

Diretrizes Curriculares, uma discussão

“Perguntaram, certa vez, a um filósofo: “Para que Filosofia?”. E ele respondeu: “Para não darmos nossa aceitação imediata às coisas, sem maiores considerações”, Marilena Chaui

Grupo de Estudos “A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Pública Municipal de Ctba” (SISMMAC/UFPR)

Este artigo pretende responder à demanda criada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba ao divulgar o documento “Diretrizes Curriculares – em discussão”, em setembro de 2000. Um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino sentiu-se então desafiado a compreender com maior profundidade e radicalidade a nova proposta para a definição de Diretrizes para a organização das escolas e, ao mesmo tempo, difundir esta discussão, que se refere ao trabalho de todos os profissionais da educação do município.¹

O intuito do presente artigo é divulgar uma análise possível do conteúdo e das implicações do documento “Diretrizes Curriculares – em discussão”, a fim de dar início e efetividade à discussão sugerida pela própria Secretaria, através de um aprofundamento da reflexão coletiva, analisando as perdas e ganhos para a escola em relação às propostas da SME.

Para esta análise, foi preciso primeiramente compreender as propostas da Secretaria de Educação para a alteração da forma de organização do tempo curricular de séries para ciclos de aprendizagem. Em março de 1999, a SME propôs a organização das escolas por ciclos, exigindo da escola um posicionamento num curto espaço de tempo – 16 dias letivos. A maioria do ensino da rede assumiu a nova forma de organização do tempo por ciclos, respondendo positivamente a esta proposta da administração.

Os projetos implantados pelas escolas, capitaneadas pela Secretaria, têm trazido impactos significativos para o trabalho educativo. A aceitação desta mudança de tempo no interior da escola vem se desdobrando em outras ações que

incluem modificações no projeto político pedagógico, nos documentos escolares, no regimento interno, assim como nas estratégias de ensino, nas relações entre escola, alunos e famílias. Cabe ressaltar que, muitas vezes, tais alterações se restringem a uma dimensão burocrática e formal.

Em última instância, é possível afirmar que todo o processo de implantação dos ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Curitiba tem se limitado a alterações nas estratégias e formas de registro da avaliação dos alunos e alunas matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O documento “A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação” (1999) se propõe a apresentar “uma proposta de discussão de bases conceituais, metodológicas e administrativas que viabilizem a organização da Rede Municipal de Ensino para a efetivação do ensino organizado em ciclos.” (p. 07) Contudo, efetivamente, as mudanças que o documento indica que as escolas devem promover limitam-se a alterações no sistema de avaliação, em relação ao registro no regimento e no plano curricular. Não se encontra, no referido documento, referências de bases conceituais e metodológicas para um trabalho pedagógico diferenciado a partir da implantação dos ciclos.

Um dos argumentos utilizados pela SME, nas reuniões com as escolas, para justificar a implantação dos ciclos em Curitiba é que a LDB/96² propõe a organização do tempo da escola por ciclos. Contudo, numa leitura mais cuidadosa do artigo 23 percebe-se que a lei aponta para diferentes formas de organização do tempo, sendo uma delas os ciclos.³

Este estudo não se deterá a realizar uma análise da LDB na sua totalidade uma vez que já existem excelentes trabalhos produzidos com este objetivo.⁴ Cabe, aqui, ressaltar alguns aspectos da legislação

que são fundamentais para a compreensão do objeto por hora tomado para análise, como o artigo 23, comentado acima, e o artigo 26, no qual se estabelece que :

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”⁵

Além destes artigos, outra referência adotada nesta análise é o Parecer n.º 04/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, respondendo a exigência do artigo 9º da LDB. O documento apresenta uma proposta que busca a unidade do ensino nacional, estabelecendo as diretrizes que devem reger a organização de todas as escolas do país, ainda que não aprofunde o tratamento da questão dos conteúdos, deixando-a a cargo do MEC.

Antes mesmo da aprovação do Parecer n.º 04/98 pelo CNE, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que definem conteúdos, encaminhamentos metodológicos, avaliação, etc. O aspecto que precisa ser ressaltado aqui é o caráter não obrigatório dos PCN, frente ao poder legal do referido Parecer. É interessante citar textualmente o trecho do Parecer que indica isso:

“Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional. De todo modo, cabe à União, através de próprio MEC, o estabelecimento de conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º).”⁶

Esta análise precisa ser levada em conta no processo de construção de qualquer proposta

curricular, principalmente daquelas que pretendem se constituir numa perspectiva coletiva. A importância desta referência reside, sobretudo, no fato de que os documentos da Secretaria Municipal de Educação apenas citam as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Parecer n.º 04/98, deixando de tomá-las como pressuposto para a definição das Diretrizes municipais.

