

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Programa de Pós-graduação**

## **Participação e Superação do Fracasso Escolar**

O caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos  
da cidade do Paranoá-DF.

**AIRAN ALMEIDA DE LIMA**

**Brasília – DF**  
**Dezembro de 1999**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO UMA  
EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO  
TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO À COMISSÃO  
EXAMINADORA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA,  
SOB ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DOUTORA  
ISAURA BELLONI.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**DR<sup>a</sup> ISAURA BELLONI**  
**ORIENTADORA**

---

**DR<sup>a</sup> SILVIANE BONACCORSI BARBATO (PED-IP)**  
**EXAMINADORA**

---

**DR<sup>a</sup> REGINA VINHAES GRACINDO(PAD/FE)**  
**EXAMINADORA**

“ A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, que homens diferentes são portanto produtos de outras circunstâncias e de uma educação diferente, esquece que as circunstâncias são, na verdade, modificadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, umas das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen).

A coincidência da modificação das circunstância e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.”

Karl Marx.  
**( III Tese sobre Feuerbach. )**

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação:

A minha vovó, Maria de Lourdes Almeida, (In memorian), que com fé sempre acreditou na capacidade de aprendizagem do seres humanos. Se alfabetizou aos 60 anos de idade para realizar o seu maior desejo: ler e interpretar a bíblia.

Ao meu querido pai, José Vicente de Lima, (In memorian), que com suas idas e vindas, avanços e recuos me ensinou a compreender os dilemas desta vida.

À minha querida mãe, Maria Terezinha de Lima, que com sua fé em Deus, amor, alegria e muita força conseguiu vencer as adversidades da vida. Com sabedoria acreditou na capacidade transformadora da educação, incentivando a mim e minha irmã, Venise, a estudar e lutar para transformar o mundo transformando-se mutuamente.

À minha amada companheira Cléssia, que soube criticar, ouvir, me ajudar, nos momentos difíceis, e sobretudo, soube me amar.

À minha amadíssima filha, Sofia, que com sua alegria de viver contagiante vem iluminando nossas vidas.

E a todos aqueles da classe trabalhadora que por uma série de motivos não puderam estudar, mas que não desistiram de aprender e lutar em prol de uma nova sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Ao companheiro e amigo Renato Hilário dos Reis pelo estímulo e incentivo, desde a graduação, para que eu descobrisse o prazer de pesquisar enquanto parte constitutiva da luta pela superação da sociedade capitalista.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Isaura Belloni, pelo apoio fundamental nos momentos difíceis e pela satisfação em compartilhar a aventura do conhecimento.

Às professoras que participaram da Banca de Qualificação, Dra. Lucília Alencar, Raquel de Almeida e Regina Gracindo por suas críticas e sugestões no processo de elaboração da presente dissertação.

Às professoras Dra. Silviane B. Barbato e Dra. Regina Vinhaes Gracindo que aceitaram participar da Banca Examinadora e que, ao longo da caminhada, me incentivaram a superar os desafios.

À professora e amiga Dra. Raquel de Almeida por sua acolhida, dedicação e colaboração.

À minha companheira Cléssia por seu apoio e colaboração.

Aos Coordenadores do GTPA, do período investigado, Gilberto Ribeiro do Nascimento (CEPAFRE - Ceilândia), Maria Creusa de Aquino (CEDEP - Paranoá), Maria Onésia do Nascimento (NAJAS - São Sebastião) e a todos os integrantes do GTPA, em particular, Francisco Goez de Oliveira (UnB) e Maria Luíza Angelim (UnB) pela confiança em disponibilizar os documentos históricos da Alfabetização no DF e entorno e pelo apoio.

A todos os grupos e entidades que compõem o GTPA por seus esforços, dedicação e mobilização em prol da erradicação do analfabetismo no Distrito Federal e entorno.

Aos colegas estudantes da UnB, Ágda, Alexandre, Antônio Carlos (Toninho), Cecília, Célia, Cléssia, Cynthia, Elenita, Erica, Gardênia, Guilherme, Hércules, Kleber, Janete, Júnior, Marla, Manoel, Lúcia, Olívia, Renatinha, Suzana, Valéria e Vinícius com os quais atuei, quando aluno do curso de pedagogia, no projeto de alfabetização de Jovens e Adultos da UnB e àqueles que atuaram antes e depois desse período.

Aos alfabetizadores da Educação Popular e do CEDEP Antônio, Cida, Cizenon, Conceição, Creusa,, Elenita, Eva, Fátima, Gilene, Graça, Ivonete, João Batista, Joselice, Lourdes, Maria de Fátima (Fatinha), Raimundo, Sebastiana e Sônia pelo relevante trabalho que veem desenvolvendo e pelo apoio ao meu trabalho.

Aos professores, coordenadores e à direção da Escola Classe 03, particularmente, à Sebastiana e Leila, pelo apoio.

Aos egressos e alunos do supletivo por estarem prosseguindo os estudos e pela importante colaboração.

Aos companheiros de militância do 13 de Maio – NEP – Núcleo de Educação Popular e do Centro de Educação e Documentação Popular - Outubro, pelos debates e reflexões que orientaram a minha investigação.

Aos colegas de mestrado, Ana Elizabeth, Amélia, Carlos Augusto, Clóvis, Ivana, Rita, Paulo Ventura, Sebastião e Rosana pela convivência e amizade na minha caminhada.

Ao amigo Júnior pelas reflexões e assessoria na área de informática que foi fundamental para a realização e conclusão da presente dissertação.

Ao pessoal da secretaria da Pós-graduação, Juliane e Neide pelo zelo e sensibilidade no trato dos registros e informações acadêmicas.

À CAPES pela bolsa de mestrado concedida que possibilitou e financiou esta dissertação.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com a elaboração e conclusão da presente dissertação, meus sinceros agradecimentos.

**SUMÁRIO**

RESUMO .....	14
RESUMÉ .....	16
ABSTRACT .....	18
Apresentação .....	20
Introdução .....	23

**I PARTE****I Capítulo – Gênese Histórica do Objetivo de Estudo ..... 27**

1.1 - Um breve histórico: Trabalhadores do Paranoá: muitas lutas e um só classe.....	27
1.2 - A conquista do Paranoá: algo fora de lugar .....	33
1.3 - Surgiu a cidade Paranoá: a vida em primeiro lugar .....	36
1.4 - O CEDEP e a Educação Popular .....	41

**II Capítulo - O contexto Histórico da Participação e do fracasso escolar no DF ..... 50**

2.1 -Supletivo uma história de reprodução do fracasso escolar e negação da participação popular no Distrito Federal .....	50
2.2 – GTPA – A participação popular: a busca da superação do fracasso escolar .....	60
68	
2.3 - Delimitação do Objeto de Estudo.....	60
2.4 - Objetivos	
Geral.....	68
Específico.....	68
2.4 - Questões Orientadoras da investigação.....	69

**II PARTE****III Capítulo – Referencial teórico: a ação histórico-Transformadora ..... 71**

3.1 - Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: breves considerações sobre o (des)compassos entre escolaridade e participação no século XX .....	71
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.2 - Atualizando o debate sobre a escola no capitalismo .....	84
3.3 - O limite da crítica à escola no capitalismo: como transformá-la em aliada da luta da classe trabalhadora .....	90
3.4 – Participação e superação do fracasso escolar .....	94
3.5 - A educação popular e sua luta por uma escola pública popular.....	99
3.6 – A proposta político-pedagógica da educação popular .....	102
3.7 - Algumas perguntas sobre a participação democrática .....	105
<b>IV Capítulo – Contexto administrativo .....</b>	<b>109</b>
4.1 - A dimensão político-pedagógico da administração escolar .....	109
4.2 - A racionalidade social da administração escolar crítica.....	112
4.3 - Sociedade, Estado e Educação: a participação no contexto das tendências pedagógicas .....	116
4.4 - Participação histórico-crítica: alicerce da administração Escolar Crítica .....	124
<b>III PARTE</b>	
<b>V Capítulo – O Percurso Metodológico .....</b>	<b>138</b>
5.1 - Decifrando o enigma: à luz do Materialismo Histórico dialético .....	139
5.2 - O estudo de caso.....	147
5.3 - O processo de coleta de dados: produção e aplicação dos instrumentos .....	149
5.4 - Elaboração e aplicação do questionário .....	151
5.5 - Elaboração e realização das perguntas para as entrevistas.....	153
5.6 - A coleta dos documentos escolares .....	154
<b>VI Capítulo– O processo educativo no supletivo (pedagógico/administrativo/político) .....</b>	<b>155</b>
6.1 – Contexto histórico do supletivo na Escola classe 3 do Paranoá.....	155
6.2 - A origem da proposta pedagógica da educação de jovens e adultos da FEDF – UPEA .....	158
6.3 - Escola Candanga e a superação do fracasso escolar .....	162

6.4 - Escola Candanga e sua estratégia de transformação da escola .....	165
6.5 – A participação segundo a Lei nº 957, de novembro de 1995. ....	174
6.6 - A prática da proposta: a educação de jovens e adultos na perspectiva da Escola Candanga .....	182
6.7 - A participação no diagnóstico e planejamento coletivo.....	185
6.8 - O fracasso escolar no supletivo no contexto da Gestão Democrática: uma primeira avaliação. ....	189
6.9 – Alunos do supletivo: vítimas históricas do fracasso escolar .....	193
6.10 - A percepção dos professores sobre o processo educativo.....	196
6.11 - A percepção dos educadores sobre sua prática .....	201
6.12 - A participação na perspectiva pedagógica .....	206
6.13 - A participação dos educandos na visão dos educadores .....	208
6.14 - A participação na perspectiva da gestão .....	211
<b>VII Capítulo - A resistência dos egressos frente ao fracasso escolar do supletivo.....</b>	<b>215</b>
7.1 – A resistência dos egressos frente ao fracasso escolar do supletivo .....	215
7.2 – Os egressos da educação popular .....	216
7.3 – as causas do fracasso escolar .....	221
7.4 – As ocupações profissionais dos egressos e o fracasso escolar .....	221
7.5 - Os motivos da resistência ao fracasso escolar.....	227
7.6 - A dimensão pedagógica: tempo de trabalho, o tempo de estudo e a superação do fracasso escolar dos egressos .....	231
7.7 - A participação na percepção dos egressos .....	234
<b>VIII Capítulo – O contexto da gestão na escola (administrativo/pedagógico).....</b>	<b>236</b>
8.1 - A participação no Conselho Escolar nas eleições para diretor .....	236
<b>IX Capítulo - O contexto político .....</b>	<b>246</b>

9.1 - A participação social: limites e possibilidades.....	246
9.2 - As contradições da participação social .....	250
<b>Considerações finais</b> .....	253
<b>Bibliografia</b> .....	263

## Índice de Tabelas e Gráficos

### Tabelas

• Tabela nº 1 – População rural e urbana do Paranoá .....	35
• TABELA Nº 2- O Fracasso Escolar na Alfabetização de Adultos/FEDF .....	54
• Tabela nº 3 - 1aluno/alfabetizadora .....	63
• Tabela nº 4 – Alfabetização de jovens e adultos .....	64
• Tabela nº 5 – Situação do analfabetismo no DF.....	64
• Tabela nº 6 – População pobre e rica do Brasil .....	86
• Tabela nº 7 – Concentração da terra no Brasil .....	87
• Tabela nº 8 – Evolução do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920-1996.....	87
• Tabela nº 9 – Brasil: população sem instrução nas grandes regiões e zonas rurais.....	88
• Tabela nº 10 – Diagnóstico do fracasso escolar do supletivo Fase 1 .....	189
• Tabela nº 11 - Diagnóstico do fracasso escolar do supletivo Fase 3/Nível IV .....	192
• Tabela nº 12 – Naturalidade dos alunos do supletivo.....	193
• Tabela nº 13 – Utilização do espaço da Escola Classe 3 do Paranoá pela comunidade local .....	247

### Gráficos

• Gráfico nº 1 – Crescimento demográfico da população do Paranoá .....	35
------------------------------------------------------------------------	----

• Gráfico nº 2 – Concentração da riqueza no Brasil.....	86
• Gráfico nº 3 – Grau de escolaridade da população brasileira .....	88
• Gráfico nº 4 – Grau e nível da participação.....	131
• Gráfico nº 5 – Desempenho escolar dos alunos do supletivo.....	190
• Gráfico nº 6 – Desempenho escolar dos alunos do supletivo .....	191
• Gráfico nº 7 – Alunos do supletivo e egressos .....	217
• Gráfico nº 8 – Matrícula dos egressos por nível no supletivo .....	217
• Gráfico nº 9 – Percentual de evasão da Fase 2 e 3 .....	219
• Gráfico nº 10 – Rendimento escolar dos egressos da Fase 2 .....	219
• Gráfico nº 11 – Percentual de egressos na Fase 3 .....	220
• Gráfico nº 12 – Motivos do retorno ao estudo.....	220
• Gráfico nº 13 – Emprego e desemprego dos egressos.....	222
• Gráfico nº 14 – Posicionamento eleitoral dos egressos e do CEDEP .....	250
• Gráfico nº 15 - Posicionamento eleitoral dos egressos e do CEDEP .....	251

## Aula de Vôo

O conhecimento caminha lento feito lagarta.  
Primeiro sabe que sabe e voraz contenta-se  
com o cotidiano orvalho deixado  
nas folhas vividas das manhãs.  
Depois pensa que sabe  
se fecha em si mesmo; faz muralha,  
cava trincheira, ergue barricada,  
defendendo o que pensa saber.

Levanta certeza na forma de muro.  
Orgulha-se de seu casulo.  
Até que maduro explode em vôos  
Rindo do tempo que imaginava saber  
ou guardava preso o que sabia.  
Voa alto sua ousadia reconhecendo  
O suor dos séculos no orvalho de cada dia.

Mesmo o vôo mais belo  
descobre um dia não ser eterno.  
É tempo de acasalar,  
voltar à terra com seus ovos a  
Espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim,  
ri de si mesmo e de suas certezas.  
Meta da forma, metamorfose,  
movimento, fluir do tempo,  
Que tanto cria como arrasa,  
a nos mostrar que para o vôo  
é preciso tanto  
o casulo como a asa.

Mauro Iasi.

## Resumo

Quando as forças populares comprometidas, historicamente, com a alfabetização de jovens e adultos chegaram ao governo com a vitória eleitoral da Frente Brasília Popular, 1995, cresceu a esperança em ver erradicado o analfabetismo e serem criadas condições para que os jovens e adultos prosseguissem os estudos. A partir disso, investigou-se a contribuição da participação à superação do fracasso escolar na educação jovens e adultos visando compreender os fatores limitadores e favorecedores do processo de escolarização dos alunos do supletivo, egressos da educação popular, na gestão democrática, à luz da Escola Candanga, no período de 1995 a 1998, na escola Classe 03 do Paranoá. A abordagem metodológica adotada foi o estudo de caso com base na lógica dialética, fundamentada filosoficamente no materialismo histórico. Com essa metodologia analisou-se o contexto administrativo, pedagógico e político da realidade escolar. Utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados entrevistas, questionários e análises documentais. A conclusão revelou que, no período investigado, houve uma expansão de fases e número de vagas do supletivo, o que favoreceu o acesso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental. No entanto, o supletivo manteve sua tendência histórica em reproduzir o fracasso escolar com uma pequena melhora no rendimento escolar dos alunos da Fase 3. Isso se deve a fatores favorecedores: 1 - o esforço dos educadores que, compreendendo criticamente o processo educativo, provocaram a participação da comunidade escolar, fortalecendo a coordenação pedagógica através da organização e planejamento coletivos da prática educativa, visando superar os obstáculos que os impediam de superar o fracasso, mesmo reconhecendo que estão condicionados pela relação assalariada (baixos salários), precárias condições de trabalho, hierarquia e divisão do trabalho no sistema de ensino do DF. 2 - os dias e horários das reuniões favoráveis à participação dos pais e alunos nas reuniões do conselho escolar. 3 - a participação da comunidade escolar no conselho escolar e nas eleições para diretor. No entanto, esses fatores não foram suficientes para reverter a tendência ao fracasso escolar no supletivo por várias razões: 1 - o pré-conceito (com os alunos e a cidade), o descompromisso e resistência dos educadores não críticos às propostas de mudança. 2 - a forma (gestão democrática com base na paridade de segmentos escolares) e o conteúdo da participação (concedida) transformaram as contradições e conflitos de classes sociais, que se manifestam no interior da escola, em expressão de conflito de interesses dos segmentos e grupos da

escola. Passaram a ser os pais e alunos de uma lado e professores e funcionários do outro. 3 - A exclusão da participação (na gestão e na prática pedagógica) da comunidade externa à escola advindo da definição do conceito comunidade escolar restrita aos professores, funcionários, pais e alunos limitou a possibilidade da escola de influenciar e ser influenciada pela sociedade. 4 – a limitação da autonomia da escola a uma mera descentralização administrativa ao contrário de uma descentralização política com controle semi-autônomo, que fortalecesse o poder da classe trabalhadora frente ao Estado. 5 – E principalmente as condições sociais adversas ao estudo, o desemprego e a limitada repercussão do nível de escolaridade na melhoria das condições de vida dos egressos. Mesmo nesse contexto, a maioria dos alunos do supletivo egressos da educação popular conseguiu resistir ao fracasso do supletivo. Porque, além dos fatores favorecedores já mencionados: 1 - os egressos estabelecem relação dos conteúdos escolares com a superação das situações problemas da vida que é uma característica metodológica da educação popular, aumentando sua resistência frente aos (novos e antigos) problemas. Transformando os fatores adversos a continuidade ao estudos em fatores motivadores e mobilizadores da luta coletiva. 2 - A predisposição dos egressos em participar (voluntariamente) no processo educativo, seja na escola ou na sociedade, parece indicar que o caminho para superar o fracasso escolar é ter um proposta político-pedagógica que relacione os conteúdos escolares com a luta coletiva da classe trabalhadora pela superação dos problemas com base na participação social, enquanto classe trabalhadora e não baseada na participação individual. Parece que, assim, abre-se uma possibilidade para que os trabalhadores, no conjunto da formação social, busquem identificar os interesses de sua classe social superando a ideologia da classe dominante, no seio da luta de classe, prosseguindo no processo histórico de constituição da consciência de classe. Isso implica responder à questão: como ter uma ação estrategicamente, bem definida, em que se possa transformar a escola na sociedade capitalista em uma aliada da luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo?

