os animavam e aqueles que o vídeo sobre o cotidiano na Escola da Ponte faziam transparecer. É vislumbrada como possível a adequação da prática aos valores propostos no Projeto Político Pedagógico da escola. Tendo recém visitado a Escola da Ponte, e notando o entusiasmo da comunidade da (...) pelo Projeto Fazer a Ponte, a psicóloga Rosely Sayão, a pedido do Conselho de Escola, formulou e apresentou, em setembro de 2003, uma proposta de assessoria, no sentido de se ir implantando, na (...), dispositivos inspirados naqueles da escola portuguesa (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.13).

Dessa maneira, uma nova proposta pedagógica foi elaborada, tendo como linha mestra a assessoria da citada psicóloga, sendo esta aprovada pela Secretaria Municipal de Educação. A referida assessoria perdurou de janeiro de 2004 a maio de 2005. O documento salienta ainda que, da mobilização dos gestores, famílias, funcionários, professores, alunos, educadores, voluntários e da assessoria resultou a “elaboração dos parâmetros que, consubstanciados no Projeto Pedagógico a seguir formalizado, e após a apreciação e aprovação pelo Conselho de Escola, deverão reger e iluminar, doravante, o funcionamento da EMEF (...)” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.14).

Em face do exposto, a UE-5, a partir da concepção do aluno como um ser único, que “pode e deve permanentemente construir e exercer sua identidade no seio de um coletivo que não a mitigue ou aplaque” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.15), estabeleceu como norte o entendimento do ser humano como um ser *integral*, assim como “a convicção de que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.15). Contudo, o projeto da UE-5, no tocante à perspectiva de sociedade, bem como de indivíduo, apenas enfatiza o objetivo de formar o indivíduo segundo os preceitos já

estabelecidos pela legislação educacional vigente, mormente na expressão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sob tal perspectiva, a UE-5 estabelece a diretriz de sua proposta pedagógica nos seguintes termos:

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF (...) (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.14).

Para alcançar tais objetivos, a UE-5 enuncia que a *intencionalidade educativa*, nos termos do documento, está sedimentada nos valores *autonomia*, *solidariedade*, *democraticidade* e *responsabilidade*. Tais valores, de acordo com a proposta, ditam o funcionamento da unidade escolar em termos de organização e também no estabelecimento das relações sociais. Consoante ao texto, o Conselho Pedagógico é responsabilizado pela formulação e implantação das práticas pedagógicas contidas na proposta, a qual compreende todos os trabalhadores da unidade escolar, no âmbito de suas funções específicas, como *educadores*.

Aos valores *solidariedade* e *democraticidade*, a proposta salienta a importância do sentido *comunitário* adjacente aos termos, pois, segundo o documento, ambos apenas podem ser alcançados mediante o apoio dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como mediante o esforço da unidade para buscar a ampliação da participação dos pais, comunidade e de agentes ligados formalmente ou não à escola, sejam como voluntários ou sob a forma de apoio institucional ou financeiro. As relações hierárquicas, portanto, tendem a ser horizontalizadas, com a abertura dos diferentes mecanismos de participação e representação contidos na proposta. Assim, o plano diretor da UE-5 prevê momentos decisórios compartilhados tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico. A participação da comunidade escolar é reiterada ao longo do documento na atuação contudente do Conselho Escolar, APM e grupos organizados pelas famílias e voluntários nos diversos seguimentos da rotina escolar, tais como a organização de eventos e a oferta de oficinas extracurriculares. Semelhantemente, o plano de gestão da coordenação pedagógica é organizado tendo como horizonte três *ações* que expressam a intencionalidade democrática da proposta, são elas assim denominadas: *ações de formar*, *ações de acompanhar* e *ações de estudar o trabalho pedagógico da escola*.

O aspecto democrático da proposta, nestes termos, é compreendido como a tentativa de não hierarquização das funções, compreendendo todos os profissionais e voluntários envolvidos igualmente como *educadores*, assim como da não hierarquização entre os diversos saberes e conteúdos, considerando que esta é a via ideal para a almejada formação integral dos alunos. O termo *democracia* não é citado na proposta, prevalecendo sua face adjetiva de *democraticidade* como forma de identificar a democracia enquanto *meio* para atingir fins determinados de igualdade e pacificação da convivência entre os indivíduos, tal como evidencia o trecho a seguir:

Pautando-se num critério de *democraticidade* e transparência cada vez mais elevados, deverão as diversas forças que compõem este Projeto, em seus diversos âmbitos, comprometer-se a um esforço constante de esclarecimento de suas ações e atitudes, frente ao coletivo da escola. Sendo este um projeto educacional coletivo, caberá aos diversos segmentos que o compõem a tarefa de manifestarem suas convicções e justificarem suas ações de forma clara e coerente, logicamente sustentadas. Os diferentes lugares de poder que tomam os detentores de diferentes saberes e diferentes fazeres, no escopo deste Projeto e salvaguardados em seu Regulamento, não devem servir de pretexto à atitude autoritária, arrogante, isolada, por parte de nenhum de seus membros (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.15).

É cabível, mediante tal constatação, o entendimento de que a *democracia* figura na proposta como a tentativa de tornar a cada indivíduo, nos termos de Adorno (2012), *iluministas de si mesmos*, entretanto, enquanto *mônadas*, como se fosse possível a cada um determinar o percurso de sua própria vida, assim como de sua aprendizagem escolar. A *democracia* seria, então, o elemento garantidor da manutenção de um ambiente propício para que o indivíduo pudesse buscar suas formas de realização, nos termos da proposta, *intelectual e moral*. Contudo, é também evidente a verificação de que tal cenário constitui aquilo que o autor enuncia como *pseudodemocracia*, pois a simples pacificação do ambiente não o isenta de suas contradições. O esforço evidente em elidir os conflitos pode incorrer na desconsideração da subjetividade, esta, elemento precípuo da massificação que inibe a libertação da consciência dos domínios ideológicos e da crítica permanente das contradições da realidade. Assim, a *democraticidade* contida na proposta parece contribuir com o

falseamento da democracia na instituição, uma vez que a diversidade humana figura como marca de diferenciação entre os indivíduos, encerrando a cada um em si mesmo, e não como condição humana fundamental para a constituição da autonomia e da subjetividade. A dimensão política do termo *democraticidade* contido no documento como um dos valores norteadores do trabalho pedagógico, é reduzida às formas desejáveis das relações sociais e infere a coexistência das liberdades individuais sem alterações na dinâmica social estabelecida.

Dessa maneira, o documento enuncia o ideal máximo para a formação dos alunos nos termos a seguir:

Dados os fundamentos aqui apresentados, é pretensão do Projeto oferecer, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético, enfim voltado às mais diversas formas de manifestação expressiva do ser humano, num clima de valorização do amadurecimento das relações interpessoais sem a banalização dos afetos (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.17).

Nesse sentido, a UE-5 compreende não ser mais cabível a figura do professor que atua individualmente em uma docência, nos termos do documento, *expositiva* e *solitária*, em uma relação *dual* com seus alunos. A proposta inovadora, com a nova organização estrutural, segundo o exposto, exige do professor “uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intramuros, solitariamente e com uma turma específica” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.15). Requer ainda que, sem abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma determinada área, o professor tenha uma “formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.15). A exposição de conteúdos por parte do docente, portanto, cede lugar ao incentivo à pesquisa, bem como a orientação quanto ao uso dos Roteiros Temáticos. Nas palavras dos autores, a proposta visa

o descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar. Sendo, pois, variadas e profundas as demandas que a implantação deste Projeto dirige aos professores, devem

os agentes todos que dão suporte à sua implantação comprometer-se no esforço de propiciar, aos educadores de forma geral, e aos professores especificamente, uma formação continuada de qualidade, voltada à sua prática diária e às suas questões mais prementes (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.15).

A ênfase do trabalho pedagógico para a pesquisa tem como principal instrumento a utilização dos Roteiros Temáticos de Pesquisa, os quais são “concebidos segundo a Teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos, num contexto predominantemente grupal” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.18). Por *contexto predominantemente grupal*, o projeto pedagógico identifica a reorganização de todos os alunos em grupos com cinco membros cada, extinguindo a organização escolar regular em classes ou turmas. A dinâmica do trabalho pedagógico em pequenos grupos ocorre mediante a utilização dos já citados Roteiros Temáticos de Pesquisa, utilização de livros didáticos e, ainda, sob a mediação do *tutor*, este, professor destinado a acompanhar determinados grupos de alunos, tal como é clarificado no trecho a seguir:

Além do acompanhamento grupal e individual em sala, são os alunos acompanhados mais de perto por um tutor que, ao ater-se a um grupo menor de alunos, preferencialmente durante todo o período de formação escolar, pode orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. Sendo a busca da autonomia um valor matricial do Projeto, e somente podendo ela fundar-se numa cada vez mais aprofundada auto-avaliação, caberá ao espaço da tutoria auxiliar os professores a implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas capacidades e de suas dificuldades (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p. 21).