1. As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

O documento "Diretrizes Curriculares – em discussão" foi apresentado às escolas do Município de Curitiba em setembro do ano 2000, configurando-se como o resultado do trabalho de uma comissão formada por membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação. A intenção da SME é apresentar um novo paradigma curricular que atenda as necessidades da nova organização da escola por ciclos. O objetivo do documento é trazer "um referencial curricular compatível com a perspectiva de ciclos de aprendizagem, que sirva oficialmente de subsídio à reformulação das propostas pedagógicas das escolas da rede municipal de ensino."⁷

O sentimento de perda das escolas é cada vez maior em relação ao Currículo Básico, que foi amplamente discutido desde o final da década de 80 e que norteava o trabalho pedagógico da Rede; assim como em relação aos princípios que definem as concepções de educação, homem, sociedade e trabalho, que sustentavam as áreas de conhecimento no Currículo.

Ao mesmo tempo, a escola ganha as lacunas criadas pelo vácuo da novidade, que desarticulam e desconstróem o que foi pensado e trabalhado em termos de Currículo até o presente momento. Ganha, também, Diretrizes estabelecidas sem clareza dos objetivos, que aparecem no documento sob o título de princípios: educação para o desenvolvimento sustentável, educação pela filosofia e gestão democrática do processo pedagógico.

A definição destes princípios geraram dúvidas, tais como: Esta é a parte diversificada a que se refere o artigo 26 da LDB? As diretrizes representam a exigência das características regionais e locais, da sociedade, da cultura, da economia e da clientela? Na medida em que um dos princípios se refere à gestão democrática do processo pedagógico, quem foi consultado para a elaboração das mesmas diretrizes?

Embora a SME pretenda, por meio deste documento, contribuir para o processo de construção coletiva da rede "incorporando múltiplas vozes"⁸, a elaboração do documento ocorreu sem a participação da totalidade dos professores e pedagogos da rede municipal.

A Secretaria Municipal da Educação demonstra, dessa forma, estar em descompasso com os anseios dos educadores do Município. O descontentamento é generalizado, uma vez que o documento aqui analisado não expressa a reflexão do conjunto dos envolvidos com a Educação. Vale lembrar que ele não contempla anseios dos alunos, da comunidade escolar e muito menos as expectativas dos docentes, uma vez que, efetivamente, todos estes ficaram aliados do debate.

Uma proposta curricular unificada e que esteja incorporada em todo o sistema de ensino não se implanta por decreto, pois é preciso muita discussão, estudo e elaboração conjunta por todos aqueles e aquelas que fazem a educação. Esta análise pretende contribuir na tentativa de transformação das questões apontadas como perdas em ganhos e avanços para a educação, mediante o ato que o próprio documento sugere em seu título: a discussão realizada de maneira colegiada!

Essa idéia de colegiado vem de colégio, ou do latim *collegiu*, e se relaciona à idéia de corporação de pessoas notáveis da mesma categoria, ou cujos membros têm a mesma dignidade (Dc. Aurélio). Isto é, um Colegiado é um conjunto de semelhantes, de pessoas de mesma estatura, um espaço onde o outro é reconhecido como igual. Dadas essas considerações, passemos para a análise de cada um dos princípios da Educação em Curitiba.

1.1 Educação para o desenvolvimento sustentável

Quanto à noção de desenvolvimento sustentável, há uma notável supressão da investigação filosófica. Isso pode ser afirmado quando se examina a natureza do documento. Ele não se caracteriza pela postura questionadora, analítica e sintética, tão cara àquilo que se entende por ciência. No lugar do debate, há simplesmente a apresentação do que seus autores tomam por sustentabilidade, de maneira pronta e acabada. Por isso, pode-se dizer que este documento possui lacunas muito eloqüentes.