## RESUMÉ

Quand les forces compromises historiquement, avec l'alfabetization des jeunes et des adultes arrevant ou gouvernement avec la victoire electoral de la "Frente Brasília Popular" granda la apour à voir erradiqué l'analfabetisme et êtr crée les conditions pour que les jeunes et adultes pour seuvissent les études. Depuis ça, on chercha la contribution à superation du 'fracas écolaire' à education des jeunes et adultes, em voulont comprennent les limites et les possibilités du processe d'escolarization deo éteves da 'supletivo' d'éducation populaere à ka gestion democratique, en face du Ecole Candanga au periode du 1995 a 1998, à l'École Classe 03 du Paranoá. L'abordage methodologique, adoptie, fut : l'étude de cas basé com bosur la lógique dialétique fundamentée filosofiquement au materialisme históric.

Avec ça méthodologie, on analisa le context administratil, pedagogic et polétic de realitú écolaire on utiliza comme instrument de collecte de deedonmés, intewiéus, questionnaires et analyses documentaux. La conclusions révéla que, au periode investigue, il numéro de places du 'supletivo' qu'oida l'accès, la permanence et la conclusion d'ensement fundamental tanis, le 'supletivo' continua as tendance historique lá reproduir le fracas écolaire, avec um petit progrès au rendement élèves de la phase 3. Cé est à cause de « facteurs proticteurs. 1 – L'effort des éducateurs críques Qui, comprenant provocarant la participation de la comunidade écolaire, en fortalecant la coordination pedagogique vers l'organization et planejament colectil de la pratique educative, em voulant superer le fracas, même en comneçant que sont, donditionnés par le rapport assalarié (bas salaires mausistme d'ensingnement du DF. 2- Les jours et horaires des réunions protecteurs à participation des parento et élèvs à les réunions du conseil écolaere. 3 La participation de la comunidade é colaure au conseil écolaire it ét à les reunins du elections pour directeur. Mais, ces facteur ne furent pas soufisent pour retourner la tendance pour frcas écolaire au supletivo pasce que, 1 – le prejuge (avec les élèves et la velle) it le decompromés et resistance des éducateur pas críques à propobition de changement. 2 – La manière gestion democratique basé ser la paritée de segments écolaeres it sujets de la participation concenet/transformant les contradictions et conflites de classes sociales, que a donné au interiur de l'école, in expression de conplete des intêrets des segments et groups del'école, em passant à être les parents et élèves à côté, et professeurs et funcionarios d'autre. 3 – L'exclusion de la participation

(à la gestion et à pratique pédagogique) de la communauté externe l'école venu de la définition du concept écolaire restite aux professeurs, fonctionnaires, parents, et élèves limitant à possibilité d'école d'influencier et être se influencer par la société. 4 – La limitation de l'autonomie d'école à une simple descentralisation administrative au contraire d'une descentralisation politique avec le contrôle semi-autonome qui aurait fortifié le pouvoir de la classe travailleuse en face de l'état. 5 – Les conditions contre l'étude, le chômage et la limitation de la répercussion du niveau d'écolarité la améliore des les conditions de vie des égrés même avec le contexte, la majorité des élèves du supletivo égrés d'éducation populaire obtenuant résister au fracàs do supletivo, pasque même avec les facteurs protecteurs déjà existants : 1 – Les égrés font un rapport des contenus écolaires avec la surpassement de la situations problèmes de la vie que est une héritage méthodologique de l'éducation populaire, en grandissant sa résistance face aux (nouveaux et anciens) problèmes. 2 – La prédisposition des égrés pour participer (volontairement) au processus éducatif hors à l'école ou à la société ressemble indiquer que le, chemin pour surpassement le fracàs écolaire est avoir une proposition méthodologique fasse rapport avec les sujets écolaires et la lutte pour surpassement les situations problèmes sur la participations individuelle. Le ressemble que aense, on trouve une possibilité pour que les travailleurs, en conjonction identifier les intérêts de la classe sociale en surpassement l'idéologie de classe dominant, ou milieu de la lutte de classe, en suivant le processus historique de classe. Ça implique résoudre la question : Comment avoir une action est logiquement, bien définie à que se puisse transformer l'école à la société capitaliste à une alliée de la lutte de la classe travailleuse par surpassement du capitalisme?

## ABSTRACT

When the popular forces historicity engaged with the illiteracy of you and adults got arriving into the government with the electoral victory from the “Frente Brasília Popular” it increased the hope to see eradicated the illiteracy and be created conditions to that young’s and adults could continue the studies. Since then, it was in wereted the contribution of the participation in order to superate the scholar fall lure in the young and adult education, ameng at understanding the limits onde possibitus of the “supletivo”’s students sholarization process retreats of the popular education, in the democratic management render the of “ Escola Candanga” light the period of 1995 to 1998 in Escola Classe 03 from Paranoá-DF. The methodological approach adopted was the study of case under the dialectic logic based filosofichy on the historic materialism. With this methodology it was analyzed the administrative context, pedagogic and political of the scholar reality. It was utilized as implement of data’s collect, interviews, questionnaires, and documents analyses. The conclusion revealed that in the period chug orde investigated, the was na expansion of investigated, the beer of places “supletivo” that had favored the access, the permanence and conclusion of the high school. Houwa ever the “supletivo” maintained its historic tendency in reproducing the scholar fouler with that little of improvement in the scholar avail of the students of “stage 3”. This effort of the critics educe tour that underoandeng critically the educative process provoked the participation of scholar community, fortifying collective practice, among it overcoming the obstacles that used to impede them to overcome the failure, even recognizing that they are condicionated by employca relation ship (low salaries) precariaes work conditions, hierarquichy end division of the wor the learning sistem from DF. 2 - the days and temes of favocesables mutings to parents and students participation in the mutings of scholar counsel. 3 – the participation of the scholar community in the scholar counsel and in the elections to principal. However this factors weren’t able to revert the tendece to scholar failure in “supletivo” because: 1 - the preconception (with the students and the cites) and desobligation and resistency of the changing. 2 The shape (democratic management based in the parity of scholar segments) and the content of the participation concealed transformed the contradions and conflicts of social classes, that are manifested inside the school, interest conflict

expression of segments groups of the school. It became to be the parents and students by on hand and teachers and servants of by another hand. 3 – The exclusion of the participation (in the management and in the pedagogic practice) of the outside community, in the school came upon the definition servants, parents and students limited the school possibility to influence and to be influenced by the society. 4 – the limitation of scholar autonomy to a simple administrative decentralization with semi-autonomy, that could fortify. The power of the working class in front of the state. 5- The adverse social conditions to start the unemployment and the limited repercussion from scholarly level in the improvement of life condition of deported people. Even in the context, the majority of supplementary students got to resist to the forfeiture from supplementary. Because there are out the just mentioned favourable factors yet said: 1- The departed students (do a relationship) relates the scholar content to the problem situations of the lifeworks methodically unheralded of the scholar education, including, their resistance against the (new and old) problems. 2 – The predisposition from departed students in participating voluntarily in the educative process, either in the school or in the society seems to indicate that the way to overcome the scholar failure conciliates the scholar contents with the struggle to overcome the problem situations based in the social participation, triatedas worker class and not based in the individual participation.

It seems that way; it is opened a possibility in order to the workers, in whole of the social formation, search to identify their socialite's class. Interests overcoming the elite class ideology inside of the class light procuring in the historic process of class conscience constitution. This implicates. This implicates a strategically action, well defined, in which we can transform the school in the capitalist of the working class to overcome of the capitalism.

## APRESENTAÇÃO

O presente projeto de pesquisa é a expressão teórico-prática da minha experiência política e acadêmica na Universidade de Brasília - UnB. Primeiro como aluno e depois como professor, atuando no *PROJETO DE FORMAÇÃO EM PROCESSO DE ALFABATIZANDOS E ALFABATIZADORES DE JOVENS E ADULTOS DE CAMADAS POPULARES NA VILA PARANOÁ-DF*, articulando ensino-pesquisa-extensão e a formação da cidadania.

Durante o período em que participei do projeto emergiram muitas dúvidas e muitas polêmicas acerca dos objetivos estratégicos da Educação Popular. O que é bastante natural, pois fazia parte do método de trabalho a realização de sessões de avaliação com críticas e autocríticas da pesquisa-ação que desenvolvíamos.

Em vários momentos (desde a apresentação da comunicação de pesquisa no Grupo de Trabalho sobre Educação Popular na ANPED<sup>1</sup> e as reuniões e fóruns na UnB/ Vila Paranoá-DF) surgiram polêmicas referentes a aspectos administrativos, pedagógicos, psicológicos, políticos, filosóficos emergentes dos conflitos e contradições da relação da educação popular instituinte e da educação escolar instituída.

Além disso, algumas questões fundamentais surgiram: *quê mudança a educação popular consegue provocar nos educandos, na comunidade e na escola?*<sup>2</sup> A pergunta tinha como

---

<sup>1</sup> Estas polêmicas culminaram inclusive na criação de um GT específico de Educação de Jovens e Adultos, em 1997, na 20ª Reunião Anual da ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Educação, separando-se do GT de Educação Popular.

<sup>2</sup> Este tema ocupava já há alguns anos meus estudos. Ainda como estudante de graduação e bolsista de iniciação Científica apresentei na ANPED, em 1993, o trabalho *EDUCAÇÃO POPULAR: CRISE E PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL*, em conjunto com Vinícius Ferreira Rodrigues e sob a orientação do

pressuposto que a educação popular era uma educação para mudança não sendo este o objetivo da educação escolar. Mas, a educação popular é uma educação para mudança ? Como a educação popular se relaciona com a educação escolar? O que caracteriza uma educação para mudança?

Entre as muitas polêmicas, algumas ocupavam o centro das reflexões: Os alunos pós - alfabetizados da educação popular são sujeitos autônomos (participativos e conscientes) como deseja o movimento popular? Tendo como fonte inspiradora a participação na gestão democrática e o processo educativo do conjunto da escola (dentro e fora da sala de aula) é possível entender os limites e possibilidades do projeto político e pedagógico de uma educação progressista que visa a superação do fracasso escolar ? O processo de gestão democrática abre um espaço que pode contribuir para a aproximação da comunidade da escola? Basta a comunidade participar da escola para que ela se transforme em escola popular? E para que ela se torne mais efetiva e de qualidade?

Dentre as várias questões, a que mais inquietava (e inquieta ainda hoje) o grupo de alfabetização é o desconhecimento sobre os alunos egressos. Onde andariam os ex-alfabetizados da educação popular? Será que continuam os estudos? Será que conseguiram resistir à educação escolar ou foram mais uma vez excluídos (evadidos)?

Esta preocupação é antiga entre aqueles que se dedicam a educação popular, principalmente, àqueles que trabalham diretamente com a alfabetização de jovens e adultos, pois sabe-se que os educandos da educação popular ou foram excluídos

(evadidos) da educação escolar ou nunca tiveram acesso à educação escolar oficialmente instituída, na idade própria, o que cria dificuldades para a continuidade de seus estudos.

Estas inquietações se transformam em questionamento: será que a participação no supletivo está conseguindo realizar a transformação dos educandos e dos educadores enquanto sujeitos críticos e participativos e, simultaneamente, isso tem contribuído para a superação do fracasso escolar

Estas questões sugerem um acompanhamento dos alunos pós-alfabetizados e uma análise e compreensão da participação democrática na educação escolar. Em síntese, as questões sugerem uma compreensão dos limites e das possibilidades da educação de jovens e adultos no Paranoá, através da análise de suas características, funcionamento e papel político do supletivo. Este estudo se restringirá à educação de jovens e adultos no supletivo da Escola Classe 3 do Paranoá -DF, no período de 1995 a 1998.

Como se percebe, existem muitas perguntas ainda sem respostas para aqueles que trabalham com a educação popular. Entretanto, existe uma certeza: é de fundamental relevância para a Classe Trabalhadora do Brasil erradicar o analfabetismo (superar o fracasso sócio-escolar) e, simultaneamente, contribuir para formar um ser participativo, capaz de fazer e fazer-se na histórica luta para garantir o acesso, a continuidade e melhoria da qualidade de uma educação que visa contribuir com a transformação da sociedade.

## INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo apresenta-se o contexto histórico da luta dos trabalhadores por transformar a sociedade em busca de melhores condições de vida no Distrito Federal e, particularmente, na cidade do Paranoá. Uma das bandeiras da classe trabalhadora nesse processo foi a alfabetização de jovens e adultos de camadas populares enquanto parte da estratégia de transformação social. Foi com esse sentido que o CEDEP – Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - manteve a alfabetização dos moradores do Paranoá.

No segundo capítulo apresenta-se o contexto histórico da participação e do fracasso escolar no DF. De um lado, a rede de ensino do Distrito Federal esteve durante muitos anos hegemônica por uma concepção de educação e uma política educacional que negava a participação popular no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola. E, por outro lado, o movimento popular manteve vivo sua mobilização e atuação em prol de uma educação popular que transformasse os alfabetizandos e os alfabetizadores em sujeitos transformadores da sociedade buscando influenciar a rede de ensino do DF. Com a vitória da Frente Brasília Popular emergiu a possibilidade de superação dessa histórica trajetória de confronto fortalecendo a perspectiva de superação do fracasso do escolar do supletivo e a erradicação do analfabetismo total e funcional do Distrito Federal. Nesse contexto surgiu o questionamento que se tornou o objeto de estudo da presente investigação: a participação enquanto parte do processo de transformação pessoal, institucional e social pode contribuir com a superação do fracasso escolar, numa perspectiva de fortalecimento da luta histórica da classe trabalhadora de por fim as desigualdades sociais na sociedade capitalista?

O terceiro capítulo compõe a II parte da dissertação em que apresenta-se o referencial teórico. A partir de uma breve consideração sobre a história da educação popular e da educação de jovens e adultos em que evidencia-se um descompasso entre escolaridade e participação, questiona-se a crítica sobre a escola no capitalismo apontando o limite: como transformá-la em aliada da luta da classe trabalhadora contra o capitalismo? O debate da década de 90, particularmente no DF, apontou que não se trata de debater se a escola é um aparelho ideológico da classe dominante ou não, mas sobretudo, que estratégia de transformação pode orientar a luta para torná-la em aliada da classe trabalhadora. Com isso, superou-se o debate entre os críticos-reprodutivistas e históricos críticos sistematizado por Saviani, (1995,1997) e se buscou formular uma estratégia de como transformar a escola no capitalismo em aliada da classe trabalhadora. Diante desse desafio teórico e prático o referencial teórico alicerçou-se à medida em que se possibilitou compreender a participação e o fracasso escolar no conjunto da totalidade social.

No quarto capítulo apresenta-se a proposta político-pedagógica da educação popular enquanto fonte inspiradora de um projeto político-pedagógico para a rede de ensino com base na racionalidade social e pedagógica/organizacional da prática educativa no cotidiano escolar. Isso implicou em compreender criticamente a relação entre Sociedade, Estado e Educação situada no conjunto das tendências pedagógicas e suas influências sobre as estratégias de mudança com base na participação histórico-crítica da gestão escolar.

O quinto capítulo marca o início da III parte da dissertação em que apresenta-se o percurso metodológico que permitiu decifrar a falsa polêmica entre os métodos

quantitativos versus os métodos qualitativos e explicitar a escolha do método materialista histórico dialético associado a abordagem qualitativa do estudo de caso. Em seguida, detalhou-se o processo de coleta de dados: produção e aplicação de questionário, entrevistas e coleta de documentos escolares.

No sexto capítulo inicia-se o processo de análise dos dados em que se retorna ao contexto histórico enquanto uma exigência para analisar a gênese histórica das propostas UPEA e da Escola Candanga enquanto parte complementar de uma estratégia de transformação popular da escola. Isso implicou analisar a lei 957/95, o planejamento coletivo realizado pela escola, o fracasso escolar do supletivo registrado no Censo Escolar, e as percepções dos educandos e dos educadores do processo político-pedagógico.