A proposta pedagógica inovadora, portanto, é estruturada, segundo o documento, no que a UE-5 enuncia como *dispositivos pedagógicos*, os quais são: Estudante pesquisador (em contraposição à aula expositiva); Plano de estudos quinzenal (instrumento utilizado pelo aluno para o registro diário da aprendizagem, planejamento e autoavaliação); Roteiros de Pesquisa Temáticos; Carta de princípios de convivência (conjunto de princípios reguladores da organização escolar em que são normatizados os seguintes itens: Todos merecemos ser

tratados com respeito; Todos temos direitos à uma escola tranquila, limpa e organizada; Todos temos que levar a escola a sério; Todos temos direito a materiais de estudo e livros limpos e bem conservados; Todos temos direito a fazer as refeições em local limpo e tranquilo; Todos temos direito a uma escola que funcione organizadamente); Roda de conversa (momentos de diálogo previstos na organização escolar); Mediação de conflitos (prioritariamente por meio do diálogo) e Docência solidária (professor atuante como *tutor*).

Também é enunciado como um dos elementos da inovação a existência de uma plataforma virtual que tem por objetivo a sistematização dos processos pedagógicos e administrativos da UE-5, tais como: registro da frequência dos educandos; acompanhamento dos roteiros de estudo; realização de atividades avaliativas; disponibilização de conteúdos digitais pelos professores; dentre outros. A UE-5 também salienta o Plano de Festas (Festa junina; Cinema; Auto de Natal e Formatura), cuja organização é protagonizada pelas famílias, e as atividades extracurriculares (Ateliê Nossa Casa; Maracatu; Cursinho preparatório para Vestibulinho; Capoeira; Rolê Guiado; Estatística; Conselho Pedagógico; Alemão) como outros elementos inovadores importantes para a consecução do Projeto Político Pedagógico da Unidade.

A UE-5 destaca também a existência do Projeto de Informática Educativa, o qual visa, segundo o documento, ampliar, sistematizar e transformar o repertório de representações e explicações trazido pelos estudantes para a escola. A partir da compreensão de que a tecnologia é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem em qualquer disciplina, a UE-5, por meio do referido projeto, sublinha que:

É papel fundamental da escola e do professor estimular os alunos a perguntarem e a buscarem respostas sobre a vida humana, sobre os ambientes e recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano ou que estejam distantes no tempo e no espaço, para que o educando possa compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos e necessários daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e do homem e também questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso, o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p. 51).

Com base no exposto, o trabalho com as diferentes tecnologias, segundo a UE-5, tem como ponto de partida o entendimento de que a busca e seleção de informações no mundo atual é de grande importância para a aprendizagem, pois “além de permitir aos alunos obter informação para a elaboração de suas ideias e atitudes contribui para o desenvolvimento de autonomia com relação à obtenção do conhecimento” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p. 51).

O conceito de formação, tal como é observável no texto, denota apenas o sentido pedagógico de apropriação de determinados elementos valorizados da cultura escolar, é, portanto, circunscrita à dimensão individual e isenta de um sentido político mais amplo. Dessa forma, por formação, são compreendidas as possibilidades de desenvolvimento intelectual, entretanto, a alusão à formação como crítica da realidade apenas é citada quando relacionada ao uso das tecnologias, à qual também é elencada a necessidade de desenvolvimento da criatividade e aquisição de habilidades para o manuseio dos diferentes recursos tecnológicos.

Destarte, um dos valores estruturantes da proposta, o da *autonomia*, é tratado no projeto em questão sob duas perspectivas: a primeira, refere-se ao que o documento denomina como *autonomia intelectual*; a segunda, é expressa como *autonomia moral*. Por *autonomia intelectual*, é possível inferir a noção de apropriação de um conjunto de habilidades que permitam ao indivíduo a tomada de decisões acerca de sua própria aprendizagem, visando a autorregulação dos seus processos de aquisição do conhecimento, tal como salienta o documento, “outorgando sempre mais ao aluno o domínio sobre os processos e meios de aprendizagem, auxiliando-o a encontrar e desenvolver os meios que lhe possibilitem construir e viver um percurso intelectual próprio” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p.15). Em contrapartida, por *autonomia moral*, é plausível a inferência do processo de apropriação de habilidades sociais direcionadas ao convívio coletivo e/ou comunitário, com vistas a amenizar possíveis tensões e conflitos. Assim, a *autonomia moral* figura no documento diretamente relacionada ao valor *responsabilidade*, este, também enunciado como um valor estruturante da proposta pedagógica da UE-5. Nas assertivas dos autores,

No sentido de promover a autonomia moral, devem ser sempre aprimorados os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos alunos, a assunção de mais responsabilidades no sentido do melhor funcionamento

da escola e da mais eficaz implantação deste Projeto, visto que a mesma só se dá frente a um coletivo no qual se inscreve e na medida em que também se assume e respeite as diretrizes e os projetos traçados por este mesmo coletivo (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p. 24).

A inovação pedagógica pretendida pela UE-5 tem, portanto, origem na modificação das formas de ensinar e aprender na escola, em detrimento do ensino centrado na figura docente, com vistas à construção de um ambiente mais pacífico e acolhedor, cujas práticas ali desenvolvidas tenham como finalidade última o desenvolvimento intelectual e moral de seus educandos. Nesse sentido, a UE-5 clarifica as referências teóricas utilizadas para propugnar as pretendidas inovações pedagógicas. Desse modo, a base conceitual do projeto em questão é expressa em três itens principais:

Além do já citado, são bases conceituais do projeto, entre outras:

- 1) As contribuições de Jean Piaget quanto à formação dos conhecimentos e quanto às autonomias moral e intelectual;
- 2) A imensa contribuição do grande educador Paulo Freire – em primeiro lugar como fonte de referência de toda a pedagogia que se pretenda libertária; em segundo por ter contribuído fortemente na criação dos avançados parâmetros normativos da educação brasileira atual – sem os quais seguramente este Projeto teria muitas mais dificuldades em ser implantado; e
- 3) Cabe ressaltar a importância, para a existência deste Projeto, daquele outro implantado na pequena Vila das Aves, em Portugal, sob o nome Fazer a Ponte. Além de nos mostrar que "a utopia é possível", como bem o disse o professor José Pacheco, a Escola da Ponte é uma fonte permanente de inspiração e reflexão, pois que soube, em seus quase 30 anos, ir criando mecanismos e dispositivos pedagógicos coerentes com seus valores e princípios _ e que são os mesmos que nos animam. Sabemos bem que uma coisa é ter princípios, outra bem diversa é aplicá-los. Nesse sentido a Ponte, em sua generosa proposição de fazer públicos sua história, seu trajeto, suas dificuldades e seu estágio atual, é fonte importantíssima de consulta e interlocução. (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-5, 2015b, p. 18).

Em face de tais referências, a proposta ratifica a concepção de educação centralizada no indivíduo. Todavia, é factível a observação de que a terceira referência é a que prepondera

ao longo do documento, assim como dos objetivos estabelecidos, sendo também a origem dos valores, ora tratados também como *princípios*, que norteiam o trabalho pedagógico da unidade, sendo estes a *autonomia*, a *solidariedade*, a *democraticidade* e a *responsabilidade*, os quais já foram elucidados no presente texto. As demais referências são pouco exploradas pelo texto e apenas são citadas no trecho destacado. É notória a inovação pedagógica fundamentada sobre as concepções humanistas modernas em voga na atualidade, cujo sentido é *micro*, pois abrange apenas ações planejadas para a mudança dos processos de ensino e aprendizagem, sob a égide da contraposição ao ensino dito tradicional, expositivo e centrado no professor. Os objetivos da educação segundo a proposta são, em sentido amplo, aqueles atinentes à transformação do próprio indivíduo em uma relação frouxa deste com a realidade.

Não obstante, a democracia foi o recurso encontrado para tornar possível o funcionamento dos dispositivos pedagógicos inovadores, dentre os quais é possível destacar: a extinção das classes regulares com a formação de pequenos grupos heterogêneos para aprendizagem; a tutoria dos professores em detrimento das aulas expositivas; a elaboração de roteiros de estudo como método pedagógico central. À *democraticidade*, nos termos da proposta, também é atribuída a função de propiciar o ambiente adequado ao desenvolvimento da autonomia, esta, figura como eixo central do projeto pedagógico, tendo em vista que todos os valores parecem convergir para a sua aquisição. Ser autônomo, no âmbito do documento, é ter uma formação intelectual adequada, segundo a apropriação de conhecimentos valorizados pela cultura escolar e dispor de habilidades sociais para a convivência segundo o valor da *democraticidade*, fazendo bom uso da liberdade individual, conhecendo seus limites e evitando a perturbação da ordem estabelecida.

A formação cultural, interpretada na presente pesquisa segundo os termos de Adorno (1986) como a apropriação subjetiva da cultura, encontra como barreira, no âmbito da proposta, a ideia de formação circulante na atualidade de especialização técnica e qualificação científica. A aquisição de habilidades ditas *intelectuais* é tomada como sinônimo de formação cultural e impõe-se como uma forma de autoridade, assim como de diferenciação entre os indivíduos. A noção de formação relacionada ao espírito e à constituição da consciência, advogada pelo autor, é convertida no que Adorno (2012) denomina como um *clichê insuportável* de hábitos ditos adequados ou recomendáveis para a aprendizagem e não à “disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência” (ADORNO, 2012, p. 64). A realização do indivíduo, neste sentido,

é, precariamente, o ponto de partida da proposta pedagógica, não sua finalidade, fato que enseja na denúncia do autor acerca da crise da formação cultural mesmo entre aqueles considerados *cultos*, em outros termos, aqueles que, nas palavras do documento em questão, alçaram a *autonomia intelectual*. Dadas as limitações dos sistemas de ensino, o autor adverte: “ la alegre y despreocupada expansión de la formación cultural em las condiciones vigentes es, de modo inmediato, uma y la misma cosa que su aniquilación” (ADORNO, 1986, p. 190).