A primeira – e talvez a principal – dessas lacunas

é com relação à ausência da discussão acerca do próprio desenvolvimento sustentável. Na página 26 há uma referência ao fato de que o conceito "se generaliza a partir da publicação do relatório 'Nosso Futuro Comum', elaborado entre 1984 e 1987, pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas."⁹ Há uma generalização do conceito em qual perspectiva?

Este é um conceito que se caracteriza pela sua polissemia, ou seja, pelos vários significados que lhe são atribuídos. De acordo com Foladori e Tommasino¹⁰, há aqueles que apresentam uma postura exclusivamente ecológica e outros que estabelecem relação com uma sustentabilidade social. Contudo, mesmo entre estes últimos não há consenso:

*"Para avanzar en esta distinción consideramos necesario mostrar que por detrás del concepto de sustentabilidad social hay, de hecho, dos posturas diferentes. De allí que hemos separado el segundo y tercer grupo según cómo conciben la sustentabilidad social."*¹¹

Segundo os autores, um primeiro subgrupo entende que a relação entre sustentabilidade ambiental e social é existente na medida em que a pobreza gera e é gerada pela degradação ambiental. Desenvolvimento sustentável acontece, nessa perspectiva, quando a relação entre pobreza e degradação ambiental é contornada com a adoção de medidas paliativas que envolvam a participação das população que se encontram à margem, solucionando problemas locais e tomando possível o desenvolvimento da economia, afetando minimamente o ambiente.

Essa é a perspectiva dos gerentes dos organismos de ajuda internacional, via de regra ligados à ONU. Essa é a perspectiva presente nas Diretrizes publicadas pela SME. Pois vejamos: ao relacionar esse cabedal conceitual ao trabalho pedagógico, ao cotidiano escolar, essa perspectiva impõe à comunidade e ao indivíduo o peso de decisão de querer ou não tomar seu local ambientalmente sustentável economicamente viável.

Isso leva ao escamoteamento das reais intenções contidas nesse fio de medida. Dessa forma o Estado transfere para o indivíduo o peso dessa responsabilidade, sem instrumentalizá-lo para tanto (até porque isso é inviável, e por isso são eleitos os governantes). Ao eximir-se do papel

de implementador das políticas ambientais, perde-se a noção de conjunto, cada comunidade se fecha em sua realidade, sem possibilidades de estabelecimento de conexões entre diferentes realidades na busca de soluções para problemas comuns.

De outro lado, nas suas entrelinhas, há um projeto de construção de ser humano implícito. A utilização de uma nomenclatura proveniente da Administração é indicativa disso. Quando o texto relaciona os conceitos de interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade como princípios necessários para a garantia do desenvolvimento sustentável, na verdade espera que o indivíduo proveniente de um sistema escolar sujeito a esses princípios tenha essa postura diante de um mercado de trabalho mais competitivo e exigente. O que se espera da escola é que ela forme uma pessoa plenamente inserida na lógica do mercado capitalista atual, que necessita de mão de obra adaptada para as necessidades de racionalização da produção.¹²

Como índice dessa perspectiva, encontram-se as considerações de Valle¹³, que se valendo da associação dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental, refere-se da seguinte maneira à relação entre trabalhadores e processo de produção:

“A incorporação dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável e de Atuação Responsável no dia-a-dia de uma empresa requer uma mudança decultura em todos seus níveis funcionais. (...) A Educação Ambiental constitui um passo preliminar importante para a implementação da Política Ambiental da empresa que se materializará através de um Sistema de Gestão Ambiental.

*A identificação dos efeitos ambientais gerados pelas atividades produtivas da empresa deve ser bem percebida por todos os funcionários, o que facilitaria sua sensibilização para participarem da solução dos problemas.*¹⁴

Já numa outra perspectiva, encontram-se aqueles que defendem uma co-evolução entre sociedade e natureza, entendida como superação da pobreza e mudança nos patamares de produção, lucro e consumo com vistas à garantia da sustentabilidade ecológica. Em suma, desenvolvimento ambiental e social caminham lado a lado, sem a prevalescência de nenhum sobre o outro e a economia visa dar suporte a

esse desenvolvimento.

Uma última questão se coloca ainda: se o princípio do desenvolvimento sustentável é de ordem econômica e não pedagógica, há necessidade de mantê-lo? A nosso ver, não. Mais importante não seria instrumentalizar o aluno para, mediante a identificação de problemas ambientais e sociais, constatar quais seriam as políticas públicas necessárias para a sua solução e aprender a usar mecanismos democráticos de cobrança? Que se abra o debate. Que se efetive a discussão.