No sétimo capítulo identificou-se que os alunos egressos da educação popular tendiam a resistir à reprodução do fracasso escolar do supletivo e buscou-se compreender as suas causas. Um vez identificados as causas sociais e escolares do fracasso escolar pôde-se perceber que o aluno egresso desenvolveu uma atitude crítica e ativa que lhe permitiu, à medida do possível, criar condições e motivações para não interromper os estudos. Os dados revelaram que essa atitude do egresso é fruto da proposta política e pedagógica da educação popular uma vez que tem como pressuposto teórico e prático a superação das causas sociais e escolares da produção e reprodução do fracasso escolar. E o que era antes um obstáculo passou a ser um desafio a ser superado enquanto parte da ação de transformação da sociedade.

No oitavo Capítulo, ao se analisar a participação no contexto da gestão escolar, particularmente nas eleições e no Conselho Escolar, percebe-se que houve uma efetiva participação dos segmentos escolares nas duas eleições e durante todo o mandato dos novos diretores eleitos. Isso ficou evidente na análise das atas das reuniões do Conselho Escolar, em que se pode perceber uma participação paritária e efetiva de todos representante dos segmentos.

No nono capítulo à medida em se buscou compreender a relação da escola com a comunidade evidenciou-se que a escola não teve uma política de aproximação da comunidade local, mas mesmo assim, a comunidade local ocupou os espaços e protegeu os espaços das escolas. Essa contradição foi uma das principais marcas da gestão democrática, no período investigado, pois à medida em que não existiam espaços de participação da comunidade local se reduziu a influência que a comunidade poderia exercer sobre a escola e, principal, da escola na comunidade. Isso fortaleceu na escola a tendência ao isolamento da sociedade que se manifestou no posicionamento eleitoral dos alunos dos supletivo não egressos e nos alunos egressos da educação popular.

## I Capítulo

Nesse capítulo situa-se a participação e mobilização em prol da educação de jovens e adultos no contexto histórico da luta dos trabalhadores por transformar a sociedade em busca de melhores condições de vida no Distrito Federal e, particularmente, na cidade do Paranoá. Uma das bandeiras da classe trabalhadora nesse processo foi a alfabetização de jovens e adultos de camadas populares enquanto parte da estratégia de transformação social. Foi com esse sentido que o CEDEP – Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - manteve a alfabetização dos moradores do Paranoá.

### A GÊNESE DO OBJETO DE ESTUDO

“ Quando chegar na terra  
 lembre de quem quer chegar  
 Quando chegar na terra  
 lembre que tem outros passos para dar  
 Lembre que ainda não tem liberdade  
 Esse é o primeiro passo que  
 estamos dando nessa sociedade  
 Só a terra não liberta  
 Esse é o alerta  
 Aumenta a ansiedade  
 Isso virá no dia que  
 com ousadia ganharmos a cidade”

Ademar Bogo<sup>3</sup>

### 1.1 - UM BREVE HISTÓRICO

#### Trabalhadores do Paranoá: Muitas lutas e uma só classe<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Trecho da Música: Quando chegar na Terra, gravada no CD do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra- MST.

<sup>4</sup>As Classes Sociais advém da relação que um conjunto de pessoas estabelece com os meios de produção social da vida. Na sociedade capitalista tem duas classes essenciais, que têm interesses de classes inconciliáveis (antagonismo de classes): a proprietária dos meios de produção, os capitalistas e a não proprietária, os trabalhadores. Em função disso, os capitalistas tendem a ter interesses de classe comum e uma consciência social que os unificam politicamente e que tende a se universalizar na sociedade transformando-se em ideologia. As idéias da classe economicamente dominante tende a ser as idéias dominantes na sociedade. Por sua vez, os trabalhadores também têm seus próprios interesses de classe, mas estão dominados pelas relações sociais de produção e pela ideologia dominante que dificulta os trabalhadores terem consciência dos valores, idéias e interesses de sua classe. Por isso, na formação social o indivíduo não se reconhece como pertencente à classe trabalhadora. Para

A história de construção da cidade Paranoá tem início a partir da história de construção de Brasília, no entanto, a existência de uma se dá a partir da negação da outra. A cidade do Paranoá é a materialização da exclusão promovida pelo planejamento de construção da nova capital pois, para construí-la, vieram trabalhadores de diversos Estados do Brasil que, segundo a propaganda oficial, era a “Capital das Esperanças<sup>5</sup>”, em busca de melhores condições de vida. Mas, como veremos, isso lhe foi negado.

No período inicial ocorreu uma enorme migração para Brasília com uma taxa de 103,88%, ao ano (Ferreiro, 1985). Passando a população de 12.700 habitantes em 1957 para 127 mil, em 1960 (Paviane, 1985 :60). A análise histórico/geográfica desse período revelou uma característica que marcaria a trajetória de crescimento de Brasília posteriormente: a segregação e o controle dos espaços e de seus habitantes, conforme conclui Gouvêa:

“Na construção da nova capital, o trabalhador foi utilizado pelo poder público como mão-de-obra barata, fazendo papel semelhante ao de um trator, pois simplesmente limpava a terra para a ocupação de classes abastadas. Desta forma, a partir do momento em que as obras foram ficando prontas, o candango era compelido a deixar a capital, nos sucessivos programas de retorno de migrantes implementados a partir de 1963, ou eram removidos para localidades distantes do Plano Piloto, entre doze e cinquenta quilômetros, em assentamentos desenvolvidos a partir de 1958 e intensificados na década de 60, que originaram e/ou expandiram as várias cidades satélites”.(Gouvêa,1991:82).

---

que isso ocorra é preciso mais do que o conhecimento da identidade dos interesses de classe, é preciso uma consciência de classe. No seio da classe trabalhadora existem diversas diferenças de rendimentos advindos da divisão social do trabalho e da qualidade e da quantidade da força de trabalho. Na presente dissertação, compreende-se por classe dominada e classe trabalhadora o conjunto dos trabalhadores assalariados, empregados e ou desempregados. E por classe dominante, os capitalistas, assalariadores. (Antunes,1995, Gramsci, 1978, Marx, 1984, 1993).

<sup>5</sup> Propaganda alimentada pela atuação do Presidente Juscelino Kubitshek e de diversos políticos da época, que mantinham a ilusão de que as coisas iriam melhorar realmente com a construção de Brasília.

O autor refere-se à política de remoção desenvolvida pelo Estado que expressou um aparente rompimento com a proposta inicial da construção de Brasília, mas essencialmente garantiu sua preservação.

“ A intenção original da capital federal, a de ser uma cidade unicamente administrativa, isolada do resto do complexo processo de urbanização por que passava o país nas décadas de 50 e 60, vai esbarrar com essa realidade que, através da divisão territorial do trabalho e do processo migratório intenso, vai jogar abaixo essas pretensões. Assim, a divisão social do Trabalho é introduzida em Brasília através da mão-de-obra rural, que rapidamente se proletarizou, formando um massa de 126 mil habitantes em pouco mais de três anos. Este fato obrigou a Novacap a admitir a existência de cidades satélites, mesmo antes do término das obras. Esse período irá do início da década de 70 com a criação da Ceilândia, nome formado a partir da sigla CEI, corresponde a Companhia de Erradicação de Invasões. A partir daí, encerra-se o ciclo iniciado com a construção de Brasília (Plano-Piloto e cidades satélites), quanto a sobrevivência física e intacta do Plano-Piloto só seria possível com a construção de cidades-satélites que funcionassem como amortecedores das relações de mercado sobre o Plano-Piloto.” ( Quinto Jr. e Iwakami, 1991 :72)

Com essa segregação planejada foi possível amortecer a crescente pressão exercida sobre o Plano-Piloto pelos trabalhadores migrantes em busca de melhores condições de vida, sem contudo resolvê-la. As populações das cidades satélites continuaram a crescer pondo em risco o planejamento da exclusão. Ciente disso, o Estado desenvolveu várias Políticas no longo da história de Brasília que objetivaram preservar o Plano-Piloto.

“A partir de então, inicia-se o ciclo da expulsão da população através de mecanismos de contenção e bloqueio de ofertas de novos espaços (sustando a expansão das cidades-satélites existentes, limitando a produção de habitações populares e de alta renda e controlando a migração) o que levará no período mais recente (de 1985 a 1988 à expulsão de população pobre para fora do Distrito Federal, alterando a política vigente até o momento da criação de Ceilândia.” .”( Quinto Jr. E Iwakami, 1991:73)

Se, por um lado, o Estado desenvolvia uma política de controle de migração, não oferecia nenhuma política de moradia, utilizava a implantação de infra-estrutura como estratégia de desmobilização/cooptação popular, e reprimia com violência as

reivindicações<sup>6</sup>. Do outro lado, o Estado desenvolvia uma política de privatização das terras públicas e utilizava a habitação com fins meramente eleitoral<sup>7</sup>(Gouvêa, 1991).

“Finalmente, a Nova República empreendeu o programa ‘Entorno com dignidade’, uma reedição da política de erradicação de favelas e construção de grandes conjuntos habitacionais em locais distantes, desenvolvidas nos anos negros da ditadura militar. Desta vez, entretanto, os novos governantes extrapolaram na sua sanha de segregar e controlar a massa trabalhadora, pois não mais ofertavam lotes no Distrito Federal, mas sim, no Estado de Goiás, setenta quilômetros do centro de emprego, ou simplesmente não ofertavam lotes, deixando a população ao desabrigo. Seus pertences eram temporariamente confiscados pelo Governo e a habitação era tratada como caso de polícia, a exemplo do que ocorreu na remoção dos moradores da 110 norte, onde restos de barracos foram incendiados à vista de seus antigos ocupantes, numa atitude sem precedentes na história da habitação no Brasil.”(Gouvêa,1991:93).

Esta política gera um desgaste político dos governantes, que termina por indicar qual o caminho que o próximo governador do DF tenderia a seguir. O governo Roriz, 1988 a 1989, utiliza a questão da Habitação para manipular, segregar e obter créditos eleitorais.

“devido ao desgaste político de seu antecessor, à proximidade das eleições e aos planos políticos do governador, a habitação novamente é utilizada como instrumento para angariar simpatias populares e conter o avanço dos Partidos de Esquerda (PT, PDT, PCBs).”(Gouvêa, 1991: 94).

Desde a construção de Brasília, passando pelos Governos Militares, pela transição democrática com as eleições diretas de 1989 até o primeiro governo eleito pelo voto direto é nítida a opção dos governantes que estiveram no Buriti pela segregação e controle da classe trabalhadora. Acima dos interesses dos diferentes grupos que assumiram o Estado, esteve a permanência histórica da política de planejamento da exclusão, orientação destacada por Gouvêa:

<sup>6</sup> Gouvêa, (1988) cita como exemplo a alienação de terras públicas (áreas de sua propriedade), sem licitação (contrariando o decreto nº 2 300, de novembro de 1986), como por exemplo, a localizada às margens do lago Paranoá, de 600 mil metros quadrados, cedida ao Clube do Golfe, com 120 sócios. E ao mesmo tempo removida com violência e repressão os trabalhadores que ocupavam essas áreas próximas do poder.

<sup>7</sup> Gouvêa cita o exemplo de 1986 “ em que foram construídas quinhentas casas de placas de concreto no setor M norte de Taguatinga/Ceilândia. A idéia de usar material construtivo somente ocorreu devido à necessidade de o governo passar a falsa idéia de que poderia construir quinhentas casas num só dia, sugerindo, assim, o voto em seus candidatos, pois nos 364 dias do ano muitas outras casas poderiam ser construídas.(1991. 92).”

“Os planejadores urbanos freqüentemente apontam como um dos principais problemas do planejamento a descontinuidade das políticas. Em Brasília, no entanto, houve em todos os governos, tanto militares quanto civis, uma estratégia comum, qual seja a de preservar Brasília, segregando espacial e socialmente a população de menor renda.(1991:95)

Percebe-se também que, simultaneamente, os trabalhadores organizaram-se e resistiram ao planejamento da segregação, manipulação e exploração que a classe dominante, através do Estado, lhes impunham. Essa organização dos trabalhadores se concretiza em torno de quatro bandeiras principais: a luta por moradia, a luta pelos direitos trabalhistas, a luta pela terra no campo e as lutas políticas gerais.( Jaccoud, 1991).

É evidente que na origem de Brasília, já se expressavam, em sementes, as principais bandeiras da classe trabalhadora. O crescimento dessas bandeiras vão marcar profundamente toda a trajetória dos movimentos sociais na capital. Por exemplo, o movimento pró-fixação e urbanização do Núcleo Bandeirante, os incansáveis de Ceilândia, a luta pela fixação da Vila Planalto e Acampamento da Telebrasília, a reorganização e criação de vários sindicatos que culminou com a fundação da CUT-DF. Como se percebe, foram muitas lutas e muitas resistências as principais características da classe trabalhadora no Distrito Federal até o presente momento.

No contexto de todas as lutas, conflitos, perspectivas e limites presentes na trajetória histórica da classe trabalhadora da capital surge a cidade do Paranoá. Sua fixação ocorreu no final da transição democrática com o objetivo de crescimento eleitoral de partidos que estavam no Governo e de conter a ascensão dos Partidos de esquerda. Sua história é marcada por contradições. Sua existência é a negação, aparente, do projeto inicial de Brasília e essencialmente sua manutenção.

Além disso, a existência da cidade do Paranoá está diretamente relacionada a um forte movimento migratório, somada a uma capacidade de luta e resistência da classe trabalhadora e, contraditoriamente, à estratégia de cooptação eleitoral da transição democrática.

## 1.2 - A CONQUISTA DO PARANOÁ: ALGO FORA DE LUGAR

Fruto de muito suor, muitas lágrimas, muitos sonhos, compromissos e resistência emergiu do ‘fundo do lago’, com muito força, a cidade do Paranoá. Tão forte como a força dos trabalhadores que ergueram a represa que mantém a magnitude do Lago Paranoá. Os trabalhadores motivados por um sonho criaram o lago para abraçar e proteger Brasília do calor e da seca. Uniram norte e sul, superaram os limites, tornaram o impossível em possível. Unificou o azul do céu ao azul do lago. Foi com esse espírito que os trabalhadores construíram a barragem do Paranoá e conquistaram sua cidade. Mas que lugar é este? Onde fica a cidade do Paranoá?

A cidade do Paranoá localiza-se onde tentaram aprisionar o lago, onde tentaram represar os sonhos, onde tentaram impedir o devir da história, onde tentaram impedir o fluxo da vida, onde nasceu a magnitude do Lago Paranoá emergiu a cidade Paranoá. Dela se vê o abraço do Lago Paranoá sobre Brasília. Dela se pode ver a união do céu e da terra. Dela se pode perceber a infinita força que um sonho tem quando ele é inescrupulosamente realizado. De lá se pode ver de pertinho as diferenças entre os ricos, que ficam de um lado e os pobres, do outro lado.

Dela se pode sentir a importância de se superar as desigualdades sociais. Dela se pode ver que algo está fora de lugar. O que está fora de lugar? A cidade do Paranoá, certamente que não, pois onde ela está tem uma vista bonita do lago e um vista realista da vida. Seus vizinhos dos Lagos Sul e Norte detêm as maiores rendas familiares de todo o Distrito Federal. O primeiro tem uma renda familiar de 65,76 salários mínimos<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup>Dados da DEPLAN, PISEF/DF, 1997: 21.

mensais. O segundo tem uma renda mensal de 52,7 salários mínimos mensais. Enquanto que os trabalhadores da cidade do Paranoá têm a menor renda familiar do Distrito Federal, apenas 4,6 salários mínimos mensais.

Tendo como indicador da situação sócio econômica a renda per capita, a situação torna-se muito mais grave. A renda per capita do Lago Sul é de 16,99 salários mínimos; do Lago Norte de 12,84 salários mínimos e a do Paranoá, apenas 1,07 salários mínimos. Realmente alguma coisa está fora de lugar. Mas não é cidade do Paranoá, mas, sim a riqueza que está concentrada nas mãos de apenas 3,13%<sup>9</sup> da população do Distrito Federal. Isto significa dizer que apenas 55.188 mil pessoas, quase a mesma população do Paranoá, têm um renda 50 vezes maior.

Essa desigualdade econômica produz também uma grande desigualdade educacional. O lugar onde a riqueza está concentrada no mais alto nível é também o lugar onde a escolaridade alcança o mais alto nível. No lago Sul e Norte 64,16% e 62,39% dos chefes de famílias tem formação superior completa. Nas palavras da CODEPLAN:

“Assim, no Lago Sul, Brasília e Lago Norte encontra-se os contingentes mais expressivos de chefes de família com escolaridade média e superior, ou seja, mais de 80% dos chefes declaram escolaridade entre o 2º grau completo e a pós-graduação. Nestas três localidades, a maioria dos chefes de família tem o nível superior completo, o que corresponde a 64,17% dos casos no Lago Sul, 62,39%, Lago Norte e a 50,09% em Brasília. Da mesma forma, nessas RAs registra-se os mais altos percentuais de conclusão de cursos de pós-graduação: 11% no Lago Sul, 7,43% no Lago Norte e 6,09% em Brasília.” (Temas CODEPLAN, PISEF/DF, 1997: 21).

Como se poderia imaginar, a Cidade do Paranoá é o local onde se evidencia no DF um dos mais baixos níveis de escolaridade. E essa desigualdade econômica, social e educacional, sem dúvida, denuncia que algo está fora de lugar e exige políticas efetivas de distribuição de renda.