2.5.7 – UNIDADE ESCOLAR 6 (UE-6)

A UE-6 é uma escola municipal de educação infantil localizada no bairro do Limão que atende crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade. Em 2001 a unidade educacional, com vistas ao atendimento da Lei 10.639/03, passou a desenvolver um trabalho pedagógico específico, sob a forma de *projeto*, para incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira em sua proposta pedagógica. Desde então, a unidade passou a ser alvo de manifestações racistas e teve seus muros pichados com ofensas dessa natureza. Tal fato ocasionou o fortalecimento do projeto e a instituição deste enquanto expressão da identidade da escola, tornando-se um projeto permanente e um dos alicerces de sua proposta pedagógica. A partir da mobilização da comunidade escolar, a unidade passou a incluir em seu projeto a reivindicação de modificação do nome da instituição por outro que estivesse em acordo com o trabalho desenvolvido. A modificação do nome da unidade é considerada pela comunidade escolar como uma ação afirmativa, que corrobora o engajamento da escola no combate ao preconceito e, ainda, como resposta às agressões sofridas. Em junho de 2016, mediante um abaixo-assinado com 19.200 assinaturas e manifestações nas redes sociais e em eventos relacionados à Educação, a reivindicação foi atendida e a escola teve o seu nome modificado. Tais fatos foram relatados pela coordenadora da UE-6 em visita à escola durante a etapa de leitura dos projetos políticos pedagógicos da presente pesquisa e também constam em relatos nas redes sociais e blog da unidade, no site da Secretaria Municipal de Educação e, ainda, em notórios veículos de comunicação, tais como jornais e revistas de grande circulação e plataformas virtuais de notícias.

O documento analisado foi apresentado pela unidade escolar à Secretaria Municipal de Educação no ano de 2015, sendo disponibilizado, juntamente com os demais projetos

pedagógicos das escolas da rede para consulta pública no site da referida Secretaria Municipal. O referido documento destoa dos demais projetos contidos na plataforma quanto à sua apresentação, contendo apenas onze páginas que indicam os aspectos essenciais da proposta, abdicando dos aspectos formais contidos nos demais projetos. O documento também não apresenta o relato dos fatos citados no parágrafo anterior, pois os mesmos ocorreram recentemente e deverão constar na reescrita do projeto para o próximo ano letivo. A leitura da proposta pedagógica foi precedida de uma visita à unidade escolar e, ainda, da leitura dos diversos materiais disponibilizados no blog e nas redes sociais da unidade, os quais, segundo informações prestadas pela gestão, complementam o documento em análise.

Destarte, a compreensão do indivíduo assim como a interpretação que a UE-6 evidencia da sociedade são perceptíveis no tratamento dado à infância nos diversos aspectos da rotina escolar, mormente no tocante à forma como a criança é compreendida na faixa etária da Educação Infantil. Assim, a proposta pedagógica está sedimentada no que a UE-6 denomina como princípios, os quais são também os itens que organizam o documento em questão, são eles: I. Cuidar e educar; II. Os tempos e os espaços na Educação Infantil; III. Protagonismo Infantil; IV. Parceria Escola-Família; V. Formação Continuada; VI. Diversidade biológica e cultural; VII. Sustentabilidade e Consumismo. Segundo tais princípios, a UE-6 enuncia a missão, visão e valores que norteiam o projeto político pedagógico da unidade, os quais são expressos nos seguintes termos:

Missão - Oferecer serviços de excelência a nossa comunidade, reconhecendo e respeitando a diversidade biológica e cultural que a constitui.

Visão - Considerando a qualidade social da educação, manter-se como referência educacional da rede pública, por meio de projetos transformadores, visando à formação cidadã de toda Comunidade Escolar.

Valores - Ética nas relações interpessoais e profissionais que garantam a qualidade, o compromisso e a transparência dos valores contidos no Projeto Político Pedagógico da EMEI (...) (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 1).

Para a UE-6, a função social básica da escola, sobretudo na Educação Infantil, consiste na congruência das dimensões do *cuidar* e do *educar*. O *cuidar*, segundo o documento, abrange a compreensão sobre como é possível ajudar o *outro* a desenvolver-se como ser humano, de forma a contribuir para a ampliação de suas capacidades. O *educar*, entretanto,

para além das situações de cuidado, implica em proporcionar situações de brincadeiras e aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de relacionamento interpessoal, bem como de *ser* e *estar* com o outro mediante uma postura de aceitação, respeito e confiança e, ainda, implica em possibilitar o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Assim, a partir da convergência observada pela UE-6 entre as dimensões do cuidar e do educar, outro princípio é estabelecido na proposta, este, diz respeito à melhor organização possível do espaço escolar para que a noção da criança como o indivíduo protagonista de todos os processos de ensino e aprendizagem possa ser efetivada. Tal como enunciam, “pensando na qualidade das vivências que queremos oferecer, elaboramos uma **linha de tempo e espaços** que atenda às necessidades de nossas crianças em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e psicológico” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 2, grifo dos autores). Dessa forma, são destacados os diferentes momentos da rotina escolar que, para a UE-6, são as ocasiões privilegiadas para a aprendizagem e necessitam de um trabalho pedagógico dito pelo documento como *consciente*, são eles: hora da higiene; da alimentação; das atividades de registro; das brincadeiras livres; dos jogos dirigidos; da leitura e atividades de informática. Não obstante, a concepção da criança como o indivíduo protagonista dos diferentes momentos educativos citados pode ser constatada nas linhas a seguir:

O conceito de protagonismo infantil envolve uma concepção distinta da infância e de sua participação como atores sociais. Reconhecer as crianças como atores sociais, tanto em suas próprias vidas como na escala social, exige que as reconheçamos como pessoas com direitos, indivíduos com critérios, capacidades e valores próprios, participantes de seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 3).

Ao protagonismo infantil, portanto, devem ser garantidas as condições objetivas para que o mesmo possa ser alçado. O ambiente educativo, nesse sentido, é compreendido pela UE-6 como o *terceiro educador* no processo de ensino e aprendizagem. Em face de tal entendimento, a proposta salienta a existência de elementos inovadores de sua prática pedagógica a partir da organização dos espaços e tempos de acordo com a concepção

humanista que valoriza a centralidade do processo de ensino e aprendizagem no educando. Para tanto, os diferentes espaços educativos da unidade são organizados e constituídos enquanto *territórios de aprendizagem*, estes, “pensados com e para todos os atores sociais de pouca idade: crianças, independente e considerando sua história de vida, classe social, nacionalidade, etnia e ou necessidades educativas especiais” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 2). Os espaços citados pelo documento, os quais subsidiam a composição dos planos de trabalho docente, bem como dos semanários de atividades pedagógicas, são: Brinquedoteca; Ludoteca; Horta Suspensa; Sala de Leitura; Sala de Informática; Cozinha Experimental; Espaço de Artes; Sala de Registro; Quadra e Parque. Nestes termos, o documento enfatiza a concepção de infância assumida, bem como aquilo que identifica serem ações elementares da escola a fim de contribuir para o desenvolvimento infantil:

A EMEI (...) acredita ser fundamental o investimento em ações que promovam o protagonismo infantil, porque reconhece a infância em sua capacidade e possibilidade de perceber, interpretar, analisar, questionar, propor e agir em seu ambiente social, comunitário e familiar. Nos planos de trabalho de todas as equipes da escola e ao longo da permanência infantil, é essencial proporcionar situações em que nossas crianças sejam levadas a refletir, resolver conflitos, superar desafios e aventurar-se em novas descobertas, protagonizando a construção de sua própria história (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 4).

Em face do pretendido *protagonismo da criança*, a UE-6 enuncia a multiplicidade desejável de vivências a serem oferecidas às crianças no cotidiano escolar. Para a unidade, o grande desafio que se ergue é fazer do espaço escolar um local *para ser criança* e, assim, proporcionar as vivências que poderão repertoriar o educando segundo os princípios estabelecidos pela proposta pedagógica dita inovadora. Há o objetivo, portanto, de construir um espaço “onde se brinca; onde as falas, expressões e choros são considerados; onde se corre; se pinta; se dança; se canta; se fotografa; se desenha; se cozinha; se escreve; se lê; na relação com o espaço/tempo/materiais, com os adultos e especialmente com outras crianças”. (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 3). Sob este aspecto, a concepção de currículo também se pretende inovadora, sendo pensada de acordo com a ludicidade e a diversificação de atividades, espaços e materiais em consonância com a concepção de infância assumida pela proposta. Todavia, termos como *emancipação* e

experiência não são citados ao longo do texto, sendo possível apenas a rasa inferência do conceito de autonomia como sinônimo da ampliação progressiva por parte das crianças pequenas em executar suas atividades, bem como hábitos de alimentação e higiene, de forma independente e, ainda, a experiência como sinônimo de experimentações relacionadas ao brincar. Assim, nas palavras dos autores, a apreensão dos saberes é balizada pela oportunidade de vivências diversificadas e, indubitavelmente, lúdicas, tal como é possível verificar nas linhas a seguir:

A EMEI (...) prioriza, em seu fazer cotidiano, ações que estimulem a aquisição de saberes, permeando-as com a ludicidade necessária à faixa etária de nossas crianças, através das várias linguagens. Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, mas a própria ação, o momento vivido. Neste contexto trabalhamos a construção da escrita, do raciocínio lógico matemático, o aperfeiçoamento da oralidade e o conhecimento de mundo e sua diversidade. Garantimos os direitos fundamentais da criança e reconhecemos, dentre eles, o brincar como sendo o pilar em que se constroem aprendizagens significativas (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 1).