1.2 Educação pela Filosofia

O item a respeito da Filosofia tem início com algumas considerações acerca da relação entre esta e a escola. Atenta para o papel de pouco destaque que a reflexão filosófica, particularmente como disciplina curricular, desempenhou no decorrer do último século no Brasil. Os dados são apresentados de maneira meramente pontual, sem levar em conta as demandas históricas específicas de cada contexto.¹⁵

Por outro lado, a justificativa encontrada pelos redatores do documento para a inclusão da Filosofia como princípio para a Educação em Curitiba encontra amparo no paradigma pós-moderno quando pretende que esta encontre-se *“não mais como um ensino voltado à formação de discípulos que defendam uma certa corrente filosófica, mas que ajudem os seres humanos a pensar e transformar o mundo. Mundo este marcado pela acelerada produção de conhecimentos, pelo declínio de verdades, pela crise da racionalidade científica e pelo fracasso das grandes ideologias, onde o desenvolvimento tecnológico se apresenta de forma intensa, e muitos ainda se encontram à margem desse processo.*¹⁶

Cabe nesse momento um esclarecimento sobre em que consiste este paradigma. Segundo Lyotard, o pós-modernismo apresenta duas características: decreta a chamada “morte dos centros” e pauta-se numa “incredulidade em relação às metanarrativas”.¹⁷

Isso implica dizer que, de um lado, não há possibilidade de que um ator social fale legitimamente em nome de interesses universais, posto que os lugares de onde se fala (os centros) não são legítimos; segundo Cardoso *“são sempre particulares, relativos a grupos restritos e hierarquizados de poder.”*¹⁸

Ainda, segundo Cardoso, a incredulidade em

relação às metanarrativas:

*“Significa que, no mundo em que agora vivemos, qualquer “metadiscorso”, qualquer teoria global, tornou-se impossível de sustentar devido ao colapso da crença nos valores de todo tipo e em sua hierarquização como sendo universais, o que explicaria o assumido nihilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica) impossíveis de ser hierarquizados de algum modo que possa pretender ao consenso.”*¹⁹

Ou seja, vista sob este prisma, a presença da Filosofia na escola, da maneira tal como exposta nas Diretrizes, articula-se teoricamente à noção de Desenvolvimento Sustentável. Vejamos: ao defender que não há possibilidade de transformação do mundo, o enfoque de análise transfere-se para questões locais. Como já vimos anteriormente, há implicações nocivas quando essa visão transfere-se para a escola, pois retira de seu ambiente o debate de questões globais, cerceando-a das condições de estabelecer relações que extrapolam os limites da comunidade.²⁰

Além disso, cabe aqui questionar o fato de que não há hierarquização entre os saberes. Newton Duarte afirma que esta postura não passa de uma ilusão (posto que existem, sim, saberes de maior relevância social que outros) e que, ao contrário do que muitos defendem, não vivemos de fato numa “sociedade do conhecimento”:

*“(…) O capitalismo do século vinte e um passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado, isso não significa que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade de conhecimento. A assim chamada sociedade de conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo de reprodução ideológica do capitalismo.”*²¹

Ao tratar dessa forma os vários tipos de saberes, relativizando ao extremo o conhecimento por achar que ele é de fácil acesso para todos, há em consequência, uma primazia do método em relação ao conteúdo. Isso também ocorre em relação a Filosofia.

Os autores não deixam claro, nas Diretrizes, se a Educação pela Filosofia constituir-se-ia num

método de trabalho ou numa disciplina curricular. Não há clareza se, na concepção da Secretaria Municipal da Educação, o trabalho com Filosofia deva seguir um ou outro caminho:

“A Filosofia, para estas escolas [que já realizam projetos experimentais na área], tem se constituído em um campo de estudo e ou como uma ação pedagógica presente em todas as áreas do conhecimento, trazendo resultados positivos à ampliação da capacidade dos alunos de pensar, criar e de bem se relacionar. (sic)”²²

Contudo, devemos nos lembrar que, segundo o próprio documento, a Filosofia não se constitui nem numa, nem noutra coisa. Ela é um dos princípios que regem a Educação, fato que é do desconhecimento inclusive de quem redigiu o próprio documento. Embora, textualmente diga-se que ela é uma preocupação que perpassa todas as áreas do currículo, apresenta, contraditoriamente, a experiência do Programa de Filosofia para Crianças como possibilidade.