“No Paranoá, aproximadamente 90% dos chefes de família alcançaram, no máximo, a escolaridade de 1º completo. É nessa RA que se registra o maior percentual de chefes analfabetos (17,02%) e dos que deixaram a escola com o 1º grau incompleto: 64,05%. Assim, apenas 5,27% dos chefes terminaram o 1º Grau e 6,43% chegaram a terminar o 2º Grau. (Temas CODEPLAN, PISEF/DF, 1997: 21).

Atualmente (1999), a população do Paranoá é de 50.767 habitantes. A estimativa para o ano 2000 é que a região administrativa da cidade do Paranoá, tenha aproximadamente 51.692 mil habitantes. Desses 26.703 habitantes são homens e 24.988 são mulheres. A maioria expressiva da população habita a zona urbana, 42.568 e, apenas 8.069 habitam a zona rural. Esta situação é complementemente oposta do início da década, pois no início da década de 90 o Paranoá tinham, 29.116 mil, pessoas habitando a zona urbana e 22.576 habitantes da zona rural.

**Tabela nº 01 – População rural e urbana da cidade Paranoá**

RA VII – Paranoá – População segundo situação de Domicílio			
1990		2000	
Urbano	Rural	Urbano	Rural
29.116	22.576	43507	8.260
Total	51692	Total	51.767

CODEPLAN, 1997.

Nos dois primeiros anos da década um forte movimento de migração do campo para outros centros urbanos provocou uma redução dos número de habitantes na recém criada região administrativa do Paranoá. De 22.576 moradores da zona rural do Paranoá, reduziu-se para apenas 5.521 moradores do campo. Com isso, no final de 1991, a população reduziu. Caindo de 51.692 para 39.066 habitantes. De 92 até à 99 a região manteve seu crescimento demográfico estável. E se a década de 90 registrou um crescimento demográfico estável a década anterior sofreu um rápido crescimento demográfico o que fortaleceu a conquista da cidade<sup>10</sup>. No final de década de 90 é possível ver uma cidade viva. Onde se conquistou uma terra para morar se vem

<sup>9</sup> Dados da CODEPLAN, indicam que os habitantes do Lago sul e norte (55.188) representam apenas 3,13% da população do DF.

<sup>10</sup> Com a fixação a cidade Paranoá deixa de ser a favela.

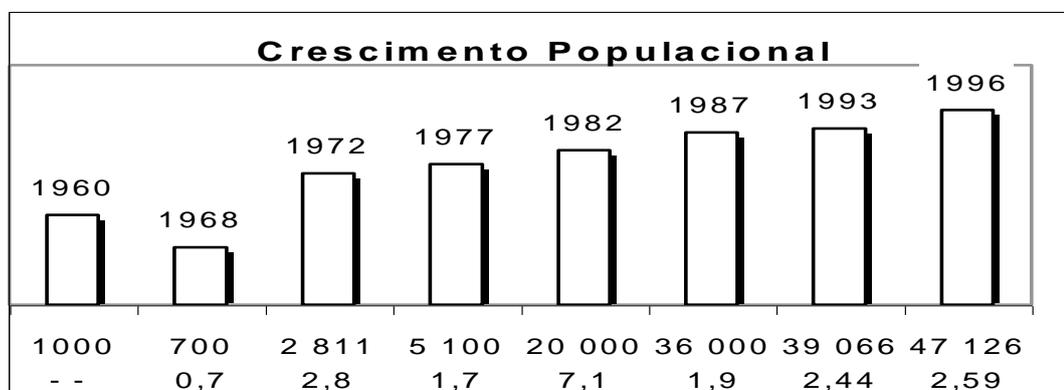
lutando para garantir a melhoria do lugar. Para melhor se compreender o significado histórico da conquista desse lugar resgata-se rapidamente esse processo.

### 1.3 - Surgiu a cidade Paranoá: a vida em primeiro lugar

Assim como as outras cidades de Brasília, a cidade do Paranoá-DF<sup>11</sup>, é formada por migrantes vindos de várias regiões do país em 1957 para trabalhar na construção da nova capital. Sua origem ocorre como desdobramento do acampamento de trabalhadores, que após construírem a barragem do Lago Paranoá não tinham para onde ir, não tinham emprego, não tinham moradia etc. Diante de tal situação os trabalhadores foram permanecendo no local e ampliando o acampamento. Foram ocupando a área próxima da barragem e casas abandonadas dos engenheiros, construindo novos barracos e trazendo os familiares, amigos e conhecidos.

Assim, o primeiro elemento que impulsiona a criação da cidade é a migração. Tímida inicialmente, pois até o início da década de 70 tinha um número reduzido de habitantes, mas que cresce nos anos seguintes, mesmo com todas as ações do Estado para sua remoção, como se pode perceber no gráfico 1:

**Gráfico nº 01 - Crescimento Demográfico da População do Paranoá**



<sup>11</sup> cidade satélite de Brasília, situada aproximadamente a 24 Km de Brasília onde ocorre o projeto de formação em processo de educadores/educandos jovens e adultos.

O crescimento populacional que se verifica no Paranoá a partir da década de 70 se deve a diversos fatores. Entre os quais destacaram-se: a remoção da favela do IAPI para Ceilândia; o boato inusitado de que a viúva do ex-presidente Kubitschek era a proprietária da área e iria doá-la a seus moradores; a falta de uma política habitacional no período; a constante ameaça de remoção dos muitos ocupantes das várias favelas existentes no Plano Piloto; a suspensão em 1979 do Cadastro da SHIS para aquisição de habitações populares e a proximidade do emprego que o Paranoá representava. (Iwakami,1991)

Para Iwakami (1991), a capacidade de luta dos trabalhadores torna-se nítida no decorrer da análise histórica de conquista do Paranoá, por seus habitantes. Com o crescimento da ocupação o governo assumiu o caráter coercitivo: fechou as saídas do Paranoá, intimidou os moradores , colocou a Terracap e polícia para derrubar os barracos. Contudo, a população resistiu heroicamente e conseguiu permanecer.

“Após o encerramento dos conflitos internos entre os moradores, foram estabelecidos os termos de um acordo com a Terracap no sentido de permitir a permanência de todos os habitantes no Paranoá, sob a condição de que não seria mais tolerada qualquer ampliação física dos barracos ou da área ocupada pela favela. De fato, qualquer iniciativa de construção ou aumento dos barracos era imediatamente reprimida pelos fiscais da Terracap. A partir daí, houve um constante crescimento da população residente sem que houve aumento da área ocupada, implicando maior densidade de moradores nos barracos já existentes.” (Iwakami, 1991: 238)

Aqui surge uma contradição material entre os habitantes do Paranoá. O aumento da densidade populacional somado a proibição do Governo de ampliação do número de barracos e área ocupada traz consigo, também, o morador inquilino.

“A existência de conflitos entre os moradores antigos e novos, acirrados em determinados momentos, tem caracterizado a existência do Paranoá ao longo do tempo. Isto se torna mais visível no cotidiano das relações estabelecidas entre os proprietários dos barracos (moradores mais antigos) e os inquilinos (moradores mais recentes) que habitam um cômodo pagando um aluguel mensal”. (Iwakami, 1991: 241)

Em 1985, os trabalhadores tentam superar essa contradição, pois o movimento popular, hegemonicamente defendia que todos os moradores deveriam ter seu próprio lote.

“ Nesse sentido, adquire importância o fato ocorrido no final do mês de Outubro de 1985, quando três famílias de inquilinos de cômodos da Vila resolveram construir seus próprios barracos por ocasião de despejo feito pelo proprietário. Imediatamente, o esquema de repressão foi acionado com grande aparato policial, o que levou a população a procurar de todas as maneiras impedir a derrubada dos barracos.” (Iwakami, 1991:246)

A partir desse incidente os trabalhadores do Paranoá retomam a luta pela ampliação da área e pela construção de barracos para os novos moradores (inquilinos e amigos que moravam de favor). O período de 1985 a 1987 é marcado por várias tentativas de ampliação, mas que sempre enfrentou a repressão dos fiscais da Terracap e da polícia. Mesmo assim, sempre ficava mais alguns barracos em pé. O que mantinha a esperanças.

Além da contradição entre moradores antigos (proprietários) e moradores novos (inquilinos) no seio do movimento popular do Paranoá, ao longo do anos, esteve presente uma outra contradição, que se expressava na disputa entre grupos com concepções de sociedade, organização, mobilização e objetivos diferentes.

De uma lado temos um grupo que se desenvolveu no meio das lideranças populares buscando se aproximar do Governo. Inicialmente, esse grupo foi composto por alguns integrantes da diretoria da Associação de Moradores, na gestão de 1983 a 1985, e que, cooptados pelo governo, compuseram a diretoria da prefeitura do Paranoá, criada em 1986 pelo governo para fazer oposição a nova diretoria da Associação dos Moradores (gestão 85/87).

Do outro lado, o grupo que assumiu a associação de moradores na gestão de 1985 a 1987, retomou as lutas e o enfrentamento com o Governo. Nesse momento destaca-se que:

“Os moradores passaram a se organizar, reivindicando a luz e água, desde o momento em que houve um aumento populacional significativo. Contudo, para que isto ocorresse, foi necessário constituir o embrião de uma liderança que mais tarde faria parte da diretoria da Associação dos Moradores. A formação de uma liderança coesa, envolvendo pessoas com experiência diversificadas (antiga associação dos Moradores do Paranoá, grupo de jovens da igreja católica, membros de partidos políticos) constituiu um elemento fundamental para a articulação dos movimentos.”  
(Iwakami, 1991 :246)

Essas pessoas que constituíram o núcleo inicial de liderança iniciaram uma série de atividades a partir das necessidades dos moradores do Paranoá. Mas, mesmo partindo de uma luta local, buscavam relacioná-la com a luta mais geral da sociedade.

Nesse processo, uma característica importante foi o fortalecimento da perspectiva política de transformação pessoal e social que as ações deste grupo começaram a adquirir. A alfabetização de jovens e adultos é um produto desse processo de reflexão/ação, pois na medida em que o grupo se fortalecia, as reivindicações dos moradores foram adquirindo uma identidade política de transformação da sociedade a partir dos interesses da classe trabalhadora.

No contexto da luta de classe somam-se vitórias e derrotas. No final da gestão, em 1987, o grupo foi derrotado nas eleições para a diretoria da Associação de Moradores (setores ligados ao Governo que lhe faziam oposição a diretoria da Assoc. de Moradores). Porém, muitos dos militantes mantiveram as atividades através de comissões da própria associação. No entanto, após seis meses de avaliação, debates e reflexões o grupo redefiniu a estratégia de luta resolvendo criar uma nova entidade: *o CEDEP- Centro de Cultura e Desenvolvimento da Vila Paranoá*. Através da Comissão de Educação e da

Comissão de Cultura, na recém criada entidade, continuaram a desenvolver suas atividades visando fortalecer a luta pela fixação ampliando o trabalho de conscientização dos moradores.

## 1.4 - O CEDEP e a Educação Popular

O recém criado CEDEP manteve a alfabetização de jovens e adultos, que começou nas gestões anteriores da Associação de Moradores. Com base no CENSO de 1985 e com a colaboração da Universidade de Brasília, constatou-se que 60% dos habitantes do Paranoá não sabiam ler nem escrever.

Mesmo sabendo da existência de uma grande parcela dos moradores sem saber ler, escrever e calcular, a nova diretoria da Associação de Moradores - gestão 88/89, ligada ao governo se negou a continuar o trabalho depois que o Estado, da transição democrática, liquidou o Mobral/Fundação Educar sem indicar quem continuaria a alfabetizar os habitantes da cidade. Essa situação é descrita por Reis:

“Como consequência, o movimento popular reivindicou e obteve junto ao Estado no decorrer de 1986, o provimento da alfabetização de jovens e adultos do Paranoá que, por conflito de competência entre o Mobral/Fundação Educar e Fundação Educacional do Distrito Federal, não foi a frente. Surgem assim, a demanda à Faculdade de Educação – FE da UnB que, até então, em sua linha de orientação, se voltava predominantemente à alfabetização de crianças.

O desafio à FE, aceito pela professora Marialice Pitaguary, apresentou, por um lado, a ruptura com a hegemonia da Criança e a abertura do ensino e da pesquisa da FE à educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, significou teórico/metodologicamente uma contribuição notável da professora Marialice, que relacionou as contribuições de Paulo Freire aos Estudos de Emília Ferreiro, desenvolvidos no Brasil sob a vertente do GEEMPA: Grupo de Estudos sobre Educação-Metodologia de Pesquisa e Ação – Porto Alegre - RS”. (Reis, 1996).

Duas características relevantes foram destacadas por Reis na ida da Faculdade de Educação – FE-UnB, ao Paranoá. A primeira diz respeito a ruptura com a hegemonia que a educação de criança mantinha na formação dos Pedagogos e das licenciaturas da UnB e a segunda diz respeito a nova exigência que isso trouxe à linha da pesquisa da instituição. A presente dissertação é a expressão concreta disso.

Assim, com a retirada do Mobral/Fundação Educar da atividade de alfabetização de jovens e adultos e a chegada da Faculdade de Educação, inicia-se a caminhada rumo a uma proposta pedagógica que melhor respondesse a necessidade da luta de classe desenvolvida até o momento na cidade.

Essa caminhada partiu do pressuposto que a educação tem uma dimensão de classe e que pode contribuir com a transformação da sociedade. Assumiu-se a necessidade de uma educação de jovens e adultos identificada com a superação dos problemas existentes na realidade, na medida em que procurava romper com a visão restrita de que educar era apenas ensinar as pessoas jovens e adultos a ler, escrever e calcular, mas, sobretudo, e simultaneamente, formar quadros militantes que fortalecessem a luta coletiva dos trabalhadores do Paranoá-DF por melhores condições de vida.

Para realizar tal tarefa foi necessário uma nova proposta pedagógica. Uma proposta que a partir da história dos trabalhadores fosse capaz de formar quadros militantes que fortalecesse a luta da classe trabalhadora sem perder a dimensão da alfabetização.

“O objetivo do trabalho, desde o início, é alfabetizar jovens e adultos dentro de uma perspectiva de formação de quadros que fortaleça a luta coletiva dos moradores da vila Paranoá”( Reis, 1993:02)

Esse conteúdo político/pedagógico atribuído à alfabetização de Jovens e Adultos estava diretamente relacionado ao contexto das ações e reivindicações desenvolvidas pelo Movimento Popular para reverter a correlação de força favorável ao governo da transição democrática, pois tudo indicava que ele, através do rádio e televisão, vinha ganhando a batalha da informação, na medida em que o principal instrumento de divulgação do movimento popular eram os boletins e jornais.

Nesse processo um importante aliado dos habitantes do Paranoá no período foi a parceria com a UnB. Em vários momentos e de diferentes formas os professores, técnicos e alunos da Universidade de Brasília contribuíram com reivindicação por água, pela fixação, por saúde e por educação de crianças, jovens e adultos. Porém, esta relação trouxe algumas contradições, que exigiu dos parceiros uma mudança de postura teoria-prática, que merece um destaque, conforme relata Lourdes:

(...) “Temos uma relação muito interessante com o grupo de profissionais da UnB que atua em nossa comunidade. No início, havia conflitos porque as pessoas iam para lá apenas para fazer pesquisa, não que a gente tenha alguma coisa contra pesquisas, mas não existia um relacionamento de troca com a comunidade. Éramos tidos como cobaias. Os profissionais apareciam, pesquisavam e não davam retorno de nada. Não ficávamos sabendo depois o que era feito com aquelas pesquisas. Começamos a perceber que este relacionamento não nos interessava e começamos a questioná-lo. Viemos à universidade e pedimos uma reunião, apresentamos uma carta colocando essas questões, e acabamos participando, no ano passado, do debate “UnB – Abrindo Algumas Portas, onde reafirmamos esses questionamentos. Então, começamos a ser ouvidos. Os profissionais pararam de ir ao Paranoá apenas para fazer pesquisa, o relacionamento com a comunidade tornou-se mais participativo, mais integrado, mas respeitoso. Agora, existe uma troca. Mas, isso ocorre apenas com algumas pessoas isoladamente. Não é uma postura da Universidade, e isso me deixa preocupada. Temos algumas pessoas que trabalham na universidade, são professores que vão para o Paranoá com uma proposta diferente. Temos o pessoal da Educação, que faz um trabalho de Alfabetização” (Lourdes, 1992:12 In - Abrindo algumas portas- Cadernos de Extensão).

A busca pela superação dessa contradição contou com as contribuições teóricas e práticas da Pesquisa-Ação. Ela foi o eixo epistemológico dos planejamentos, das avaliações e execução das atividades de Pesquisas. Com isso, foi possível transformar a relação entre a Universidade de Brasília<sup>12</sup> com o Paranoá, fortalecendo a confiança e comprometimento mútuo.

---

<sup>12</sup> A experiência com a alfabetização de Jovens e Adultos no Paranoá e outras cidades de Brasília contribuiu para fortalecer na Faculdade de Educação a formação dos futuros pedagogos à medida em impulsionou várias mudanças em disciplinas e no estágio do curso voltados para jovens e adultos.