Para alcançar os fins desejados, a UE-6 estabelece como princípio a parceria entre a escola e a família, sendo no bojo desta questão que também pode ser verificado com mais clareza o aspecto democrático da proposta pedagógica. O documento salienta como imprescindível a compreensão do contexto sociocultural da infância na sociedade contemporânea para a clarificação “das práticas educativas autorais e adequadas às necessidades e interesses das crianças e suas famílias” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 2). Para tanto, a UE-6 enuncia como fundamental para o trabalho pedagógico a aproximação entre as famílias, bem como a comunidade, com os diversos espaços educativos a fim de estabelecer uma rede de relações na qual as crianças estejam inseridas.

Qualificados pela proposta como *atores*, a UE-6 sublinha a necessária integração das famílias nas atividades desenvolvidas pela escola durante todo o período de permanência das crianças na unidade com o objetivo de “garantir os princípios do cuidar e do educar enquanto ações indissociáveis da ação pedagógica, visando o desenvolvimento integral da criança, onde

os tempos de infância são considerados, e as crianças percebidas em suas particularidades e respeitadas em suas diferenças” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 4). Visando a consecução de tal objetivo, a UE-6 enuncia a relevância do que denomina como *diferentes processos de participação*. Tais processos podem ser inferidos como os diversos mecanismos de participação democrática contidos na proposta pedagógica, os quais objetivam, por meio da corresponsabilização de todos os integrantes da equipe escolar, bem como das famílias das crianças matriculadas:

fortalecer a EMEI (...) como local de discussão sobre ética, valores e cidadania, problematizando a realidade e reconhecendo contradições; promover diálogo entre a Unidade Educacional e a comunidade; contextualizar a Unidade Educacional no mundo; discutir a prática cotidiana da unidade Educacional em seus espaços educativos; promover encontros para a apresentação e avaliação processual dos projetos aos familiares e responsáveis; envolver a comunidade no processo de discussão da proposta educacional (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 4).

Nestes termos, os autores são enfáticos em afirmar que ambas as instituições – escola e família, dadas as suas raízes e identidades sociais, étnicas, culturais e religiosas - necessitam manter uma relação que possibilite a discussão e a reflexão acerca da diversidade inerente aos padrões e valores familiares em contraposição, ou não, aos valores comunitários. É nesse espaço privilegiado para o debate que a UE-6 circunscreve o aspecto democrático de sua proposta e afirma:

A participação da família na instituição é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, para a promoção do trabalho democrático participativo, portanto há de se garantir condições para se realizar trocas, interações entre as pessoas, sejam crianças ou adultos (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 4).

Neste sentido, a proposta denomina como *encontros de convivência produtiva* os espaços e tempos destinados ao estreitamento do vínculo entre a comunidade, esta, máxime na figura da família, professores, profissionais da educação e crianças. A garantia efetiva de participação, segundo o documento, ocorre pela destinação de tais momentos para além do

aspecto *formativo*, de forma a “promover debates temáticos, no sentido da qualificação das relações familiares com profissionais da Unidade Educacional” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 5). Assim, o documento afirma que os *encontros de convivência produtiva* constituem-se em *Fóruns privilegiados*, os quais devem ser planejados e sistematizados para o alcance de seus objetivos, fato sobre o qual afirmam:

Fóruns privilegiados são as reuniões de diversas naturezas, incluindo-se as do Conselho da Escola, com periodicidade mensal e da Associação de Pais e Mestres, que ocorre a cada dois meses. Nesses espaços cada segmento tem garantida a voz e a escuta, num processo dialógico de construção da ação educativa. Além desses momentos, a fim de que as famílias da comunidade possam se apropriar da escola como espaço de convivência, cultura e lazer, propomos também: Dia da Família, com dois eventos semestrais, festas, quatro reuniões anuais com pais e mestres, previstas no calendário escolar, rodas de conversa com a comunidade, atendimento personalizado aos Pais e Canal de Comunicação Virtual e, de forma sistemática, por meio dos Projetos Permanentes, entre eles a Rádio Tem Gato Na Tuba, a Cozinha Experimental e ações previstas nas sequências didáticas da equipe docente, festividades, mostras culturais, reuniões específicas para reflexão sobre a avaliação da aprendizagem infantil, orientações, entre outras (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 5).

A busca constante pelo estreitamento no vínculo com a comunidade, bem como com as famílias das crianças, segundo o documento, é justificada pela adoção de princípios éticos que ancoram a proposta pedagógica, dentre os quais recebe destaque o princípio da *ética democrática*. Esta, nas palavras dos autores, abrange as questões atinentes à dignidade humana, à justiça, ao respeito mútuo, à participação, à responsabilidade, ao diálogo e à solidariedade. Dessa forma, em face do objetivo de proporcionar às crianças na faixa etária da Educação Infantil a vivência na democracia, a proposta salienta a existência de mecanismos de participação democrática em que os atores centrais são as crianças, tais como: assembleias infantis; representantes de classe; reuniões com a gestão escolar; programa de rádio; seminários; projeto diretor por um dia. Tais mecanismos têm como premissa possibilitar uma “escuta atenta às ideias infantis e, conseqüentemente a valorização de suas ideias, sentimentos e necessidades” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 4).

Não obstante, é lícita a observação de que a democracia, enquanto elemento de coesão social, no âmbito da proposta, é percebida como o conduto para a realização humana ao ter como base a legitimação de espaços dialógicos, em que são oportunizadas as discussões, debates, expressões de opiniões, escuta das minorias, decisões coletivas e, dessa forma, são denominados espaços *democráticos*. Tais oportunidades não ensejam, necessariamente, em articulações políticas e os objetos de debates são, segundo é possível inferir a partir do texto, circunscritos aos fatos do cotidiano escolar. Entretanto, há a busca evidente por, em sentido *micro*, possibilitar a vivência da democracia tal como esta se apresenta em sentido *macro*, como, em termos marcusianos, força e expressão da soberania popular. Tal como ratifica Marcuse (1969, p. 234), ‘ “o povo”, anteriormente o fermento da transformação social, “mudou” para se tornar o fermento da coesão social. Aí, e não na redistribuição da riqueza e igualação das classes, está a nova estratificação característica da sociedade industrial desenvolvida”. Dessa forma, mediante o estabelecimento do princípio da maioria, a mobilização popular na democracia assume as formas identificadas na proposta, nas quais a luta pela igualdade de direitos e pela garantia dos direitos humanos prescinde das discussões acerca da localização do poder na sociedade, bem como da extinção da estratificação social em classes econômicas.

Outra face do aspecto democrático da proposta pedagógica concerne à percepção dos direitos da criança, estes, não prescindem da indissociabilidade já citada entre as dimensões do *cuidar* e do *educar* para a Educação Infantil. Assim, no âmbito da proposta, são considerados como direitos da criança e são assim enunciados: o lúdico; a imaginação; a criação; o acolhimento; a curiosidade; a brincadeira; a democracia; a proteção; a saúde; a liberdade; a confiança; o respeito; a dignidade; a convivência e interação com seus pares e com os adultos.

No bojo de tais direitos, a UE-6 comunica a emergência de um trabalho pedagógico que também contemple, com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/04, ações afirmativas pela igualdade racial, bem como ao reconhecimento das diferenças e combate às diferentes formas de preconceitos. Com esse horizonte, a escola realiza projetos de estudos com seus alunos acerca das relações etnoraciais e tem, nos últimos anos, centralizado ações pedagógicas, tais como: mostras culturais, festas e datas comemorativas, na temática em questão. Neste sentido, a UE-6 expressa sua reflexão nos seguintes termos:

Nossas crianças são capazes de cometer atos de discriminação, em função do gênero, da cor da pele, de religião, de nacionalidade? Embora muitos duvidem, assim como no que se refere ao protagonismo das crianças, no cotidiano da educação infantil, várias são as situações que se desenvolvem principalmente no parque, brinquedoteca, no horário do almoço e em contextos ditos mais livres e, que por si só, sob a lente atenta dos integrantes da Equipe, constituem-se em alvo de intervenções, fundamentadas na Lei 10639|03 e 11645|04. Essas leis nos permitem discutir alguns valores presentes em nossa sociedade – tudo deve ser rosa e azul? Barbie é símbolo universal de beleza? – e ouvir relatos a partir do ponto de vista daqueles que historicamente não falam (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 9).