O Programa, concebido pelo filósofo norte-americano Mathew Lipman, propõe que a Filosofia seja uma disciplina curricular. O problema se coloca, contudo, nas motivações deste autor para a criação do programa e na maneira como este é implementado.

Segundo Trentin Silveira,²³ o que motivou Lipman a criar o Programa de Filosofia para Crianças, foram os acontecimentos de 1968, que mudaram o comportamento e o pensamento dos jovens daquela geração, criando um fenômeno conhecido como contracultura. Duas balizas desse fenômeno são o Festival de Woodstock e os protestos dos universitários parisienses, que questionavam sobretudo a autoridade ilimitada dos professores.

Lipman ficou estupefocado ao ver os resultados de tal inquietação e propôs-se a, através da Filosofia, neutralizar essa inquietação e esses questionamentos. Então o programa foi criado com esse intuito: doutrinar os jovens para que não mais questionem o mundo da forma como está organizado socialmente, contendo portanto, um caráter essencialmente conservador.

Poderia se argumentar que, contudo, a Filosofia recebeu o contributo de vários filósofos conservadores. Isso é bem verdade. No entanto, nenhum deles abdicou dos procedimentos inerentes ao conhecimento filosófico. Lipman assim deseja que se proceda no decorrer da aplicação de seu

programa. Vejamos mais atentamente porque.

Segundo sua concepção, as aulas de Filosofia seriam convertidas em “Comunidades de Investigação”, onde todos, alunos e professor teriam papéis iguais. O debate seria motivado pela leitura de “romances filosóficos” que na seqüência seriam debatidos. Os temas seriam levantados pelos próprios alunos e mais importante do que concluir algo desse debate, seria a própria realização do debate.²⁴

Isso choca-se frontalmente com as características da Filosofia apontadas por Saviani. Esta caracterizar-se-ia por ser uma reflexão radical (no sentido de ir às raízes de um problema), rigorosa (tendo como baliza um método de trabalho) e de conjunto (considerando o objeto de estudo em relação à totalidade). Sendo assim, a metodologia de Lipman de forma alguma constitui-se numa reflexão filosófica pois contenta-se com as considerações dos alunos, que dessa maneira não ultrapassam o nível do senso comum.²⁵

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares não privilegiam uma verdadeira educação para o pensar, que leve em conta o que é de fato Filosofia. Sintomático disso é a referência que se faz aos quatro pilares para a Educação no século XXI:

“Segundo o relatório para a UNESCO, realizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, o projeto educativo da contemporaneidade deve contemplar quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com outros e aprender a ser. A educação pela Filosofia, cujos princípios estão pautados no diálogo, na reflexão crítica, no respeito mútuo, na vivência de valores éticos e na aquisição de significados e sentidos, caminha nessa perspectiva.”²⁶

Triste perspectiva essa para onde caminha a educação de Curitiba, donde se exclui a principal característica da Filosofia: o aprender a pensar! Pensamento que organiza sistematicamente a apreensão da realidade, que constrói conhecimento! Que possibilita o questionamento.

“Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. E não só o pensamento político. Daí a luta insidiosa,

cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar.”²⁷

Além disso, a Filosofia antecede qualquer forma de mediação com a realidade. É condição para o trabalho científico. É princípio para a organização do trabalho pedagógico:

“As ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros, obtidos graças a procedimentos rigorosos de pensamento; pretendem agir sobre a realidade, através de instrumentos e objetos técnicos; pretendem fazer progressos nos conhecimentos, corrigindo-os e aumentando-os. (...) Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são questões filosóficas. O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a Filosofia quem as formula e busca respostas para elas.”²⁸

1.3 Gestão democrática do processo pedagógico

A democracia tem sido muito discutida na atual conjuntura internacional e local. Este conceito vem sendo utilizado para legitimar diferentes formas de pensar a sociedade, as relações de poder e de produção, e o próprio homem.