Como se percebe, a Universidade de Brasília teve que aprender a se relacionar com o movimento popular e vice-versa. Pesquisou e foi pesquisada. Contribuiu e recebeu contribuições.

Isso ficou evidente no projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido, inicialmente, através do compromisso da Faculdade de Educação com a educação popular no Paranoá e que posteriormente ampliou-se com a importante participação do Instituto de Psicologia, Computação, Letras Tradução e Serviço Social.

Além da parceria com Universidade de Brasília é importante registrar que a educação popular também contou com a colaboração da FEDF, que mesmo sem assumir institucionalmente o dever de alfabetizar Jovens e Adultos alguns diretores do Paranoá disponibilizaram salas de aulas das escolas para que o movimento popular alfabetizasse os jovens e adultos moradores da cidade.

Nesse processo de luta por moradia e por educação alguns moradores do Paranoá, organizados em entidades que atuavam na cidade<sup>13</sup> se aproximaram dos partidos de direita e outros de partidos de esquerda<sup>14</sup>. Em função disso o movimento popular foi disputado por diferentes partidos políticos do DF. O princípio dessa disputa pela hegemonia teve seu grande marco no processo eleitoral para a diretoria da Associação de Moradores do Paranoá, em 1986. Entretanto, não parou por lá, foi e é uma característica história do movimento popular até o presente momento.

---

<sup>13</sup> Entidades como: o CEDEP- Centro de Desenvolvimento do Paranoá, Grupo Sem Rótulo, ARAMIP- Assoc. de Resistência dos Moradores Pioneiros da Quadra 09, Igreja Católica, Assoc. de Moradores do Paranoá, Assoc. Comercial e Liga Esportiva.

<sup>14</sup> A classificação entre partidos de direita e partidos de esquerda segue orientação de Gramsci, o qual identifica a existência dos partidos de acordo com a classe social que eles defendem. Em função disso temos os partidos orgânicos da classe dominante e o partidos

Foi nesse processo que se formaram as principais lideranças<sup>15</sup> existentes no Paranoá, tanto para os partidos de direita como os partidos de esquerda. Estas informações são importantes para se compreender porque foram conduzidos para os cargos de governo os militantes da educação popular quando os partidos de esquerda venceram as eleições, com a Frente Brasília Popular, em 1994.

Com a vitória eleitoral de uma frente de esquerda para o governo do Distrito Federal pretendia-se abrir novas perspectivas para o avanço de conquistas populares, pois em linhas gerais, a Frente Brasília Popular afirmou um programa de governo que tinha como principal meta realizar uma revolução na educação sob a ótica das necessidades dos excluídos.

“ Em linhas gerais, o plano considera a situação atual de matrículas, de evasão e de reprovação para concluir pela necessidade de uma revolução na educação e na construção de uma escola cidadã. Está construído tendo por base quatro diretrizes de política educacional, a saber:

- a) universalização do acesso e garantia da permanência do aluno na escola;
- b) qualidade na educação;
- c) valorização permanente dos trabalhadores em educação;
- d) gestão democrática.

A diretriz política de Gestão Democrática é considerada não apenas como um atendimento ao preceito constitucional que a torna obrigatória nas escolas públicas, mas como eixo articulador e viabilizador das demais diretrizes políticas. Nessa perspectiva, a Gestão Democrática proposta vai além do reducionismo equivocadamente limitado esse importante processo à eleição de dirigentes escolares. Não se esgotando nesse procedimento, ainda que o contemple, por que importante e necessário, (...)essa diretriz contempla a escola como espaço público de encontro a ser apropriado pela comunidade escolar, na construção de sua autonomia, na discussão de seus problemas e na busca de suas soluções” (Mendonça, 1996).

---

orgânicos da classe dominada. À luz dessa classificação definimos os primeiros partidos como de direita e os segundos como de esquerda.

<sup>15</sup> Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado ao se perguntar qual a origem política dos administradores da cidade no governo anterior (1995-1998) e no governo atual (1999-2002). A administradora anterior da cidade tinha sido ex-presidente da Associação de Moradores (86-87) e ex-presidente do CEDEP, além de estar diretamente envolvida na realização de uma série de atividades do movimento popular e do Partido dos Trabalhadores, assim como seus assessores. O administrador atual e seus assessores também já estiveram na presidência da prefeitura (instituição criada pelo governo da transição democrática (1985-1988) para cooptar e dividir o movimento popular), além de estarem a frente de outras entidades da cidade como a Associação Comercial do Paranoá.

Como apresenta Mendonça (1996), o Governo Democrático e Popular, tendo como eixo de ação a gestão democrática da escola, estabeleceu como objetivo resolver os principais problemas do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Foi neste momento histórico que o Governo Democrático e Popular teve a oportunidade de realizar a mudança pretendida pela educação popular no supletivo. Teve, pela primeira vez, a chance de expandir o número de vagas para a educação de jovens e adultos criando condições de continuidade nos estudos dos alunos. E teve como buscar resolver os problemas que condicionam o supletivo a reproduzir o fracasso escolar fortalecendo a luta da educação popular para erradicar o analfabetismo. Para realizar essa revolução na educação era fundamental contar com a participação democrática da comunidade escolar. Ou seja, o eixo central das mudanças pretendidas foi a participação democrática.

“Dando cumprimento a um compromisso de campanha e criando as condições legais para realização dos projetos de Eleição de Diretores e de Eleição do Conselho Escolar, componentes do programa de Gestão Democrática e Autonomia da Escola, o governo encaminha à Câmara Legislativa do Distrito Federal Projeto de Lei que regulamenta esses dois processos.

Finalmente, no dia 08/11/95, a gestão democrática nas escolas públicas passa a ser regulamentada por lei específica. Resultado de intensa negociação com as forças políticas que compunham a Câmara Legislativa, uma vez que o governo não detinha maioria parlamentar, o projeto terminou sendo aprovado pela unanimidade dos membros presentes. Mais uma vez, as negociações envolveram vários segmentos organizados, estando presentes representantes dos alunos, dos auxiliares de educação e dos professores. Nessa fase, ainda não se pôde verificar a atuação dos pais, ou mesmo da sociedade em seu sentido mais amplo, na defesa desse direito.”(Mendonça, 1996)

Foi durante esse período que, por meio da observação-participação no Projeto de Formação em Processo de Alfabetizando e Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares do Paranoá, percebeu-se que apesar de terem sido instituídas novas formas de participação dos movimentos populares na construção de uma nova escola, no período de 1995 a 1998, isso quase não aconteceu. Por quê?

Mesmo o movimento popular tendo eleito o conselho escolar e o diretor da Escola Classe 03 do Paranoá, mesmo tendo cumprido todas as agendas estabelecidas pela FEDF, não conseguiu fortalecer a participação enquanto instrumento de transformação da escola? Aparentemente, na escola, pouca coisa mudou na forma de gerir, educar e se interagir com os moradores da cidade.

Será que os esforços do movimento popular, com várias entidades populares, no sentido de fortalecer e ampliar a educação popular (mais especificamente a alfabetização de jovens e adultos) ocupando os espaços surgidos com o novo processo de gestão democrática da escola advindo das novas eleições dos diretores e dos conselhos escolares não foram suficientes para romper com os obstáculos que impedem a superação do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos (modalidade supletivo)?

O presente trabalho se constitui no esforço de entender se a participação na alfabetização dos jovens e adultos tem contribuído com o processo de escolarização e transformação da sociedade, respondendo a uma das principais inquietações sobre o resultado do trabalho desenvolvido.

“Uma das questões levantadas, à época, era que, ao se desenvolver uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, tendo por inerente a preocupação da inserção desses na luta coletiva dos moradores, tinha-se que perguntar se isso estava ocorrendo ou não. Faz-se, então, um questionamento básico fundamental: onde estão e o que fazem hoje os egressos, os alfabetizados, do projeto de alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá? Continuam a ler e escrever? A exercitar a leitura, a escrita, o cálculo? Estão inseridos na luta coletiva dos moradores? Uma coisa e outra? Nenhuma das duas coisas? (Reis, 1993, pg.4).

Tendo como fonte inspiradora a participação enquanto elemento de transformação da gestão, da prática pedagógica na sala de aula e da sociedade é possível entender os

limites e possibilidades de uma educação que vise a superação do fracasso escolar? O processo de gestão democrática é um espaço que contribui para superar o fracasso escolar? Basta que a comunidade participe da escola para que ela melhore de qualidade e se transforme em escola popular?

Dentre as várias questões, a que mais inquietava (e inquieta ainda hoje) o grupo de alfabetização é o desconhecimento sobre os alunos egressos. Onde andariam os ex-alfabetizados da educação popular? Será que continuam os estudos? Será que conseguiram resistir à educação escolar ou foram mais uma vez excluídos (evadidos)?

Esta preocupação é antiga entre aqueles que se dedicam a educação popular, principalmente, àqueles que trabalham diretamente com a alfabetização de jovens e adultos, pois sabe-se que os educandos da educação popular ou foram excluídos (evadidos) da educação escolar ou nunca tiveram acesso à educação escolar oficialmente instituída, na idade própria, o que cria dificuldades para a continuidade de seus estudos.

Estas inquietações se transformam em questionamento: Será que a participação na educação escolar está conseguindo realizar a transformação dos educandos e dos educadores enquanto sujeitos críticos e participativos e, simultaneamente, isso têm contribuído para a superação do fracasso escolar?

Sem dúvida, estas questões são importantes para todos aqueles que se dedicam à educação popular, pois sugere um acompanhamento dos alunos pós-alfabetizados e uma análise e compreensão da participação na educação escolar (supletivo). Entende-se por

educação escolar a prática desenvolvida dentro da escola na modalidade supletivo, que de acordo com nova LDB passou a ser denominada Educação de Jovens e Adultos.

Ano longo de quase 12 anos de existência do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos emergiram muitas dúvidas a cerca da expectativa, do desejo, da vontade, enfim do objetivo que o movimento popular tem atribuída à educação popular, principalmente no período (1995 a 1998) em que conquistaram a oportunidade política de executá-lo.

Nesse sentido, busca-se responder à necessidade histórica dos trabalhadores de garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos, associada ao fortalecimento e nascimento de um projeto político-pedagógico participativo de educação de jovens e adultos que possa contribuir com a superação do fracasso escolar, enquanto parte do processo de transformação pessoal, institucional e social na perspectiva de fortalecer a luta histórica da classe trabalhadora de por fim à desigualdades sociais na sociedade capitalista, que condena os trabalhadores (da Vila Paranoá- DF e resto do país) a sobreviverem em estado de miséria e fome absoluta, impedindo-os de terem acesso a condições mínimas de vida: lazer, cultura, moradia: transporte, vestuário, alimentação e educação.

## II CAPÍTULO

### CONTEXTO HISTÓRICO DA PARTICIPAÇÃO E DO FRACASSO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL

Nesse capítulo apresenta-se o contexto histórico da participação e do fracasso escolar no DF. De um lado, a rede de ensino do Distrito Federal esteve durante muito anos hegemônica por uma concepção de educação e uma política educacional que negava a participação popular no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola. E, por outro lado, o movimento popular manteve vivo sua mobilização e atuação em prol de uma educação popular que transformasse os alfabetizandos e os alfabetizadores em sujeitos transformadores da sociedade buscando influenciar a rede de ensino do DF. Com a vitória da Frente Brasília Popular emergiu a possibilidade de superação dessa histórica trajetória de confronto fortalecendo a perspectiva de superação do fracasso do escolar do supletivo e a erradicação do analfabetismo total e funcional do Distrito Federal.

#### **2.1 - Supletivo: Uma história de reprodução do fracasso escolar e negação da participação popular**

Dentre as várias características sociais dos milhares de trabalhadores que vieram construir a nova capital do Brasil uma estava evidente: pouca ou nenhuma escolaridade dos migrantes. Eles vieram em busca de melhores condições de vida, pois nos estados de origem estavam submetidos a péssimas condições de sobrevivência. Entretanto, os migrantes começam, desde muito cedo, a conhecer a dura realidade que teriam de enfrentar. Logo no início tiveram que se organizar para defenderem-se da segregação, exploração e da violência.

Os movimentos por moradia marcaram as ações dos trabalhadores no início de Brasília. Porém, as lutas no campo, lutas sindicais e populares cresceram e se fortaleceram nas décadas seguintes. No conjunto dessa luta da classe trabalhadora, a luta por educação também teve sua relevância e contou inclusive com a participação direta de Paulo Freire como registra Maria Luiza Angelim:

“ Desde 1963, a Universidade de Brasília, ousada como proposta de universidade, esteve presente nas tentativas de alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal, quando Paulo Freire pessoalmente conduziu as atividades de formação e supervisão dos círculos de cultura com a participação de estudantes e moradores do Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Gama e Sobradinho, contribuindo diretamente para a institucionalização do Plano Nacional de Alfabetização. O golpe militar de março de 1964 extinguiu a iniciativa institucional do governo João Goulart, proibindo a prática do “método” de alfabetização de adultos ao perseguir e prender brasileiros como o próprio Paulo Freire, que se exilou, retornando ao Brasil em 1978. O Movimento Brasileiro de Alfabetização Mobral criado pelo regime militar, em 1970, demonstrou-se ineficaz e muito contribuiu para aumentar o descrédito das pessoas não alfabetizadas em relação a ação alfabetizadora.” (Angelim, pg.02, mimeo)

A autora enfatiza duas dimensões importantes da tentativa em alfabetizar jovens e adultos do período. A primeira se deve ao fato que esta tarefa era institucional, assumida e desenvolvida pelo Estado. A segunda é que contou com a participação dos estudantes e moradores da cidade.

Estas foram as duas marcas fundamentais do Movimento Brasileiro de Alfabetização desenvolvido no período anterior ao golpe militar como parte do Projeto Nacional de Desenvolvimento Sustentável que as forças de esquerdas e progressistas desenvolviam no país. Porém, este projeto foi interrompido pelo Golpe Militar e em seu lugar instalou-se o projeto de desenvolvimento associado com base em muita violência, torturas e assassinatos.

Com isso, em Brasília e em todo o território nacional foi extinto o Movimento Nacional de Alfabetização em 1964, e em seu lugar foi instituído o Mobral, em 1970. Daí por diante a alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal foi desenvolvida pelo Mobral até o período de sua extinção no final dos anos 80.

Em Brasília, desde os primeiros momentos de sua construção, o Estado por meio dos seus governantes, assumiu um discurso de que era sua a responsabilidade a educação de todos os moradores da cidade. Como a capital foi planejada, o sistema de ensino foi criado e articulado com seu planejamento original (da segregação). Com isso, em cada nova cidade satélite criada (com o fim de levar para bem longe os trabalhadores pobres que construíram a cidade) se desenvolveu uma rede de ensino, pois o Estado tentou mantê-las com o mínimo de infra-estrutura básica (água, luz, delegacia, escola, hospitais e etc.). Este foi o primeiro passo para que em Brasília desenvolvesse uma rede pública complexa e ampla e que atendesse a quase totalidade dos habitantes, tanto no campo como na cidade. Isso foi entendido acriticamente por alguns autores, que sem contextualizar historicamente esse processo afirmaram:

“ A essa época já havia a preocupação de realizar um ensino modelar, atento aos padrões qualitativos, e as inovações técnicas, fato que se torna evidente em razão da colaboração que o Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP) deu, através da assistência de seus técnicos em educação ao Departamento de Educação e Difusão Cultural da NOVACAP (portaria nº 103, B/59), o qual tinha o encargo de promover atividades educacionais até a implantação definitiva do sistema educacional no Distrito Federal.

As linhas básicas do sistema educacional foram indicadas pelo INEP e conjugadas com o plano urbanístico da nova Capital. Ao MEC, através de seus órgãos especializados, coube tomar medidas urgentes relacionadas ao sistema de ensino”.(Couto, 1988.)

A autora apresenta o processo de segregação espacial articulado com o processo de legitimização que o sistema de ensino representou a época, como se fosse natural, absoluto e inovador os padrões de qualidade postulados pela escolanovista do INEP. E

foi com base nessa crença ideológica que se criou a mito de que a escola pública de Brasília era de boa qualidade.

Isso se deve, ao que parece, a uma confusão entre quantidade e qualidade. Uma coisa é ter uma rede ensino complexa e ampla que permite o acesso à escola a toda a população. Outra coisa é deduzir que Brasília, em função disso, tem um ensino de qualidade. Não terei tempo e espaço para trabalhar isso aqui. Mas, um sistema de ensino que produz tantas reprovações e abandonos ao longo de sua história não pode ser um sistema de ensino de qualidade.