A partir de tais reflexões, a proposta sublinha que a promoção de tais ações afirmativas tem como ponto de partida a sensibilidade do professor. Sob esta óptica, assim como em todos os demais elementos da proposta pedagógica, a formação docente é considerada elemento precípuo para a consecução do projeto pedagógico, bem como para a implementação dos componentes inovadores que a constituem, sendo assim, a denominada *Formação Continuada*, constitui mais um princípio norteador da proposta, bem como o quinto item do texto. Por *formação*, o documento faz referência à prática docente e, majoritariamente, aos momentos de estudos coletivos e/ou individuais realizados pelos mesmos com ou sem a mediação da equipe gestora. Assim, são compreendidas como ações *formativas* as leituras e discussões acerca de temas específicos, as ações coletivas em torno dos projetos realizados com as crianças e também a iniciativa do próprio professor em, nos diversos momentos do seu trabalho, buscar o aprimoramento de sua prática. Nas assertivas do documento:

A Equipe Gestora considera o tempo, organização, conhecimento, tato pedagógico e a mudança e aperfeiçoamento da prática são fundamentais para garantir o aprendizado e, conseqüentemente a melhoria do ensino. Incorporar a formação continuada ao cotidiano da escola significa reconhecer que o tempo usado pelos docentes para estudar é tão importante quanto o empregado na relação direta com os alunos (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 5).

No tocante à docência, o professor é compreendido como o multiplicador dos princípios da proposta. O exercício da função é interpretado como o lócus privilegiado para, nos termos do documento, o *protagonismo* também do professor. Dessa maneira, a proposta assevera: “Se muitos são os objetivos, destacamos que esse é o espaço e o momento para a produção autoral do professor, capaz de reinventar a história, a didática e narrá-la pela ótica da criança urbana com a qual convivemos” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 10). O trabalho docente, portanto, deve respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos da proposta pedagógica de maneira a contribuir para o desenvolvimento infantil por meio do acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação do conhecimento e da aprendizagem de diferentes linguagens. Desse modo,

o papel do Educador da Educação Infantil é daquele que escuta as vozes dos meninos e meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada. Destaca-se que considerar as falas e expressões das crianças e bebês, carregadas de indicações sobre como os mesmos pensam a escola da infância constituem-se em um valioso subsídio para a construção de espaços mais ricos e significativos para eles, considerando seus interesses e necessidades (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 2).

Assim, em contiguidade com o princípio da *diversidade biológica e cultural*, o qual figura preponderantemente sob as questões etnoraciais outrora abordadas, a proposta assinala o princípio da *sustentabilidade e consumismo*, que, dada a envergadura do tema, permite inferir a interpretação da sociedade realizada pela UE-6. Segundo a reflexão oferecida pelo documento, na atual sociedade, é possível identificar

vínculos estreitos entre valores constituídos, hábitos consagrados, entre eles, o consumo irresponsável, uso irrefletido dos recursos naturais e ausência de intervenção educativa. Mas estariam nossas crianças envolvidas nesse processo? Esse é o desafio que propomos aos educadores desta Escola: observar, questionar, comparar, argumentar e propor na medida em que a timidez educativa tem gerado contextos insalubres para a sobrevivência das espécies, inclusive a humana (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 10).

Em face da reflexão realizada pelos autores acerca do consumo irresponsável e do uso irrefletido dos recursos materiais como consequência de hábitos e valores constituídos socialmente, é factível o entendimento de que, embora não haja a dedicação ao tema, a UE-6 evidencia certa sensibilidade, no âmbito de sua proposta, às problemáticas oriundas dos modos de produção que ocasionam os comportamentos citados. Neste íterim, enuncia como atribuição da escola oportunizar situações de aprendizagem que visem a construção de hábitos saudáveis, bem como, nos termos do documento, atitudes de respeito, manutenção e conservação ambiental. Entretanto, tal compreensão parece restrita à esfera da educação ambiental propalada pela Lei 9.795/99, não permitindo ao projeto pedagógico imiscuir no questionamento das relações de produção que culminam nos atos irrefletidos citados pelos autores. Nestes termos, o documento assinala:

Acreditamos que as crianças devam ser estimuladas a protagonizar ações transformadoras da realidade em que vivem e oferecemos um contexto produtivo para que elas construam uma cultura corporal e ambiental sadia. Entendemos então que a Lei 9795|99, nos confere o dever de ultrapassar a esfera do faça ou não faça, o que é certo e o que errado, para a proposição de planos de trabalho que conduzam a hábitos saudáveis, como meio de manutenção da vida, usando a criatividade e a linguagem da brincadeira, recursos que permitem às crianças se colocarem no lugar do outro, exercitar o ser gente grande, entender, aprender e quiçá, utilizar nossa herança cultural para continuar a avançar (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 10).

Destarte, os elementos constituintes da *inovação pedagógica* da proposta, portanto, são propugnados: pelas modificações do espaço físico da unidade escolar de forma a favorecer o desenvolvimento bem como as vivências infantis; pela centralidade da proposta na *formação* de professores, estes considerados como elementos primordiais para a mudança na concepção de educação em um sentido mais humanizado; pelos temas etnorraciais abordados pelos projetos de estudo realizados com as crianças, os quais objetivam a construção de uma identidade que supere a visão eurocêntrica do currículo, tornando conhecidas as matrizes culturais brasileiras; e pela multiplicidade de mecanismos de participação democrática na escola com o objetivo de aproximar a comunidade por meio do diálogo e da corresponsabilização pela educação das crianças.

A democracia participativa, sob este viés, é o recurso utilizado para alcançar a mobilização, nas palavras do documento, dos diversos *atores sociais* que compõem a comunidade escolar ao ter como pressuposto a dialogicidade e horizontalidade nas relações, assim como é a via pela qual a UE-6 compreende ser possível a luta pelos direitos relacionados à infância. Democracia, sob esta óptica, figura como o *meio* para, nas palavras dos autores, alcançar a igualdade e a justiça, tal como afirmam: “Lutamos, enfim, por uma educação comprometida e transformadora capaz de tornar o Brasil uma nação mais igualitária e justa” (SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UE-6, 2015c, p. 10).

Destarte, a exposição acerca dos projetos pedagógicos analisados conduz ao entendimento de que, apesar da diversidade das propostas, há congruências a serem ressaltadas. Estas, aludem principalmente aos elementos disparadores da inovação pedagógica, bem como de suas justificativas e, ainda, ao fato de haver explícita influência de agentes externos na efetivação das inovações. É cabível ainda ressaltar que os textos apresentam o uso abusivo de jargões e expressões ditas *pedagógicas* que prejudicam a exposição de ideias e conceitos e, dessa forma, evidenciam a superficialidade das discussões pretendidas.

Com exceção da UE-6, é plausível a constatação de que as modificações implementadas nas unidades escolares tiveram origem em ações motivadas pelos gestores, estes, mormente em iniciativas individuais, atuaram como disparadores da inovação pretendida. Entretanto, em todas as propostas pedagógicas a função do gestor é destacada como elemento imprescindível para o sucesso do trabalho *inovador*.

As justificativas apresentadas pelas unidades escolares para as inovações no trabalho pedagógico são, majoritariamente, baseadas nas necessidades e problemáticas sociais das comunidades em que estão inseridas, com destaque para as diversas formas de violência, evasão escolar e ausência de reconhecimento da escola como um espaço alusivo à mudança social e como bem cultural. Nesse sentido, é válido destacar o esforço das unidades escolares em promoverem a concordância entre o trabalho pedagógico e as necessidades das comunidades nas quais estão localizadas. A partir de tais justificativas, as unidades escolares objetivam contribuir para a superação de tais problemáticas por meio de um trabalho pedagógico com características democráticas e inovadoras.

Com exceção da UE-6, são também notórias as influências de agentes externos na implementação e manutenção das inovações pretendidas, manifestas, sobretudo, sob a forma de consultorias com especialistas, participação de organizações não governamentais nas atividades pedagógicas, parcerias com entidades públicas e privadas de diversos setores e na adoção e/ou inspiração em modelos pedagógicos já estabelecidos em outras instituições como democráticos e inovadores.

É, portanto, factível a consideração de que, muito embora as propostas pedagógicas possuam características singulares, também apresentam formas semelhantes na adoção, nas justificativas e nos objetivos a serem alcançados com as inovações. Com base no exposto, no item a seguir, são realizadas as considerações finais da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da história da educação brasileira, é factível a constatação de que democracia e inovação pedagógica tiveram como elementos estruturantes as ideias de nacionalismo e desenvolvimento econômico. A luta iniciada nos primórdios da República e que vigora até os dias atuais em prol da escola pública elementar, estatal, gratuita, leiga e obrigatória, objeto convergente dos interesses de diferentes movimentos sociais, oportunizou a expansão do processo de escolarização popular e sedimentou na esfera da educação os ideais democráticos de justiça, igualdade e equidade social. Entretanto, para o almejado desenvolvimento econômico, prevalecem interesses liberais que, sob a égide do progresso, ditam também as formas e as características estimáveis ao processo de democratização e de inserção das inovações.