Já na civilização grega, pensar democracia significava garantir a participação nas decisões da pólis de somente dez por cento da população, posto que somente os homens livres possuíam estatura de cidadãos, excluindo mulheres, crianças e escravos. Cabe, assim lembrar que desde esta época até hoje pensar democracia nem sempre foi garantia de acesso de todos aos espaços de decisão e controle.²⁹

Com a ascensão do capitalismo e do liberalismo, cujo princípio comum pauta-se na defesa da propriedade privada dos meios de produção e onde o individualismo, a competitividade e a exclusão são os princípios fundamentais de organização da sociedade, a democracia se expressa em formas de participação que se efetivam na representação e delegação de poderes. Ou seja, cada um tem o direito de ser representado e não de participar diretamente.

Com isso, a maior parte da população não consegue perceber que pode e deve tomar decisões sobre a sua vida, sua comunidade e a própria sociedade, interferindo diretamente nos rumos que o poder público estabelece, fiscalizando

e controlando suas ações.

Com a reforma do Estado a partir da implantação dos princípios neoliberais, a participação tem sido vista como forma de desresponsabilização do Estado, na medida em que a comunidade é chamada a participar com o intuito de executar atividades que são inerentes à função da administração pública.

É neste contexto que a Secretaria Municipal de Educação apresenta em suas Diretrizes Curriculares a idéia de gestão democrática como um princípio que deve se restringir ao processo pedagógico intraescolar. É por entender a democracia somente na dimensão restrita ao interior da escola, que a SME apresenta a noção de autonomia "como o exercício do poder de decisão na esfera onde se faz necessário"³⁰, que se concretiza como uma autonomia tutelada, dentro dos limites estabelecidos pela própria Secretaria.

Desta forma, a autonomia se realiza como uma possibilidade de decisão local, como se a realidade da própria escola fosse uma questão única e individualizada, independente das condições materiais e concretas da realidade macro estrutural. Assim, perde-se de vista que as relações entre as escolas da rede e a SME também devem estar pautadas em princípios democráticos.

Sendo assim, segundo Gutierrez e Catani³¹, o conceito ganha uma conotação meramente jurídica. Contudo:

"Etimologicamente, autonomia é palavra de origem grega composta pelo adjetivo pronominal autos, que significa "o mesmo", "ele mesmo" e "por si mesmo", e pelo substantivo nomos, com o significado de "compartilha", "instituição", "lei", "norma", "convenção" ou "uso". O sentido geral da palavra autonomia indica, portanto, a capacidade humana em dar-se suas próprias leis e compartilhá-las com seus semelhantes ou "a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter".³²

Aliada à noção de autonomia, as Diretrizes apresentam o conceito de participação da coletividade como uma estratégia para a resolução de problemas locais através da ação da população, que pode se efetivar por meio de parcerias com a iniciativa privada ou outros órgãos públicos, o que pode contribuir para a privatização da escola pública.

Assim, a responsabilidade pela manutenção da escola passa às mãos da coletividade, isentando

o poder público – PMC/SME – de realizar a sua função. A qualidade do ensino é vista como um problema da coletividade de cada escola, da mesma forma como as questões sociais de cada bairro são vistas como problemas daquela comunidade.

Isso expressa novamente a idéia neoliberal de que o papel do Estado não é assumir a responsabilidade pela execução dos serviços sociais, como a educação, a saúde, a habitação, a despoluição. Esta concepção de gestão se articula integralmente à idéia de desenvolvimento sustentável, que se traduz em responsabilizar a população pelas questões socioambientais, criadas pelas relações de produção da própria sociedade capitalista.

Esta forma de compreender a autonomia e a participação tem direcionado o trabalho da SME com as escolas numa perspectiva de incorporação dos princípios da competitividade, da exclusão, do individualismo, contribuindo para a fragmentação da rede municipal de ensino e para a sensação de falta de identidade coletiva entre as escolas. Na medida em que cada escola pensa a gestão sozinha, de forma atomizada, a possibilidade de construção da educação e de uma sociedade mais justa e igualitária se distancia dos sujeitos que lutam por uma democracia não burguesa.

O melhor índice dessa questão encontra-se no exercício de direção de escola. Muito embora essa pessoa seja eleita pelo conjunto da comunidade escolar, ele vive sob a égide de uma dupla contradição, segundo Paro:

"Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade de condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tomam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua

formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos.³³

A concepção de gestão democrática explícita nas Diretrizes se expressa na proposta de construção do projeto pedagógico, como um plano para desenvolver as ações da escola a partir das questões socioambientais, em detrimento de uma discussão sobre a concepção de homem e de mundo que se pretende formar. Um exemplo disso é a ausência da menção da participação dos alunos nesse processo e a restrição da participação da comunidade escolar apenas aos mecanismos formais (Conselhos de Escola, APPF.).