Apesar do discurso oficial enfatizar que o Estado tem cumprido com seu dever constitucional, o seu desempenho historicamente em alfabetizar jovens e adultos foi medíocre. Isso ocorreu em todo o período anterior (1970 a 1986) em que esta tarefa foi pessimamente cumprida pelo Mobral/FUNDAÇÃO EDUCAR até sua extinção. Com isso, transferiu-se para FEDF/SE a tarefa de alfabetizar os jovens e adultos, entretanto, essa mudança não representou uma alteração no desempenho da alfabetização desenvolvida pelo Estado. Os índices de alfabetização tanto do Mobral<sup>16</sup> como do supletivo foram um fiasco. O gráfico seguinte demonstra claramente que o índice de alfabetização de jovens e adultos do supletivo, desde que foi criado em 1987, foram sempre inferiores ou igual 21,5% dos alunos alfabetizados por ano letivo. Isso produziu

---

<sup>16</sup> “ O projeto Mobral era responsável, até 1987, pela alfabetização de adultos, quando então surgiu a Fase1. Estes dados, assim como os do projeto João da Silva não serão abordados neste caderno devido a ausência dos mesmos. As informações mais remotas tratam de forma geral o ensino supletivo que só em 1981 começa a ser registrado, o 1º e 2º semestre separadamente. A partir de 1985 os dados das zonas urbana e rural aparecem discriminados, sendo que a fase IV na zona rural começa em 1992” . **Introdução do Caderno de Evasão e Rendimento – Serie Histórica:1975 – 1995.**GDF-SE-DEPLAN, novembro de 1996.

uma média de 14,17% de alunos alfabetizados. Ou seja de cada 100 alunos que iniciaram a alfabetização no supletivo, em média, apenas 14 se alfabetizaram.

**Tabela nº02 O Fracasso Escolar na Alfabetização de Adultos/FEDF**

ANO	ALFABETIZAÇÃO FASE 1
1987	2,3%
1988	6,8%
1989	7,4%
1990	13,8%
1991	17,7%
1992	15,6%
1993	21,5%
1994	21,3%
1995	21,2%

Fonte: Caderno de evasão e rendimento.  
Série histórica: 1975-1995. GDF-SE-DEPLAN  
Novembro de 1996.

O supletivo começou, entretanto, em anos anteriores. Em 1975 se tem registro dos primeiros alunos cursando o supletivo. Inicialmente com a Fase 2, 3 e 4. No período em que foi instituído, o supletivo estava marcado por duas dimensões importantes. A primeira é que desde que foi criado, o número de alunos matriculados foi crescendo ao longo dos anos. Disso pode-se deduzir que existia uma demanda reprimida (não atendida pelo Estado) e que, este fluxo constante e ascendente de alunos para o supletivo denunciam o fracasso escolar do sistema educacional. A segunda é que durante a ditadura militar os índices de abandono foram superiores do que na década de 90 com a retomada do regime democrático liberal no país. Porém, o índice de conclusão, tanto da fase 2 como da 3, foram superiores na primeira década (período de 1975 a 1985) do que na segunda década (período de 1985 a 1995). Isto não significa que a qualidade do supletivo piorou, pois o índice de conclusão de fases nunca foi melhor que 20,9% tanto num período como no outro.

O supletivo desde que foi iniciado até o ano 1995, sempre manifestou sua tendência forte em reproduzir o fracasso escolar. Estas informações denunciam que no seu

processo de desenvolvimento o supletivo tem acumulado um índice de fracasso escolar superior ao do ensino regular. Isso significa que 80%, aproximadamente, dos alunos que ingressaram não concluíram a fase que se matricularam.

Na fase 2, no período de 1975 a 1995, temos um conjunto de alunos que abandonaram a escola sem ter concluído os 4 níveis (correspondente de 1ª a 4ª séries). Não podem, portanto ser considerados alfabetizados no conceito amplo, pois ainda não aprenderam as quatro operações, não aprenderam a ler e não aprenderam a escrever. Não são capazes de ler e interpretar um texto, são portanto analfabetos funcionais, pois só são capazes de assinar o nome, nesse sentido, é superficial considerá-los alfabetizados.

Nos 20 anos de existência do supletivo (75 a 95) ingressaram 216.124 alunos na fase 2, evadiram 44.305 alunos, ou seja 20,5% e concluíram 29.984, ou seja 13,87%. De cada 100 alunos que se matriculam no supletivo apenas 13 se formam.

Na Fase 3 a situação foi pior! O maior índice de conclusão foi 12,7% em 1979. De 75 a 95 o percentual de aluno concluinte sempre foi menor que este percentual. Temos aproximadamente 88% dos alunos do supletivo fase 3 que não concluíram o ensino fundamental. Se considerarmos os últimos 10 anos, a média de conclusão do supletivo foi de 4,9%. É um enorme fracasso, de cada 100 alunos apenas 5 concluíram.

Foi exatamente nos últimos 10 anos que foi implementada uma nova proposta para a Educação de Jovens e Adultos - na modalidade supletivo. Ela tentou retirar o caráter de suplência existente até 1985 no supletivo que passou ser concebido enquanto uma educação permanente. O desempenho do supletivo no período parece indicar que a nova

proposta fracassou, pois tanto na Fase 1 (alfabetização) em que manteve historicamente um índice igual ou inferior a 21,5% de alfabetização. Como da Fase 2 (que corresponde de 1ª a 4ª séries) e na Fase 3 ( de 5ª a 8ª séries ) que nunca conseguiram um índice de conclusão superior a 21% e 12,7% cada fase, respectivamente. A maioria dos alunos não prosseguiram o estudos. Muitos abandoaram, desistiram, reprovaram, em fim, não concluíram a fase que começaram.

No entanto, a proposta foi elaborada num momento histórico importante. Ela foi produzida no período inicial da transição democrática. O grande impulsionador para isso foi a realização de eleições democráticas para diretores de escolas e dos complexos escolares, pois alguns diretores eleitos foram grandes aliados da comunidade escolar e dos grupos de educação popular do Distrito Federal fortalecendo participação popular.

Os grupos de educação popular estavam motivados pelos ventos das liberdades democráticas que balançavam as bases do regime militar em todo o Brasil. Na capital, esses ventos democráticos também provocaram mudanças no período da transição democrática. Neste período, em várias cidades do Distrito Federal começaram a surgir parcerias entre a educação popular, as escolas e complexos escolares com os novos diretores eleitos. No entanto, essa situação foi bastante conflituosa. Em Ceilândia, por exemplo:

“Durante o período de maio de 1985 a agosto de 1986, ocupamos um cargo na administração educacional do DF pela via do processo eleitoral. Procuramos, no exercício deste cargo, como consequência de um processo de redemocratização nascente no país e por convicções pessoais e profissionais, estabelecer mecanismos que viabilizassem uma forma participativa de administração, especialmente no campo da tomada de decisões e, mais particularmente, na área daquelas decisões que

afetam os indivíduos e seu cotidiano de trabalho. Essa forma de administrar nos possibilitou experimentar a vivência de contradições próprias ao exercício de um cargo tradicionalmente político, ocupado pelo processo eleitoral. Essa forma de administrar nos levou, em alguns casos, a tomar decisões em que a contradição se aguçou a pontos extremos, chegando mesmo, numa situação de maior confronto, a sermos exonerados do cargo para o qual havíamos sido eleitos.(Mendonça, 1987).

Com as eleições democráticas dos diretores de escola e dos diretores dos complexos escolares a luta popular por democratizar a sociedade e democratizar a escola se fortaleceu no primeiro momento, o que permitiu, inclusive, que se formulasse uma proposta pedagógica para toda a rede de ensino e, particularmente, para a educação de jovens e adultos tentando fazer com que chegasse na sala de aula uma educação participativa e crítica.

“Este momento marcou, diversas mudanças nos cargos diretivos da administração central da FEDF. Particularmente, ressaltamos a mudança do Departamento Geral de Pedagogia - DGP, setor responsável pela definição de todas as modalidades e níveis de atendimento. Este setor coordena também as atividades de todos os complexos escolares (equivalente às delegacias de ensino) do DF. (...)

A partir da ocupação dos principais cargos ligados à área pedagógica, o DGP iniciou um processo de discussão dos currículos e programas, envolvendo de forma sistemática e em diversas fases, todos os professores da rede oficial. Este trabalho culminou com a redefinição das propostas programáticas das diferentes atividades, áreas de estudos e disciplinas, fundamentando essas propostas na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Vale ressaltar que a participação dos docentes nesse processo foi a mais ampla possível, guardadas as limitações que todo trabalho participativo de grande porte possui.”(Mendonça, 1987-pg.52.)

Nesse sentido, foi produzido em 1985 a proposta político-pedagógica da educação de jovens e adultos da Fundação Educacional do Distrito Federal/Secretaria de Educação intitulado: Uma proposta de Educação de Adultos para a Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal.

A educação de adultos é um ato de trabalho social, que visa elevar culturalmente a população, de modo a aprimorar o seu nível de participação na sociedade.

Concebida a educação como processo permanente, no qual nos educamos sempre, a presente Proposta de Educação de Adultos é fruto da reflexão desenvolvida pelos alunos, professores e técnicos, sobre a prática educativa existente no ensino supletivo, que repensada sob novas bases teórico-filosóficas, consoante com a política de democratização do ensino, da secretaria de educação e Cultura do Distrito Federal, deverá retornar à prática com o objetivo de aperfeiçoá-la, no

contínuo movimento de ação-reflexão-ação. “(Pereira, Diretora do Departamento Geral de Pedagogia apresentando a proposta de educação de adultos da FEDF,1985).

Mesmo com o propósito de ser uma proposta que se deveria ser alterada, reavaliada e complementada permanentemente ela permaneceu até o final da década de 90, com pouquíssimas modificações, sem contudo alcançar o seu objetivo, pois a proposta não conseguiu superar o fracasso escolar do supletivo; pelo contrário, no período de 1985 a 1995, esta situação piorou.

Uma série de fatores podem ter concorrido para isso. Entre os quais destaca-se dois. O primeiro de que aquelas eleições de diretores não romperam com a estrutura burocrática do sistema de ensino (Mendonça, 1996) e o segundo, a interrupção do processo de eleição dos diretores de escola e complexo escolar. Com isso, fechou-se os canais de participação na escola tornando difícil transformar o sistema de ensino a partir de contradições intrínsecas.

“Em um trabalho em que procuramos resgatar um pouco da memória deste período (Mendonça, 1987), é desenvolvida uma análise das circunstâncias que envolveram a primeira experiência de eleição de diretores que aponta para o não rompimento da estrutura burocrática do sistema de ensino. Dessa forma, sob a roupagem de um discurso progressista, permaneceu existindo o mesmo manequim de uma prática verticalista. O acordo coletivo de trabalho que, como vimos, estabeleceu a ocupação do cargo de diretor como um cargo de confiança, não conferindo mandato, permitiu que, em situações de choque de posições a autoridade do Estado, detentora do cargo de confiança chamasse pra si a cômoda e unilateral posição de juiz chegando, mesmo, a destituir diretores. A comunidade, convocada para eleger seus diretores, foi, neste caso, ignorada na sua demissão. Nesse sentido, é importante identificar que o processo de gestão democrática não se esgota na simples adoção do mecanismo de eleição de diretores, ainda que tenha nesse procedimento um importante aspecto”. (Mendonça, 1996).

Com isso, os movimentos populares e a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) tiveram um dos principais canais de participação fechados. No entanto, os grupos de educação popular, o movimento popular e o movimento sindical continuaram a desenvolver ações no sentido de conquista do direito em participar da escola.

Se o supletivo, historicamente, vinha acumulando anos de fracasso escolar atrás de fracasso escolar, também tinha negado a participação na escola. Do outro lado do muro da escola a educação popular já dava sinais de sua vitalidade. Na década de 80 fortalece-se a prática popular de alfabetizar jovens e adultos em todo o Distrito Federal, neste período surgem muitos dos grupos de alfabetização que existem até hoje. Em torno do desafio de alfabetizar jovens e adultos, os movimentos sociais (popular e sindical) organizara-se e realizaram um série de atividades que irão desencadear um movimento de educação popular bastante forte que se nutria da luta pela democratização do país e pela democratização da educação.

## **2.2. - GTPA<sup>17</sup> : a participação popular e a busca da superação do fracasso escolar**

No Distrito Federal, a maioria dos grupos de educação popular foi e permanece, ainda hoje, bastante influenciado pelo postulado Freiriano, seja por seu pressuposto filosófico de educação e homem, seja por seu método de alfabetização. De maneira completa, direta ou não, os grupos adotaram, em algum momento, a concepção de educação popular de Paulo Freire.

“Na transição democrática no Distrito Federal, desde 1985, quando em julho iniciou o primeiro círculo de cultura para alfabetização de adultos na Escola Normal de Ceilândia – Complexo “A” da FEDF, como decisão da comunidade com a direção eleita (prof. Erasto Fortes Mendonça), houve uma opção pelo chamado “Método Paulo Freire”, cuja orientação foi possível pela contribuição de mestrados de educação da Faculdade de Educação da UnB.” (Angelim:1997: 02)

É importante registrar que, no mesmo período outros grupos fizeram outras escolhas metodológicas. Mesmo com métodos diferenciados de alfabetizar jovens e adultos os grupos de educação popular e os círculos de cultura formaram um movimento unificado em prol da alfabetização de criança, jovens e adultos.

Ao mesmo tempo em que o direito de participar foi negado pelo governo/FEDF/SE o movimento pró- alfabetização de jovens e adulto cresceu, acumulou força para, no final década de 80, instituir o GTPA - Grupo de Trabalho Pró- Alfabetização de Jovens e Adultos do DF e entorno, em 20 de Outubro de 1989.

A criação do GTPA representou um marco importante na luta histórica de fortalecimento da educação popular que, para cumprir com suas ações e metas o GTPA, resolveu:

---

<sup>17</sup> Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do DF e entorno

“ instituir-se como um espaço político organizado da sociedade civil, inicialmente do DF, democrático e aberto as pessoas, movimentos, grupos, associações representativas, sindicatos, empresas, entidades interessadas na erradicação do analfabetismo no DF e entorno”. (Angelim, pg. 2, mimeo).

Com essa identidade o GTPA realizou, no período de 16 a 18 de Fevereiro de 1990, *o I Encontro Pró-Alfabetização do DF* que teve o mérito de reafirmar o compromisso dos participantes com ações práticas que fortalecessem a alfabetização de criança, jovens e adultos enquanto estratégia de erradicação do analfabetismo no conjunto da lutas populares por educação e transformação da sociedade.

*No II Encontro Pró-alfabetização do DF e entorno, realizado no dia 05 de Dezembro de 1991*, o princípio central de atuação do GTPA ao longo dos anos foi reafirmado: exigir que o Estado assuma seu dever de garantir a escola pública para todos. Sem contudo deixar de alfabetizar criança, jovens e adultos quando o Estado for negligente.

“A eleição do governador Cristovam Buarque, do Partido dos Trabalhadores, por uma frente de partidos de esquerda<sup>18</sup>, desenhou um quadro político no Distrito Federal de rompimento com o populismo vigente até então. Com um discurso fortemente voltado para questões sociais e um programa de campanha que propunha uma revolução nas prioridades de governo, tendo a educação como prioridade máxima, o tema Governar Educando marcou a posse do novo governo com grandes expectativas dos eleitores em relação aos problemas crônicos da área educacional. Em especial, os trabalhadores em educação viram contemplada como diretriz de política educacional a Gestão Democrática da Educação, aqui incluída explicitamente a eleição de escolas públicas.” (Mendonça, 1996. Pg.10)

Com a vitória do Governo Democrático e Popular nas eleições para o governo do Distrito Federal, em 1994, o GTPA se depara com um novo desafio. Principalmente porque a maioria das lideranças populares (enquanto militantes dos Partidos de esquerdas vitoriosos) vêem a possibilidade de erradicar o analfabetismo no Distrito Federal, pois o Estado (FEDF) dirigido pelo governo que tem como prioridade a educação, seria capaz de fazer com que fosse cumprida os dispositivos legais de

erradicar o analfabetismo assumindo e cumprindo o dever constitucional. Essa esperança se reflete no *III Encontro Pró-alfabetização do DF e entorno, realizado 03 de dezembro de 1994*.

“ A realização do III Encontro Pró-alfabetização do DF e entorno, em 3 de Dezembro de 1994, foi marcada pelo clima de esperança do Governo democrático e popular eleito, registrando a ampliação de pessoas e instituições interessadas. O programa de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido pela então universidade Católica de Brasília, iniciado no segundo semestre de 1993, com aplicação do método Dom Bosco, abrange treze regiões administrativas do DF e duas cidades de Goiás com a participação de estudantes de 2º Grau e universitários, somando-se ao esforço organizado de outras organizações não governamentais presentes no GTPA-DF, que já alcançaram outros estados brasileiros. O programa de Alfabetização do Banco do Brasil- BB Educar, iniciado, em 1990, com a contribuição do CEPAFRE<sup>19</sup>, participante do GTPA-DF, já alcança significativo número de municípios de vários estados em todos países” (Angelim, pg. 3 mimeo).

Esta perspectiva de ampliação do leque de atuação, aumentou o número de grupos, círculos de cultura e instituições governamentais e não governamentais dedicadas ao trabalho de alfabetizar jovens e adultos no III Encontro do GTPA somada ao compromisso do Governo em ter a educação como prioridade, animou os participantes impulsionando-os a estabelecerem duas metas complementares e audaciosas:

- 1 – Erradicar o analfabetismo em 4 anos, cumprindo a Constituição Federal (D.T. Art. 60) e da lei Orgânica do Distrito Federal art. 225 e D.T. art. 45.
- 2 – Apoiar e ampliar o potencial já demonstrado pelas instituições da sociedade civil do DF.