Democracia, na esfera da educação, tem como significado emergente a garantia de acesso à escolarização, bem como de integração do indivíduo à dinâmica social estabelecida por meio de mecanismos participativos e representativos. A democracia também é convertida em adjetivo para designar os contornos desejáveis ao convívio social no espaço educativo. Por sua vez, a inovação pedagógica, em sentido *macro*, é propugnada por instituições reguladoras e legislações que antecipam e impõem as ideologias desejadas. Em sentido *micro*, revela o uso de métodos e procedimentos promotores do ajustamento às necessidades do mundo administrado, as quais são expressas, sobretudo, pelas características desejáveis da escolarização a ser oferecida à população. Inovação pedagógica e democracia, sob esta óptica, são combinadas a serviço da racionalidade técnica e da adaptação do indivíduo à totalidade social, circunstâncias em que a própria democracia é empregada como recurso para a aceitação da inovação.

Com base na análise dos projetos pedagógicos das unidades escolares citadas, bem como pela análise dos documentais do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, é plausível a conclusão que as propostas pedagógicas, ao expressarem os *sentidos* da educação inovadora sublinhados pelo MEC, são caracterizadas pela exigência de uma perspectiva de democracia circunscrita aos seus mecanismos de participação e à difusão de valores que amenizem as tensões sociais, com centralidade para o aspecto da gestão pedagógica horizontal. A democracia figura em seu caráter mediador das relações, como instrumento para alçar uma convivência pacífica entre os envolvidos. Por democrático,

compreende-se então um ambiente agradável, em que todos possam ser ouvidos e onde o respeito seja cultivado. Há, dessa forma, uma frouxa ligação entre democracia e a luta por direitos, pois é evidente que conflitos e embates não são desejáveis e a noção de *direitos* é apresentada de forma genérica, não implicando em formação política. Assim, compreende-se que os direitos são garantidos quando há oportunidade de participação nos diversos mecanismos democráticos e também na corresponsabilização de todos pelo projeto pedagógico da unidade escolar. As referências à democracia estão sempre contidas do aspecto reformista da mudança social, com o objetivo de promover melhorias nas condições de vida da comunidade local e ofertar condições para que os alunos possam ser integrados à dinâmica social que os circunscreve.

Não obstante, a inovação pedagógica é reconhecida na existência de mecanismos participativos e democráticos, assim como na centralidade dos conteúdos escolares segundo temas de interesses dos alunos e, ainda, na busca por integrá-los ao mundo tecnológico, sobretudo na apreensão de comportamentos e habilidades estimados pelo mundo do trabalho.

As propostas pedagógicas analisadas coadunam com os critérios estabelecidos pelo MEC para determinar o que é inovação e criatividade, muito embora seja necessário salientar que a primeira hipótese desta pesquisa é confirmada, pois tais critérios apontam para a compreensão da democracia restrita ao axioma da *participação* e do *princípio da maioria*, em detrimento da formação política e individual. A inovação ocorre na centralização do processo de ensino e aprendizagem na figura do aluno, assim como no atendimento às demandas mercadológicas por meio da adoção de práticas pedagógicas que privilegiem a aquisição de habilidades para o trabalho. Para tanto, há a caracterização do professor como *mediador* ou *tutor* e, ainda, a busca pela humanização do ambiente e dos métodos pedagógicos, fato que corrobora a hipótese outrora formulada de compreensão da inovação pedagógica majoritariamente como a negação do chamado ensino *tradicional*. A segunda hipótese da pesquisa também é assertiva, pois a relação entre democracia e inovação pedagógica denota, sobretudo, o acesso à instrução formal, segundo as condições ideais de adaptação à dinâmica social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Teoría de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Sociologica*. Madrid: Taurus, 1986, p. 233-267.

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. s. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. *As estrelas descem à Terra*: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. *Educação e emancipação*. s.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

APPLE, Michael, BEANE, James (orgs). *Escolas democráticas*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, Júlio Groppa, SAYÃO, Rosely. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima. *Eccos – Rev. Cient., UNINOVE*, São Paulo, Brasil, vol. 6, nº 2, pp. 15-37, dez./2004.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Amélia Amado, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. s.ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

BENJAMIN, Walter. *La reforma escolar*: um movimento cultural. In:_____. *La metafísica de la juventud*. 1ª ed. Barcelona: Paidós/I.C.E. – U.A.B., 1993, p. 47-52.

_____. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, nº 2, pp. 599-610, maio/ago/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15/01/2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 751 de 21 de julho de 2015. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.154 de 23 de dezembro de 2015. Institui a Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 001 de 06 de agosto de 2015, Boletim de Serviço nº 30, Suplemento 5. Institui Grupo de Trabalho Regional responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação em São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 002 de 13 de agosto de 2015, Boletim de Serviço nº 31, Suplemento A. Institui Grupo de Trabalho Regional responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação nos Estados da Bahia, Alagoas e Sergipe.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 003 de 13 de agosto de 2015, Boletim de Serviço nº 31, Suplemento A. Institui Grupo de Trabalho Regional responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação nos Estados do Pernambuco, Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 004 de 13 de agosto de 2015, Boletim de Serviço nº 31, Suplemento A. Institui Grupo de Trabalho Regional responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 005 de 13 de agosto de 2015, Boletim de Serviço nº 31, Suplemento A. Institui Grupo de Trabalho Regional responsável pela

orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação no Estado de Minas Gerais.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 006 de 13 de agosto de 2015, Boletim de Serviço nº 31, Suplemento A. Institui Grupo de Trabalho Regional responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação nos Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 007 de 13 de agosto de 2015, Boletim de Serviço nº 31, Suplemento A. Institui Grupo de Trabalho Regional responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação na Região Centro-Oeste do país.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 008 de 13 de agosto de 2015, Boletim de Serviço nº 31, Suplemento A. Institui Grupo de Trabalho Regional responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação na Região Norte do país.

BRASIL. Ministério da Educação. *Inovação e criatividade na educação básica*. 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/noticias/18-mec-cria-grupo-de-trabalho-para-identificar-praticas-inovadoras-na-educacao-basica>. Acesso em 03/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *A iniciativa*. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>. Acesso em 03/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que é inovação e criatividade*. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>. Acesso em 03/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mapa da inovação: saiba como foi feito o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica*. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>. Acesso em 03/10/2015.

CARVALHO, Marta M. C. *Reformas da instrução pública*. In LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano, VEIGA, Cynthia G. (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-251.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações de massa nessa sociedade*. Série 2ª, v. 39. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1971.

CURY, Carlos Roberto J. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria (organização). *LDB/1996: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014, pp. 29-49.

DEWEY, John. *Democracy and education*. s.ed. New York: The Macmillan Paperbacks, 1961.

_____. *Creative democracy: the task before us*. s.ed. s.l. 1939. Disponível em: <http://www.philosophie.unimuenchen.de/studium/das_fach/warum_phil_ueberhaupt/dewey_creative_democracy.pdf>. Acesso em 22/01/2016.

FERNANDES, Sônia Regina de Souza. *Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras emancipatórias: os contributos da escola da Ponte de Portugal*. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), São Leopoldo, 2008.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980, pp. 55-82.

FREUD, Sigmund. O mal estar na cultura. Coleção L&PM Pocket, v. 850. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GARCIA, WALTER. *Administração educacional em crise*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 46. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980, pp. 55-82.

GOLDBERG, Maria Amélia A. *Inovação educacional: a saga de sua definição*. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980 (a), pp. 183-194.

GOLDBERG, Maria Amélia A. *Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia*. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980 (b), pp. 235-243.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 375-413.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Projeto Político Pedagógico da EPG Manuel Bandeira, 2014.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. 7ª edição. São Paulo: Centauro, 2007.

_____; ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da sociologia*. s.ed. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. São Paulo: Cultrix, 1976.

KIDDER, Louise H. (Org.); SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*, vol. 1. 2ª ed. São Paulo: EPU, 1987.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, nº 39, pp. 225-239, jan-abr/2011.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2ª edição. São Paulo: Educ, 2013.

MANNHEIM, Karl. *O problema da juventude na sociedade moderna*. In: *Sociologia da juventude, I – da Europa de Marx à América Latina de hoje*.s.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____ ; NEUMANN, Franz. Uma história da doutrina da mudança social; Teorias da mudança social. In: _____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora UNESP, p. 137-191, 1999.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n.102, pp. 55-78, jan-abr/2008.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte (tópicos I, II e III). In: _____. *O 18 brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 7-57.

_____ ; ENGELS, Friedrich. Introdução; Sistema de ensino e divisão do trabalho; O ensino e a educação da classe trabalhadora. In: _____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992, p. 1-26 e 79-98.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. *Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. *Revista de sociologia e política*, nº 23, pp. 43-53, novembro/2004. Disponível em: [<HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782004000200005&lng=en&nrm=isso>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782004000200005&lng=en&nrm=isso) Acesso em 18/01/2016.

QUEVEDO, ThelmelisaLencione. *Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues Santa. *Fazer a ponte para a Escola de Todos (as)*. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SANCHES, Maria Cecília. *Projeto inovador: uma alternativa para a formação do jovem na escola pública?* Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Projeto Político Pedagógico da EMEI Chácara Sonho Azul, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Projeto Político Pedagógico da EMEF Presidente Campos Salles , 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Projeto Político Pedagógico da EMEF Desembargador Amorim Lima, 2015b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>. Último acesso em: 15/01/2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2015c. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Acesse-aqui-os-Projetos-Politicos-Pedagogicos-das-Unidades-Escolares-da-SME-1>. Último acesso em: 15/01/2017.