Ao pensar a proposta pedagógica desconsiderando sua dimensão política de transformação da sociedade, a mantenedora demonstra a sua opção pela manutenção da sociedade excludente e de classes. Esta reorientação política, oposta aos princípios do Currículo Básico³⁴, também se expressa na proposta de organização curricular da escola organizada por ciclos de aprendizagem, na medida em que nega a importância dos conteúdos das áreas do conhecimento em sua especificidade, desresponsabiliza o poder público pelas questões sociais e não estabelece uma relação democrática entre a escolas e a SME.

Por fim, cada vez mais o direito dos alunos e da sociedade a uma educação de qualidade deixa de ser visto como um direito e passa a ser compreendido como uma contingência. Nesse sentido, nem todos têm direito a uma educação de qualidade, às mesmas condições de aprendizagem, e democratização da escola pública e gratuita.

Pensar a gestão democrática na escola implica em definir coletivamente uma concepção de homem e de sociedade, que esteja comprometida com a construção de uma sociedade unitária. Para ser verdadeiramente democrática, a gestão deve levar em consideração que, muito embora cada escola tenha em si particularidades, todas estão condicionadas pelos mesmos fatores econômicos sociais e políticos. Essas condicionantes é que devem estar no horizonte daqueles que pensam essas unidades escolares articuladas como um Rede.

2. Para concluir: recomeçar é preciso
Como pudemos acompanhar no decorrer

dessa discussão, há muito que ser revisto. A efetividade do debate deve ser estendida ao conjunto do Magistério Municipal de Curitiba, que se encontra plenamente capacitado para conduzi-lo.

Nesse sentido, as Diretrizes devem incorporar os anseios de uma categoria que é ávida por mudanças, comprometida que é com o ato de educar e ciente das implicações e limites de sua interferência na sociedade. Apenas dessa forma esse documento abandonará o status de um outro, estranho, para adquirir o aspecto de espelho, onde se refletem os princípios construídos colegiadamente e, portanto, envolvendo verdadeiramente o trabalho pedagógico e seus profissionais. Que expressem o desejo da construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

À guisa de uma conclusão, que possamos semear pelas escolas o debate. Que todos participem dessa seara. Recomeçar é preciso.

*** Participaram da elaboração deste documento:** Ana Lorena Bruel, Andréa Maria Miecznikowski, Ângelo Ricardo de Souza, Claudia Regina B. S. Moreira, Dellys Hilgenberg Cavalheri, Elisiane Santana Falkowski, Fabiane Cavazotti, Flaviane Fialkowski Gonçalves, Florise Maria Fiorese, Geovane de O. Leite, Kelly L. dos Santos Toniolo, Leusy do Rocio C. S. dos Reis, Liliâne de Moraes Vareschi, Márcia Barbosa Soczek, Maria Cristina E. Esper, Maria Emília Martins, Mônica Zeni Marchiori, Nilza Alberto, Suely Terezinha K. de Mello, Teresa Bilobran de Lima, Vera Lúcia Jarenko da Cruz.

1. Este grupo de estudos contou com profissionais de 21 escolas da Rede Municipal, que participaram de discussões quinzenais sobre os documentos elaborados pela SME para a implantação dos Ciclos de Aprendizagem. O grupo elaborou este artigo com o intuito de divulgar as análises construídas durante as discussões, sobretudo a respeito do documento "Diretrizes Curriculares – em discussão". As demais reflexões do grupo estão organizadas nos relatórios dos encontros, que estão à disposição de todos, no SISMMAC.

2. A aprovação da LDB n.º 9394/96, depois de sete anos de discussão e disputa política entre dois projetos que tramitaram no Congresso Nacional, trouxe várias possibilidades de mudança na organização e funcionamento da Educação Básica. O texto da lei aprovada é resultado destas disputadas e abriga idéias tanto do projeto original defendido, principalmente, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública quanto

do projeto defendido pelo governo.

3. Lei n.º 9394/96, artigo 23:

4. Indicação de leituras: Saviani

5. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.