O *III Encontro o GTPA* foi mais longe, definiu inclusive a operacionalização das metas. Elaborou um diagnóstico do total de jovens e adultos não alfabetizados. No qual

---

<sup>18</sup> Compuseram a chamada frente Brasília Popular o PT, O PPS, o PC do B e o PSB. No segundo turno das eleições se incorporaram o PDT e os candidatos do PSDB.

<sup>19</sup> CENTRO PAULO FREIRE DE EDUCAÇÃO POPULAR

estabeleceu como estimativa a existência de 15.000 mil pessoas a serem alfabetizadas<sup>20</sup>. Com um gasto de apenas 120.000 UPDF, em 04 anos estaria erradicado o analfabetismo no DF, conforme está detalhado na tabela 3:

**Tabela nº 3**  
**1 aluno/alfabetizador = 15**  
**alfabetizando = 1 UPDF/mês = 6**  
**UDF/Semestre.**

ANO	ALFABETIZADOR		ALFABETIZADOS	UPDF/A
	ANO	SEMESTRE		
1995	1.000	500	15.000	12.000
1996	2.000	1.000	30.000	24.000
1997	3.000	1.500	45.000	36.000
1998	4.000	2.000	60.000	48.000
TOTAL	10.000		150.000	120.000

Capacitação dos Alfabetizadores através de curso à distância com a da FEDF. Instituições de Ensino Superior. BB educar e ONGs locais e também através de processos formativos como cursos, palestras, seminários, encontros etc. Que proporcionam a relação direta alfabetizando/alfabetizadores.

Fornecimento de óculos e materiais: 30.000 UPDF (Oficinas Granja do Torto).

Proposta de Continuidade da Fase II – Supletivo nas escolas públicas do DF com unidocência<sup>21</sup> (Documento Final do III Encontro do GTPA).

Estabelecido a meta para erradicar o analfabetismo no DF e diagnosticado a quantidade de 150 mil jovens e adultos não alfabetizados, especificado a operacionalização, com previsão e alocação de recursos e previsão de capacitação dos alfabetizadores, com alteração da Fase 2 do supletivo para unidocência o GTPA, acreditava ter dado o primeiro passo prático e irreversível em busca da concretização do objetivo no período de 4 anos (de 1995 a 1998), durante o Governo Democrático e Popular<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Dados disponíveis

total de não alfabetizados com mais de 15 anos

IBGE-PNAD – 1986 – 97.000

Estimativa 1994 – 150.000 (dados do TRE-94).

<sup>21</sup> Resolução do III Encontro do GTPA.

<sup>22</sup> Para alcançar esse objetivo, o GTPA conseguiu que fosse instituída a Lei nº 849 de 08 de março de 94, que criou o programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos; o Decreto 16.830 de 06 de outubro de 1994, que regulamentou a Lei 849/95; Lei 1008 de 10 de janeiro de 1996, que dispõe sobre o incentivo à capacitação e formação profissional para o magistério na rede pública do DF; o decreto 17.505 de 10.07 de 1996, regulamentando a Lei 1008/96. Lei 1.511 de 03 de setembro de 1997. O GTPA realizou ainda o IV, V e VI Encontros e promoveu 3 encontros do FORALFA- Fórum Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos do DF e entorno além muitos cursos de capacitação.

Todo esse esforço coletivo para erradicar o analfabetismo no Distrito Federal com uma ação conjunta do Estado e da Sociedade Civil, mas que só conseguiu alfabetizar 31.287 alunos do supletivo, incluindo fase 1 e 2 e 10.926 alunos alfabetizados pela educação popular e as parceiras. Na tabela 4 é possível se conhecer o resultado alcançado pela FEDF e Educação Popular na parceria durante o período de 1995 a 1998. Popular/ONG.

**Tabela nº 4 – Alfabetização de Jovens e Adultos 95/98/DF**

ANO LETIVO	FEDF	NÚMERO DE ALFABETIZADOS/EDUCAÇÃO POPULAR/PARCEIRAS
1995	2.589	828
1996	9.957	5.736
1997	13.530	2.947
1998	5.21	1.415
TOTAL	31.287	10.929

Fonte: Documento do VI Encontro do GTPA./1998.

As atividades desenvolvidas pela ação conjunta FEDF/Supletivo com as parcerias da educação popular, no período de 95 a 98, representou um esforço significativo na luta pela erradicação do analfabetismo no Distrito Federal. No entanto, isso é apenas 28,14% da meta estabelecida pelo GTPA e assumida pela Governo Democrático e Popular de erradicar o analfabetismo no DF. Por isso, ainda, temos em Brasília a seguinte situação:

**Tabela nº 5 - Situação Atual do Analfabetismo no DF - 1998**

ESTIMATIVA ESTABELECIDADA PELO GTPA DE JOVENS E ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS NO DF	NÚMERO DE ALFABETIZADOS (FEDF+ Ed. POPULAR/ PARCEIRAS)	ESTIMATIVA DO NÚMERO DE JOVENS E ADULTOS A SER ALFABETIZADOS
150.000	42.216	107.784

Fonte: Documento do VI Encontro do GTPA/1998.

Diante desse quadro indagamos: Por que não foi possível erradicar o analfabetismo no Distrito Federal durante o Governo Democrático e Popular que estabeleceu a educação como prioridade máxima e a gestão democrática como eixo central das mudanças que

---

pretendia realizar? Que fatores, condições, relações obstaculizaram a realização do objetivo? Será que o fato do Governo no processo de execução de sua política educacional ter priorizado a alfabetização de criança pode ter enfraquecido a tarefa de erradicar o analfabetismo de jovens e adultos? Mais ainda, por que será que o fato do Governo ter assumido seu dever de oferecer e financiar a alfabetização de jovens e adultos e poder contar com a participação efetiva do GTPA, de instituições governamentais como UnB e UCB não foram suficiente para erradicar o analfabetismo? O que seria necessário?

Nessa dissertação delimita-se a investigação da experiência da Educação Popular do Paranoá sem perder de vista as singularidades da rica história do GTPA, pois infelizmente não será possível investigar os fatores que impediram a erradicação do analfabetismo do Distrito Federal durante o governo democrático e popular, devido à falta de tempo, no momento, para a produção da dissertação. Porém, parece um caminho relevante para começar, por meio da investigação dos fatores que dificultam o prosseguimento dos estudos (no supletivo) dos jovens e adultos egressos da educação popular no Paranoá, pois aqui, durante todo o período, estiveram presentes as principais características das estratégias adotadas pelo governo e pelo movimento popular para alfabetizar jovens e adultos e fortalecer o prosseguimento de seus estudos enquanto contribuição para erradicar o analfabetismo.

### **2.3. - DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Durante o Governo Democrático e Popular emergiu a possibilidade de resolução dos históricos problemas do sistema educacional do Distrito Federal. Um deles e talvez o mais antigo seja o analfabetismo. Quando as forças populares comprometidas historicamente com a alfabetização de jovens e adultos chegaram ao governo, cresceu a esperança em ver erradicado o analfabetismo no Distrito Federal e, principalmente, acreditou-se que aumentaria a possibilidade de criar condições para que jovens e adultos prosseguissem nos estudos.

Isso implicava em ir além de uma ação conjunta Governo e sociedade para simultaneamente, erradicar o analfabetismo e superar os obstáculos existentes na educação de jovens e adultos - modalidade supletivo, para que o aluno desse continuidade aos estudos. Era preciso que houvesse uma participação de todos visando a transformação pessoal, escolar e social. E como, parece, não houve uma participação que visasse a transformação social não foi possível superar o analfabetismo. Por quê?

Será que o caminho adotado para realizar a tarefa foi insuficiente? Será que a gestão democrática em sentido amplo (não só eleger o diretor) não foi capaz de superar os obstáculos à superação do fracasso escolar? Como se pode perceber, a categoria central da gestão democrática tem sido a participação. Nesse sentido, para responder às questões levantadas é preciso saber se a participação pretendida com a gestão democrática é um fator de mudança suficiente para se alcançar o objetivo proposto. Por isso, pretende-se investigar se a participação pode contribuir à superação do fracasso

escolar na educação de jovens e adultos - supletivo, como foi realizada, na Escola Classe 3 do Paranoá-DF, no período de 1995 a 1998.

Pretende-se analisar em que condições os egressos da educação popular dão prosseguimento aos estudos no supletivo tentando identificar os limites e as possibilidades existentes na totalidade do processo educativo que se propõe participativo entendendo como pode ser um fator de avanço ou recuo na aprendizagem e na continuidade dos estudos dos jovens e adultos.

O presente trabalho constitui-se no esforço de entender se a participação na educação dos jovens e adultos tem contribuído com o processo de escolarização e transformação da sociedade, respondendo a uma das principais inquietações sobre o resultado do trabalho desenvolvido.

“Uma das questões levantadas, à época, era que, ao se desenvolver uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, tendo por inerente a preocupação da inserção desses na luta coletiva dos moradores, tinha-se que perguntar se isso estava ocorrendo ou não. Faz-se, então, um questionamento básico fundamental: onde estão e o que fazem hoje os egressos, os alfabetizados, do projeto de alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá? Continuam a ler e escrever? A exercitar a leitura, a escrita, o cálculo? Estão inseridos na luta coletiva dos moradores? Uma coisa e outra? Nenhuma das duas coisas? (Reis, 1993, pg.04, mimeo).

Nesse sentido, a presente dissertação soma-se ao esforço de responder à necessidade histórica dos trabalhadores, de ter acesso a educação e prosseguir os estudos enquanto parte no processo de transformação pessoal, escolar e social na perspectiva de fortalecer a luta histórica da classe trabalhadora, de pôr fim às desigualdades sociais na sociedade capitalista que condena os trabalhadores (da Vila Paranoá- DF e resto do país) a sobreviverem em estado de miséria e fome absoluta, impedindo-os de terem acesso a condições mínimas de vida: moradia, transporte, vestuário, alimentação e educação.

## 2.4. – OBJETIVOS

### OBJETIVO GERAL

Compreender os limites e as possibilidades da contribuição da participação<sup>23</sup> à superação do fracasso escolar<sup>24</sup>, no ensino do supletivo, na Cidade do Paranoá, no período de 1995 à 1998.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a contribuição das ações e gestões democráticas da educação para a redução da evasão, melhoria da aprendizagem e a garantia de uma educação de qualidade no supletivo.
- Analisar os limites e possibilidades da participação dos educandos do supletivo na melhoria da qualidade da educação.
- Analisar a trajetória escolar dos alunos egressos da educação popular, pós-alfabetizados: se continuaram os estudos ou se foram mais uma vez excluídos (evadidos) do supletivo.

---

<sup>23</sup> *Participação* é a ação dos seres humanos para mudar/alterar ou manter/reproduzir uma situação que envolva realidade imediata ou geral na qual estão inseridos, visando garantir as condições materiais de sobrevivência/existência individuais e/ou coletivos. Para participar, o sujeito dessa ação deve ser capaz de relacionar a prática e a teoria e retornar à prática em um patamar de ação superior. Ou seja, participar é praticar para teorizar e praticar a teoria. Assim, a ação é seguida da reflexão e o retorno à ação se dá a partir da compreensão mais aprofundada da realidade, em síntese, o sentido realista de participação é o sentido da práxis. (Gramsci, 1978).

<sup>24</sup> *Por Superação do Fracasso escolar* entende-se a erradicação do analfabetismo, a redução do número de alunos evadidos e não habilitados baseados em uma educação de qualidade que realmente possibilite a aprendizagem crítica e participativa dos conteúdos socialmente necessários enquanto parte do processo de ação dos educandos e dos educadores na perspectiva de superação e resistência aos problemas que dificultam a continuidade dos estudos.

## 2.5. - Questões Orientadoras da investigação

- ⇒ A participação dos educandos e dos educadores contribui com a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem no ensino supletivo ?
  
- ⇒ Os educandos egressos da educação popular iniciaram o processo de escolarização ?  
Ou seja, os egressos continuaram os estudos ou foram mais uma vez expulsos (evadidos ) do direito à educação ?
  
- ⇒ Os egressos/educandos alfabetizados da educação popular têm provocado, no supletivo, uma mudança na gestão e métodos de ensino (dentro e fora da sala de aula)?
  
- ⇒ A participação dos educandos e dos educadores no supletivo contribui com a formação de seres humanos autônomos que uma vez transformados, buscam coletivamente, transformar sua realidade social?

## 2ª PARTE

### REFERENCIAL TEÓRICO

#### QUE PAÍS É ESTE? (TRECHOS DO POEMA)

“ Uma coisa é um país, outra um ajuntamento.  
Uma coisa é um país, outra um regimento.  
Uma coisa é um país, outra o confinamento.  
Este é um país do descontínuo onde nada congemina,  
somos índios perdidos na eletrônica oficina.

Há 500 anos caçamos índios e operários,  
há 500 anos queimamos árvores e hereges,  
há 500 anos estupramos livros e mulheres  
há 500 anos sugamos negras e aluguéis.

O povo, no entanto, não é o cão  
e o patrão – o lobo. Ambos são povo.  
E o povo sento ambíguo é o seu próprio cão é lobo.

Povo não pode ser sempre o coletivo de fome.  
Povo não pode ser um séquito sem nome.  
Povo não pode ser o diminutivo de homem.

O povo aliás, deve estar cansado desse nome,  
Embora seu instinto o leve a agressão e embora  
o aumentativo de fome possa ser revolução.”

Afonso Romano de Sant’anna

## III Capítulo

### **3.1 - Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: breves considerações sobre os (des)compassos entre escolaridade e participação no século XX**

Este capítulo compõe a II parte da dissertação em que apresenta-se o referencial teórico. A partir de uma breve consideração sobre a história da educação popular e da educação de jovens e adultos em que evidencia-se um descompasso entre escolaridade e participação, questiona-se a crítica sobre a escola no capitalismo apontando o limite: como transformá-la em aliada da luta da classe trabalhadora contra o capitalismo? O debate da década de 90, particularmente no DF, apontou que não se trata de debater se a escola é um aparelho ideológico da classe dominante ou não, mas sobretudo, que estratégia de transformação pode orientar a luta para torná-la em aliada da classe trabalhadora. Com isso, superou-se o debate entre os críticos-reprodutivistas e históricos críticos sistematizado por Saviani, (1995,1997) e se buscou formular uma estratégia de como transformar a escola no capitalismo em aliada da classe trabalhadora. Diante desse desafio teórico e prático o referencial teórico alicerçou-se à medida em que se possibilitou compreender a participação e o fracasso escolar no conjunto da totalidade social.

O Brasil completa 500 anos de existência. Uma história marcada pela exploração, dominação, racismo, machismo e segregação dos negros, dos índios, mulheres, escravos e trabalhadores do campo e da cidade. Como consequência, temos um país marcado por gigantescos problemas sociais. Um deles é o analfabetismo.

O Brasil chega ao final do século XX ainda com os governos (Federal, Estadual e Municipal) e seus respectivos sistemas escolares, prometendo à sociedade brasileira erradicar o analfabetismo e resolver o problema da produção do fracasso escolar. Essas promessas são tão antigas quanto a promessa de desenvolvimento econômico, social, cultural, democráticos e justos. A realização da primeira está diretamente submetida à execução da segunda.

A gênese da existência de analfabetos no Brasil, está, segundo Freire (1989), no período que predominou o modelo de desenvolvimento escravista (1534-1850), em que o papel atribuído à educação foi manter a dominação por meio da segregação dos índios, dos negros e mulheres do acesso a educação.

Para Freire (1989), nesse período a educação exerceu uma função ideológica de dominação e opressão da grande maioria da população brasileira:

"ideologia da interdição do corpo, gerada no seio do jesuitismo, trazia em seu bojo, além da noção do pecado pelos mais diversos comportamentos e desejos humanos, a conotação de interdição do conhecimento, sobretudo, às mulheres, aos índios e os negros, proibindo-lhes, por motivos diferentes, a presença física nos ambientes que lhes facilitassem a aquisição do saber. Centralizava-se o conhecimento para os poucos eleitos- homens e brancos. Controlava-se o poder, os direitos e os privilégios", (Freire,1989 pg. 225).

Além disso, Freire enfatiza que:

"a ideologia dominante precisa de mecanismos que a sustentem dentro da política educacional que a reproduz, daí, no Brasil, ter feito uso na legislação escolar de mecanismos de centralização e de descentralização - esta traduzindo quase tão-somente os descasos dos governos pela educação - que favorecem, se não determinam, uma educação interdutora discriminatória e elitista que se relaciona com o modo de produção escravista, e mesmo capitalista, e que por sua vez, se traduzem no alto índice de analfabetismo do nosso povo. Em suma, o analfabetismo não tem, como quer a camada dominante brasileira, sua causa na inferioridade intrínseca do homem e da mulher, na raça, religião ou lugar da moradia, mas na sua situação de classe, esta sim, influenciada por aqueles". (Freire, pg.227).

Assim, num país como o nosso, a infra-estrutura foi historicamente determinada por diferenças imensas de condições materiais e não-materiais de vida da maioria de sua

população, condições privilegiadas em sua essência para criar, estabelecer e manter o clima ideológico - e que na realidade se concretizou - para o ostensivo analfabetismo brasileiro.