SARAMAGO, José. Carta lida no encerramento do II Fórum Social Mundial. *Revista Espaço Acadêmico*, Ano I, nº 10, Março/2002, Mensal, ISSN 1519.6186. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/010/10saramago.htm>. Acesso em: 27/10/2015.

SCHMIDT, Vera, REICH, Wilhelm. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*.s.ed. Rio de Janeiro: Escorpião, 1975.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. s.ed. v. 81. São Paulo: EDUSP, 1984.

SEVERINO, Antônio José. *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996*. In: BRZEZINSKI, Iria (organização). *LDB/1996: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014, pp. 29-49.

SILVA, Davi do Carmo Ferreira. *A república de alunos: projeto pedagógico em ação em busca de uma escola democrática*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SNYDERS, George. *Para onde vão as pedagogias não-directivas?* Lisboa: Moraes Editores, 1974a.

_____. *Pedagogia Progressista*. s.ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1974b.

STIGLITZ, Joseph E.; SEM, Amartya; FITOUSSI, Jean-Paul. Relatório da Comissão sobre a Mensuração de Desempenho Econômico e Progresso Social. Curitiba: SESI, 2012.

STOER, Stephen R. O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para as escolas democráticas. Educação, Sociedade e Culturas, nº 26, 2008, p. 149-173.

WANDERLEY, Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980, pp. 30-54.

ANEXO I

Quadro 1 – Revisão bibliográfica inicial.

Ano	Autor	Título	Tipo
2004	AQUINO, Júlio Groppa, SAYÃO, Rosely	Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima.	A
2008	ROSA, Claudia Sueli Rodrigues Santa	Fazer a ponte para a Escola de Todos (as).	T
2008	FERNANDES, Sônia Regina de Souza	Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras emancipatórias: os contributos da Escola da Ponte de Portugal.	T
2008	MARQUES, Luciana Rosa.	Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação.	A
2008	STOER, Stephen R.	O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para as escolas democráticas.	A
2009	SANCHES, Maria Cecilia	Projeto inovador: uma alternativa para a formação do jovem na escola pública?	T
2009	MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de	Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências.	T
2011	LIMA, João Francisco Lopes de	Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira.	A
2013	SILVA, Davi do Carmo Ferreira	A república de alunos: projeto pedagógico em ação em busca de uma escola democrática.	D
2014	QUEVEDO, Thelmelisa Lencione	Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento.	D

Legenda: A – Artigo científico

T – Tese de Doutorado em Educação

D – Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: Quadro elaborado tendo como referência dados coletados dos bancos de dados da SCIELO e PUC-SP, entre março e junho de 2015.

ANEXO II

Quadro 2.2: Classificação das instituições segundo a Inovação, Tipo de Organização, Esfera e Regimento.

UF	Instituições	Classificação segundo a Inovação		Tipo de Organização		Esfera		Regimento	
		Organização Inovadora	Plano de Ação para Inovação	Organização Escolar	Organização Não-Escolar	Pública	Privada	Democrático	Não especificado
AL	Escola Municipal Antônio Vieira da Costa		X	X		X			X
AM	Escola Municipal Alberico Antunes de Oliveira	X		X		X			X
AM	Oficina Escola de Luteria da Amazônia	X			X		X		X
AM	Escola Pamáli	X		X			X		X
BA	Centro Educacional Professor Jorge Delano	X		X		X		X	
BA	Centro Integrado de Educação Professora Maria Sônia e Professor Sá Telles		X	X		X			X
BA	Tribo Inkiri de Piracanga	X		X			X		X
BA	Projeto Escola Verde – Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	X			X	X			X
BA	Escola A. A.	X		X		X		X	
BA	Centro Municipal de Educação Infantil Doutor Djalma Ramos	X		X		X			X
BA	Associação Avante Lençóis	X			X		X		X
BA	Colégio Nemísia Ribeiro dos Santos	X		X		X		X	
BA	Vila-escola Projeto de Gente	X			X		X		X
BA	Associação Educacional Salva Dor	X		X			X	X	
BA	Centro Juvenil de Ciência e Cultura	X		X		X			X
BA	Colégio Estadual Antônio Sérgio de Carneiro		X	X		X			X
BA	Centro Juvenil de Ciência e Cultura Senhor do Bonfim	X			X	X			X
CE	Escola Padre Inácio Ribeiro		X	X		X		X	
CE	Centro Municipal de Educação Infantil Hilza Diogo Cals	X		X		X		X	
CE	Ecomuseu Natural do Mangue da Sabiaguaba	X			X		X		X
CE	Escola de Ensino Médio Governador Aduino Bezerra	X		X		X		X	
CE	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Osires Pontes		X	X		X			X
CE	Escola Vila	X		X			X		X
CE	Escola Waldorf Micael	X		X			X		X
CE	Escola Municipal José de Moura	X		X		X		X	
CE	Escola Estadual de		X	X		X		X	

	Ensino Médio Monsenhor Furtado						
CE	Escola de Ensino Médio Dona Antonia Lindalva de Morais		X	X		X	X
CE	Kulika – Conselho do Povo Indígena Potiguara da Serra das Matas	X		X		X	X
CE	Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Catunda	X		X		X	X
DF	Centro de Ensino de 1º Grau nº 1 do Planalto		X	X		X	X
DF	Centro Educacional São Francisco		X	X		X	X
DF	Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga	X		X		X	X
DF	Escola Classe 204 Sul	X		X		X	X
DF	Escola da Árvore	X		X		X	X
DF	Jardim Pequizeiro	X		X		X	X
DF	Vivendo e Aprendendo	X		X		X	X
ES	Escola Comunitária Rural Municipal de São João Bosco	X		X		X	X
ES	Escola Municipal de Ensino Fundamental Edna de Mattos Siqueira Gaudio		X	X		X	X
GO	Escola Vila Verde	X		X		X	X
GO	Centro Municipal de Educação Infantil Tempo de Infância	X		X		X	X
MA	Escola Municipal José de Melo e Silva		X	X		X	X
MA	Centro de Ensino Aniceto Mariano Costa	X		X		X	X
MG	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento	X			X	X	X
MG	Coaching Kids	X			X	X	X
MG	Escola da Serra	X		X		X	X
MG	Escola Municipal Anne Frank	X		X		X	X
MG	Escola Municipal Prof. Paulo Freire	X		X		X	X
MG	Oi Kabum Escola de Arte e Tecnologia	X		X		X	X
MG	Associação Brasileira de Amigos do Movimento Internacional ATD – Quarto Mundo	X			X	X	X
MG	Escola Municipal de Educação Infantil Professor Celio Hugo Alves Pereira		X	X		X	X
MG	Centro Municipal de Educação Infantil Maria Lucia Gregório	X		X		X	X
MG	Casa de D. Dorica	X		X		X	X
MG	Escola Municipal Ana Carlos da Silva	X		X		X	X
MG	Instituto Superação	X			X	X	X
MG	Colégio de Aplicação João 23, Universidade Federal de Juiz de Fora	X		X		X	X
MG	Conhecer Educação e Cultura	X		X		X	X
MG	Escola Municipal		X	X		X	X

	Augusto Pestana						
MG	Centro Educacional para a Infância e Adolescência João Batista Becchi - CEIA	X		X		X	X
MG	Associação Casa da Árvore	X		X		X	X
MG	Criatividade Sistema Educacional	X	X			X	X
MG	Fundação Monique Leclercq	X		X		X	X
MG	Escola Municipal João Pío	X	X		X		X
MG	Casa da Árvore – Comunidade Democrática de Aprendizagem Livre	X	X			X	X
MG	Centro Educacional Maria de Nazaré	X	X			X	X
MS	Escola Estadual Angelina Jaime Tebet		X	X		X	X
MS	Escola Estadual Reynaldo Massi		X	X		X	X
MS	Escola Estadual Senador Filinto Muller (extensão)		X	X		X	X
MS	Escola Família Agrícola de Sidrolândia	X		X		X	X
MS	Escola Estadual Dom Aquino Correa	X		X		X	X
MT	Escola Municipal Professora Ivanira Moreira Junglos	X		X		X	X
PA	Instituto Peabiru	X		X		X	X
PA	Associação Cristo Rei	X		X		X	X
PA	Casinha de Leitura	X		X		X	X
PA	Centro de Estudos Avançados de Promoção Social e Ambiental	X		X		X	X
PA	Saber Cuidar Maicá	X		X		X	X
PB	Escola Nossa Senhora do Carmo	X		X		X	X
PB	Projeto Beira da Linha	X		X		X	X
PB	Escola Estadual de Ensino Médio Bento Tenório de Sousa	X		X		X	X
PB	Escola Professor Lordão	X		X		X	X
PE	Movimento Pró-Criança		X	X		X	X
PE	Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis	X		X		X	X
PE	Escola Técnica do Sertão	X		X		X	X
PI	Grupo Cultural Raízes do Nordeste	X		X		X	X
PR	Centro Municipal de Educação Infantil Professora Madelaine Bahls	X		X		X	X
PR	Casa Labirinto	X		X		X	X
PR	Centro de Educação Integral Júlio Moreira	X		X		X	X
PR	Escola Municipal Júlia Amaral di Lenna		X	X		X	X
PR	IFET Paraná, campus Jacarezinho	X		X		X	X
PR	Escola Municipal Miguel Dewes	X		X		X	X