6. BRASIL. CNE. Parecer CEB n.º 04/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

7. SEC. MUN. DA EDUCAÇÃO DE CTBA. Diretrizes Curriculares – em discussão. Ctba: 2000. p.11

8. idem, p. 2

9. CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes... op.cit. p. 26-27.

10. FOLADORI, Guillermo. TOMMASINO, Humberto. Controvérsias sobre sustentabilidade. Inédito.

11. Idem. p. 2. "Para avançarmos nesta discussão consideramos necessário mostrar que por trás do conceito de sustentabilidade social há, de fato, duas posturas diferentes. A partir disso separamos o segundo e terceiro grupos de acordo como concebem a sustentabilidade social." (tradução livre dos autores, grifos no original.)

12. Indicativo disso foi a seqüência de histórias contadas por Gunther Pauli em palestra proferida na Semana de Estudos Pedagógicos de 2001. Numa delas foi ressaltada a capacidade que os fungos têm de realizar a decomposição de matéria orgânica na natureza. Foi ressaltada a importância do que ele chamou de "tão insignificantes criaturas" na teia alimentar. Resta a pergunta: a quem cabe o papel de fungo na sociedade?

13. VALLE, Cyro Eyer. Qualidade Ambiental. São Paulo : Pioneira, s.d.

14. idem, p. 11-12. (grifos nossos)

15. Notório disso é a ausência de uma explicação acerca da retirada da disciplina dos currículos de Ensino Médio, quando da promulgação da lei 5692/71, que encontra suas razões no caráter tecnicista da lei, que desprivilegiou as Ciências Humanas, e na instauração do regime militar após o golpe de 1964. Toda essa reforma no ensino brasileiro contou com a chancela dos acordos MEC/USAID. Cf. GHIRALDELLI JR, Paulo. História da Educação. São Paulo : Cortez, 1991.

16. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Diretrizes Curriculares – em discussão. Curitiba 2000. p.35

17. Cf. LYOTARD, Jean-François. The Post-Modern Condition. Manchester : Manchester University Press, 1984.

18. CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: ___ & VAINFAS, Ronaldo (Org.) Domínios da História : ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro : Campus, 1997. p.15

19. idem, p. 15

20. "(...)[Construir teorias globais] supõe, antes de mais

nada, combater de frente certas tendências perversas da atualidade. Uma delas é a indiferença diante dos direitos humanos criada por um ciclo de progressiva quebra dos padrões de conduta civilizada que perduraram da Revolução Francesa até 1914, fenômeno estudado por Eric Hobsbawm. A outra é a ofensiva neoconservadora e neoliberal de que fala Pablo González Casanova, a qual, aproveitando-se da conjuntura mundial da atualidade, consegue impor um "tabu epistemológico" a problemas como os da dominação e da exploração, declarados inexistentes como objetos legítimos de estudo e debate." *ibidem*, p. 14.

21. DUARTE, Newton. As Pedagogias do "Aprender a Aprender" e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In : Reunião Anual da ANPED. (24 : 2001 : Caxambu) inédito.

22. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA, Diretrizes.. op.cit. p. 38

23. TRENTIN SILVEIRA, René José. A Filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman. São Paulo : Autores Associados, 2001.

24. É digno de nota também o fato de que, para a aplicação do método, o material não pode ser reproduzido. Deve ser adquirido junto às franquias do Programa, que realizam a capacitação docente. Os direitos de publicação são inegociáveis. Em Curitiba o trabalho é desenvolvido pelo Centro Paranaense de Filosofia.

25. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1987.

26. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. op.cit. p.42

27. FORRESTER, Vivianne. O horror econômico. São Paulo : Unesp, 1997. p.68 (grifos da autora).

28. CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo : Ática, 1998. p. 13

29. Finley, M.I. Aspectos da Antigüidade. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

30. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Diretrizes... op.cit. p. 46.

31. GUTIERREZ, L.G.; CATANI, A.M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In : Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo : Cortez, 2000. p.59-75.

32. SCHRAMM, Fermin Roland. A autonomia difícil. In: <http://www.cfm.org.br/revista/bio1v6/autodificil.htm>

33. Indicativo disso é a dificuldade em manter as escolas com os recursos da descentralização, o que obriga as direções a, em conjunto com as APPF's, realizar eventos de variados tipos para angariar fundos para a escola. PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo : Ática, 1997. p.11.

34. Ver Currículo Básico introdução