RJ	Colégio Santos Dumont		X	X		X	X
RJ	Escola Mariana Nunes Passos		X	X		X	X
RJ	Escola Professora Alcina Rodrigues Lima		X	X		X	X
RJ	Oficina Escola de Arte Granada	X			X	X	X
RJ	Escola Comunitária Cirandas	X		X		X	X
RJ	Projeto Casa Escola	X			X	X	X
RJ	Escola Municipal Alto Independência		X	X		X	X
RJ	Associação Redes de Desenvolvimento da Maré	X			X	X	X
RJ	Casa da Arte de Educar	X			X	X	X
RJ	Centro de Criação de Imagem Popular	X			X	X	X
RJ	Escola Abadá-Capoeira	X			X	X	X
RJ	Escola Municipal André Urani	X		X		X	X
RJ	Escola Municipal Professor Souza Carneiro		X	X		X	X
RJ	Escola SESC de Ensino Médio	X		X		X	X
RJ	Escola Técnica Estadual Ferreira Vianna	X		X		X	X
RJ	Instituto A Árvore	X				X	X
RJ	Jardim do Joá		X	X		X	X
RJ	Pólen – Espaço Cria		X	X		X	X
RJ	Rede de Ações e Interações Artísticas – Raiar	X			X	X	X
RJ	Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento	X		X		X	X
RN	Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	X		X		X	X
RN	Terramar	X			X	X	X
RO	Escola Francisco Alves Mendes Filho	X		X		X	X
RS	Escola Estadual de Ensino Fundamental Brigadeiro Antônio Sampaio		X	X		X	X
RS	Escola Municipal de Educação Infantil Dona Maria Julieta	X		X		X	X
RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei	X		X		X	X
RS	Escola Estadual de 1º Grau São Miguel Arcanjo		X	X		X	X
RS	Centro Municipal de Atividades Educacionais Aprender	X			X	X	X
RS	Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Ferri	X		X		X	X
RS	Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha	X		X		X	X
RS	Colégio de Aplicação da Universidade	X		X		X	X

	Federal do Rio Grande do Sul						
RS	Colégio La Salle Dores	X	X		X		X
RS	Escola Amigos do Verde	X	X		X	X	
RS	Escola SESI de Ensino Médio Regular Eraldo Giacobbe		X	X		X	X
RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Zeferino Lopes de Castro	X	X		X		X
RS	Escola Canadá	X	X		X	X	
SC	Escola Básica Municipal Visconde de Taunay	X	X		X		X
SC	Associação Comunitária Amigos do Meio Ambiente para Ecologia, Desenvolvimento e Turismo Sustentáveis	X		X		X	X
SC	Escola Municipal Professor Aluizius Sehnem	X	X		X		X
SC	Trilha do Saber	X		X	X		X
SC	Centro de Educação de Jovens e Adultos Vereadora Rita Quadros	X	X		X	X	
SP	Escola Municipal Luiz Barbosa		X	X	X	X	
SP	Escola Municipal Professor Ivan Galvão de França		X	X	X		X
SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Waldemar Bastos Buhler	X	X		X		X
SP	Escola Estadual Professor José Manoel Álvares Rosende		X	X	X		X
SP	Dyuna-Rosa Casa do Brincar, Sonhar e Saber		X		X	X	X
SP	Escola Curumim	X	X		X		X
SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti	X	X		X		X
SP	Casa Redonda	X	X		X	X	X
SP	Oca – Escola Cultural	X		X		X	X
SP	Centro de Educação Infantil Kid's Home	X	X		X	X	
SP	Colégio Viver	X	X		X	X	
SP	Escola Projeto Ancora	X	X		X	X	
SP	EPG Gianfrancesco Guarnieri		X	X	X		X
SP	EPG Manuel Bandeira	X	X		X		X
SP	Instituto Fazenda da Toca	X	X		X		X
SP	EMEB Professor Antonio Gonçalves		X	X	X		X
SP	Instituto Pandavas	X	X		X		X
SP	Instituto Educacional Integração Saber	X	X		X	X	
SP	Interativa	X	X		X	X	
SP	Escola Maria Peregrina	X	X		X		X
SP	Escola Municipal Prof. Dr. Carlos Roberto Seixas		X	X	X		X
SP	Associação Brasileira de Incentivo à Ciência	X		X		X	X

SP	Associação Novolhar	X		X		X		X
SP	Associação Vaga Lume	X		X		X		X
SP	Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária	X		X		X		X
SP	Centro de Educação Infantil Suzana Campos Tauil	X		X		X		X
SP	Centro Social Marista Irmão Justino	X		X		X		X
SP	CIEJA Campo Limpo	X		X		X		X
SP	Colégio Elvira Brandão		X	X		X		X
SP	Colégio Guaiauna	X		X		X		X
SP	EMEF anexa ao Educandário Dom Duarte		X	X		X		X
SP	Escola Estadual Ítalo Betarello		X	X		X		X
SP	Escola Italiana Eugenio Montale	X		X		X		X
SP	Escola Municipal de Educação Infantil Chácara Sonho Azul	X		X		X		X
SP	Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes	X		X		X		X
SP	Escola Municipal de Educação Infantil Guia Lopes	X		X		X		X
SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima	X		X		X		X
SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	X		X		X		X
SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Munck		X	X		X		X
SP	Instituto Sylvio Passarelli	X		X		X		X
SP	Politeia – Escola Democrática	X		X		X		X
SP	Teia Multicultural Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental	X		X		X		X
SP	Viração Educomunicação	X		X		X		X
SP	Wish Educação Infantil Bilingue	X		X		X		X
SP	Escola do Pontilhão		X	X		X		X
SP	Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria da Glória	X		X		X		X
SP	Projeto Araribá – Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado	X		X		X		X
SP	Escola Oficina Pindorama	X		X		X		X

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações contidas nas descrições das instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC).

ANEXO III**Quadro 2.5 – Ficha de coleta de dados**

Identificação: _____ **UE -** _____**Localização da escola:****Município:** _____ **UF:** _____**Caracterização da UE:**

Projeto Político-Pedagógico:

Ano/Duração:

Itens analisados:

Marco filosófico:

Categoria: Democracia**Dimensões:**

Noção/concepção/ Emprego do termo:

Mecanismos e suas funções:

Compreensão dos direitos:

Compreensão da hierarquia escolar:

Categoria: Inovação Pedagógica**Dimensões:**

Estrutura organizacional:

Proposta curricular:

ANEXO IV

Tabela 2.2: Unidades de registro contidas nas descrições das 178 instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC).

Unidades de Registro	Ocorrências	Proporção
Assembleia	16	0,123
Associação de Pais	1	0,008
Associacionismo	1	0,008
Associativismo	1	0,008
Círculo de construção de Paz	1	0,008
Círculo de Pais e Mestres	1	0,008
Colegiado de Professores	1	0,008
Colegiado Escolar	2	0,015
Colegiados	3	0,023
Comissão de ajuda	1	0,008
Comissão de justiça	1	0,008
Comissões de alunos	1	0,008
Comitê de pais	1	0,008
Conselheiro mirim	1	0,008
Conselheiros Escolares	1	0,008
Conselhinho	1	0,008
Conselho	1	0,008
Conselho de alunos	1	0,008
Conselho Escolar	7	0,054
Conselho gestor	1	0,008
Conselho Pedagógico	1	0,008
Conselhos de Classe	2	0,015
Construção coletiva e cooperativa	2	0,015
Cooperativa escolar mirim	1	0,008
Corresponsabilização	2	0,015
Decisão coletiva	1	0,008
Democracia	3	0,023
Democratização	1	0,008
Empoderamento comunitário	1	0,008
Espaço de educação humanizado e democrático	1	0,008
Gestão colaborativa	2	0,015
Gestão coletiva	4	0,031
Gestão compartilhada	5	0,038
Gestão democrática	18	0,138
Gestão democrática participativa	2	0,015
Gestão participativa	10	0,077
Gestão participativa e intersetorial	1	0,008
Grêmio	6	0,046
Grupos representativos	1	0,008

Lideranças de turmas	1	0,008
Metodologias democráticas	1	0,008
Orientação democrática e participativa	1	0,008
Ouvidoria jovem	1	0,008
Patrulha	1	0,008
Planejamento participativo	1	0,008
Plenárias	2	0,015
Princípios de autogestão, democracia e horizontalidade	1	0,008
Redes de direitos	1	0,008
Regimento elaborado de forma participativa	1	0,008
Representantes de classes/turmas	3	0,023
Respeito à ordem democrática	1	0,008
Revisão democrática do Projeto Pedagógico	1	0,008
Sociocracia	1	0,008
Trabalho em equipe	1	0,008
Tutoria	1	0,008
Utiliza diferentes instâncias democráticas	1	0,008
Vereadores mirins	1	0,008
TOTAL	129	1.00*

Fonte: Tabela elaborada com base nas informações contidas nas descrições das instituições indicadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC).

(*) Valor estimado devido à necessidade de realização de aproximação numérica.