A autora enfatiza que a gênese, no Brasil, da existência do analfabetismo estava nas péssimas condições de vida a que a maioria da população (negros, índios, mulheres e brancos pobres) foi historicamente submetida. Segundo, Patto (1996) com o fim da escravidão e proclamação da república em 1889, criaram-se as condições materiais para difundir-se a ideologia liberal de que o sucesso escolar e social do indivíduo dependem apenas de suas capacidades, aptidões e competência pessoais.

“É nesta época, portanto, que se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e grupos, e por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais: a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas aptidões naturais. Não por acaso, portanto, à entrada do ideário da política liberal no país, corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a psicologia das diferenças individuais que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração.” (Patto, 1996, pg. 54.)

Esta ideologia justificou o fato de o Brasil entrar no século XX, com 85% da população analfabeta. Com base nesse preconceito muitas das ações que buscavam mudar essa situação foram realizadas.

No início do século, por volta das décadas de 20 e 30, começou a amadurecer o capitalismo no Brasil iluminado pelos postulados liberais. Os intelectuais do período unificam o discurso em defesa de uma ação conjunta em busca da democratização da sociedade e da educação.

Segundo eles, a sociedade capitalista deveria moderniza-se dentro desses dois eixos básicos: a democratização da sociedade e a democratização da educação, pois as liberdades do livre mercado, da concorrência e da propriedade exigiam a liberdade e igualdade legal e política. A este respeito Anísio Teixeira, um dos mais relevantes teóricos do liberalismo brasileiro na área educacional, conclui:

"Conquistou o povo brasileiro, afinal, a sua emancipação política. Pelo voto livre e secreto, constituem-se os poderes da república, os poderes dos estados, os poderes dos municípios. Como chegamos a essa conquista, sem escolas adequadas para a educação do povo, nem escolas adequadas para a formação - não de uma classe governante - mas dos múltiplos quadros médios e superiores de uma democracia de hierarquia ocupacional e não propriamente social, estamos a sofrer as conseqüências melancolicamente profetizadas por todos os teóricos da democracia. Que dizia, com efeito, Cesário Motta em 1894.

É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tão conhecido, do imortal americano: A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser uma tragédia. É que a República sem educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez de liberdade, a opressão " (Teixeira 1977:65)

Para o autor, um dos maiores problemas para a democracia liberal, no período, era a existência de 85% do povo analfabeto, o que lhes impedia de participar politicamente e exercer seu direito de cidadão. Para Teixeira, o fortalecimento da democracia, por meio do voto secreto e direto, exigiu um sistema de ensino que aumentasse a escolaridade das crianças, jovens e adultos e, simultaneamente, erradicasse o analfabetismo no Brasil.

A nascente democracia brasileira é marcada por muitos dilemas e contradições. A educação, para Teixeira (1977), não só estava diretamente associada ao recém nascido modelo capitalista do país, na tarefa de formar as novas gerações para a sociedade liberal e democrática, como era a principal força de transformação da sociedade.

Assim, os liberais defendiam que o sistema de ensino precisava educar jovens e adultos analfabetos visando a sua integração à vida social, política e econômica do período. Tornara-se relevante a universalização da educação, pois era preciso ampliar o número de eleitores e qualificar os trabalhadores para a nascente industrialização brasileira e o

crescimento urbano. Por isso, neste período, o analfabetismo era apontado como o principal problema da nação, a causa de todos os problemas. Por tudo isso, tentou-se aumentar o grau de escolaridade, participação política e erradicação do analfabetismo. No entanto, nenhum dos propósitos foram alcançados; pelo contrário, aumentou o pré-conceito contra o analfabeto à medida em que foi atribuindo à sua existência os problemas da nação (Paiva, 1987).

De acordo com Paiva (1987) as reformas educacionais do período tiveram como principal característica um cunho conservador que apesar de enfatizar a importância da participação política, negou esse direito aos analfabetos de votar e serem votados. Apesar de enfatizar a educação para todos, não se conseguiu universalizar a educação e nem erradicar o analfabetismo, como revelam as altas taxas de 85% de analfabetismo no país durante todo o período (Paiva, 1987).

Diante de tantos fracassos do sistema educacional brasileiro, os profissionais da educação na época orientados pelo movimento da escola nova, impulsionado por Anísio Teixeira, voltaram seus estudos e suas ações aos aspectos intrínsecos do funcionamento da escola como sua eficiência e seu rendimento. Negaram o contexto político e histórico daquela prática educativa e com base no referencial teórico liberal e escolanovista advogavam a neutralidade técnica para a solução dos problemas educacionais. (Paiva, 1987; Patto, 1996).

“Os primeiros profissionais da educação frequentemente não possuíam formação específicas. Eram autoridades dispostas a estudar o assunto e dar opiniões que deixavam de lado o aspecto político da questão. Não lhes interessava se a educação é também uma área na qual se travam, - ou se podem travar- lutas pela hegemonia política, se através dela aumenta o número de eleitores na cidade e no campo e a quem tais votos beneficiarão. A difusão do ensino é importante somente na medida em que a igualdade de oportunidades educativas é um valor muito

difundido entre os que labutavam no campo educacional; mas ela se subordina à possibilidade de estender um ensino de qualidade assegurada.” (Paiva, 1987)

Para Paiva, (1987) os profissionais da educação, além de frequentemente não terem formação específica em educação, ainda não se interessavam em compreender a dimensão política da educação o que dificultava compreender a questão da má qualidade do sistema de ensino.

“Todavia, a discussão dos problemas da qualidade do ensino no Brasil, ligada ao movimento reformador dos sistemas educacionais da década de 20, não é função apenas do desenvolvimento interno da questão. Os avanços da psicologia no início do século, com suas conseqüências sobre a pedagogia, começam a ecoar entre nós através das idéias da escola nova. Elas nós chegam inicialmente da Europa e, no final do período, começam a chegar dos Estados Unidos. Interessam-se muitos pela novas idéias educativas e por sua aplicação em nossos sistemas educacionais; a excessiva ênfase colocada sobre essas questões de métodos e de administração, com a paralela abstração do papel desempenhado pela difusão no equilíbrio das forças políticas do país (real ou potencialmente), é que conduziu um grande número desses novos profissionais a preocupação exclusiva com a otimização dos sistemas educativos.(Paiva,1987).

Ao analisar o mesmo período Freire conclui:

"Como não conseguiram, nem educadores nem políticos, unificar em termos nacionais a política educacional do ensino elementar nem deram continuidade nos seus próprios estados às "reformas" e "remodações", por eles iniciadas, podemos assegurar que não houve, também neste período, uma melhoria na qualidade de ensino. Assim, a efervescência dos movimentos civis e militares, oficiais e privados, da década de 20, não conseguiu resultados positivos, nem quantitativos nem qualitativos, suficientes e significativos para erradicar o analfabetismo no Brasil. As ideologias - da interdição do corpo e nacionalista - eram mais fortes e eficientes do que as criadas dentro dos grupos que ingenuamente, ou não, trabalhavam contra o analfabetismo. "(1989 p.219):

Segundo a autora, a marca predominante das políticas do período foram sua descontinuidade e falta de unidade nacional. Assim, a mobilização em favor da educação não conseguiu alcançar seus objetivos.

Somente no período 46 e 58, registram-se as primeiras iniciativas nacionais pela universalização da educação e contra o analfabetismo. As políticas, no entanto, ficaram

restritas a campanhas que produziram inicialmente uma enorme euforia, mas ao término da campanha não se conseguia alcançar o objetivo, gerando uma decepção generalizada.(Paiva, 1987).

Um outro fator impulsionador para a mobilização em favor da educação e pela erradicação do analfabetismo foi a pressão internacional. Desta vez impulsionada pelo projeto de desenvolvimento econômico e social do pós-guerra. Segundo Paiva (1987), as forças democráticas do período, preocupadas em aumentar as bases eleitorais para sustentar o governo central e incrementar a produção, associam-se à orientação da ONU- Organização das Nações Unidas - de integrar os povos visando a paz e a democracia.

Até este momento, a alfabetização de adultos está hegemonicamente controlada pela concepção de educação integradora que estava de acordo com o modelo de desenvolvimento econômico dependente e associado ao capital internacional, que foi o vitorioso no pós-2ª guerra.

No momento seguinte, de 58 a 64 , cresceu a mobilização no campo da educação de adulto e surgem novas idéias sobre a educação de adultos estimulados pelo espírito de liberdades democráticas fortalecido pelo livre debate de idéias e a participação política.

Foi nesse período histórico que se tem os primeiros registros dos movimentos ligados a promoção da cultura popular almejando a participação política das massas para desencadear um processo de tomada de consciência da problemática brasileira. Entre

seus integrantes e fundadores existiam intelectuais liberais e marxistas, políticos, estudantes e católicos.

“A perspectiva educativa desses grupos, entretanto, caracteriza-se pelo ‘realismo’, eles buscam métodos pedagógicos adequados a preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio- econômicas e políticas do país.”(Paiva, 1987, pg.231).

Um bom exemplo da ampliação do debate e ações em prol da educação vinculado com a participação política foi a ação da União Nacional dos Estudantes - UNE, através do Centro Popular de Cultura que se somou à mobilização em favor da ampliação do acesso à educação e à cultura dos trabalhadores brasileiros, tendo como objetivo maior a transformação da sociedade. No conjunto das novas ações e debates as novas idéias pedagógicas questionavam a proibição de voto do analfabeto principalmente porque se almejava ampliar o contingente eleitoral e aumentar a representatividade do regime democrático. Foi nesse período que Paulo Freire começou a questionar o preconceito contra o analfabeto e elaborar seu referencial teórico.

“ O pensamento de Paulo Freire liga-se diretamente à teorização isebiana e nos oferece, em termos teóricos e metodológicos, uma formulação original. Contrapartida educacional da teorização do desenvolvimento brasileiro no período dos anos 60, o pensamento de Paulo Freire – representativa da nova geração de educadores brasileiros, desvinculados das tradições escolanovista – comprometia-se com ideais socialistas e democráticos.” (Paiva, 1987, pg. 304).

Como se pode perceber, neste período voltou-se a atribuir uma importância à escolarização da população visando sua participação, tanto nas ações dos setores populares como do governo. Diante disso o governo fortaleceu sua política educacional.

“ Nas eleições de 60 já se faziam sentir os efeitos da difusão do ensino elementar em geral e do programa de educação de adultos da CEAA: o eleitorado havia crescido em quase 50% entre 1950 e 1960 (7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11,7 milhões em 1960). A votação para presidência da República revelou a desobediência do eleitorado aos seus líderes tradicionais, embora o poder local e as oligarquias nele apoiadas – tenham logrado manter sua representação no Congresso”. (Paiva, 1987)

Toda essa intensa mobilização educacional foi interrompida pelo golpe militar em 1964. O governo recém eleito foi deposto através do golpe civil - militar e a repressão extingue os CPCs (Centros Populares de Cultura) e várias outras entidades e experiências que surgiram com o impulso dado a educação popular libertadora.

Todo este movimento é substituído pelo MOBRAL que, de imediato, torna a educação de adultos em um instrumento de controle das camadas populares, sem contudo, erradicar o analfabetismo. Mais uma vez, a educação adquire uma nova importância e um novo significado econômico e social. Desta vez, os militares, para executarem seu projeto de desenvolvimento dependente e associado, buscam o controle social dos setores populares através da educação de jovens e adultos. A este respeito observa

Paiva:

" O temor aos efeitos dos programas de educação das massas, criados entre 1961 e 1964, observou-se através da repressão desencadeada contra esses programas e seus promotores. A partir de abril de 1964 um grande número de programas desaparece. Alguns poucos sobrevivem no interior, com programação restrita e revisão de sua linha de atuação. Entre os grandes movimentos sobrevive apenas o MEB, em virtude de seu vínculo com a CNBB, mas tal sobrevivência custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa. Para que o programa pudesse subsistir foi necessário uma profunda revisão do movimento e a demissão de uma grande parte de seus técnicos". (1987, pg. 259)

Chega-se a década de 80 com a herança de 30% dos brasileiros com 10 anos e mais em qualquer instrução ou com menos de um ano de estudos. Esse período é marcado por um gigantesco movimento contra a ditadura militar e por liberdades democráticas. Neste momento, ressurge, de um lado, uma diversidade de grupos e experiências de educação popular, desejando contribuir para a erradicação do analfabetismo associado, mais uma vez, tem-se a participação política do povo brasileiro. Todo esse movimento desaguou no congresso constituinte. Dele saiu uma constituição, promulgada em 1988, garantindo

o direito de voto aos analfabetos, estabelecendo o princípio da gestão democrática da escola pública.

No art. 14 da Constituição Federal, foi estabelecido o direito ao voto facultativo do analfabeto. Porém, no mesmo artigo no parágrafo quarto foi negado ao analfabeto o direito de se candidatar. Estabelece também que o plano nacional de educação deve conter nas metas a erradicação do analfabetismo e nas disposições transitórias no art. 60 foi estabelecido o prazo de 10 anos, após promulgada a Constituição, para que o poder desenvolvesse ações em conjunto com os setores organizados da sociedade para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. No entanto, isso não aconteceu. Por quê?

Nos dez anos que seguiram a promulgação da Constituição houve uma desqualificação e rebaixamento da importância da educação de jovens e adultos. Ao que parece, contribuiu para isso o fato de a Constituição garantir o direito de voto ao analfabeto. Com isso, não era mais necessário o Estado alfabetizar os jovens e adultos para aumentar o número de eleitores.

Além disso, a década de 90 parece confirmar tragicamente a tendência apontada por Paiva (1987), de que, à medida em que se ampliasse o ensino fundamental, os técnicos da educação diminuiriam a importância política e pedagógica atribuída à educação de jovens e adultos e começariam a defender que o Estado reduzisse o investimento no setor.

Lamentavelmente esta tem sido a marca da política adotada pelos sucessivos governos na década de 90. O Estado brasileiro reeditou as campanhas nacionais de combate ao

analfabetismo, centrando suas políticas em políticas compensatórias e projetos pontuais, sem interação com as redes de ensino municipais e estaduais.

“ Foi no governo Collor que o ponto de inflexão começou a se delinear. Ao tomar posse, em meio à reforma administrativa, fechou a Fundação Educar, encaixotando sua biblioteca e colocando seu pessoal técnico a disposição de outros setores. Criou o PNAC, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que acabou morrendo antes do seu nascimento sem apoio financeiro e político. Seu terceiro ministro da Educação, Prof., José Goldemberg, deu declarações claras sobre seu desinteresse pela educação de pessoas jovens e adultos.(...)”

Premidas pelas atuais orientações de reforma do Estado no contexto de crise do seu financiamento, as reformas educativas que ali se renunciavam e que recentemente têm sido aceleradas têm dado prioridade à educação fundamental das crianças, deixando de lado outros níveis de modalidades de ensino. O discurso da inclusão que vinha crescente até aquele momento, passou a ser substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades com restrição de direitos”.(Haddad, 1997.pg. 114)

A partir do Governo Collor até o Governo de Cardoso os direitos conquistados na Constituição foram paulatinamente sendo destituídos. Um dos marcos desse processo foi a supressão, por meio de uma emenda constitucional enviada pelo governo, do art. 60 da Disposições Transitória da Constituição, que estabelecia o prazo de 10 anos para erradicação do analfabetismo. E a exclusão da educação de jovens e adultos do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (Haddad, 1997).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 seguiu a mesma linha de reduzir direitos e desqualificar a educação de jovens e adultos. Nela a educação de jovens e adultos adquiriu o sentido de uma educação de segunda classe. O Estado, à medida em que nega e desqualifica o direito universal da educação aos jovens e adultos não escolarizados vem desenvolvendo e incentivando políticas compensatórias e filantrópicas enquanto estratégia de esconder sua real política.

“ Este caminho de destituição de direitos e de deslegitimidade da educação de jovens e adultos como uma política pública e gratuita é acompanhada por uma crescente visibilidade de programas compensatórios, seja no campo da filantropia, seja no das políticas de formação das empresas. É este o sentido do programa Alfabetização Solidária (desenvolvido pelo programa Comunidade Solidária), é este o sentido da crescente exposição na mídia de programas ao estilo Gente que

Faz, mostrando que a boa vontade, unida a uma boa dose de caridade, são suficientes para que a sociedade civil organizada e as políticas compensatórias do Estado, por si só, se responsabilizem pelas mazelas do mercado; é este o sentido, afinal, dos programas no chão da fábrica e nos canteiros de obras. Reafirmam a idéia comum de orientação das políticas recentes de transformar direitos sociais universais em políticas compensatórias. Este tem sido o caminho da educação de jovens e adultos, que ao sair da preocupação central do ministério da Educação como educação fundamental pensada para todos, passou para os espaços das políticas compensatórias da filantropia e do mercado. Não que tais programas não tenham espaço por suas característica de inovação e atendimento, no entanto, não podem ser consideradas substitutas da ação do Estado, mas sim complementares.(Haddad, 1997)

No Brasil, a década de 90 para a educação popular foi um período de resistência em relação as políticas de desqualificação executadas pelo Estado contra a educação de jovens e adultos. Mais uma vez registra-se na história da educação de jovens e adultos o surgimento de vários movimentos populares que acreditaram na educação de jovens e adultos. Ao contrário do Estado, buscaram qualificar e ampliar o direito à educação. Buscaram organizar suas atividades educativas atribuindo a elas um papel importante na mobilização pela transformação.

Em Brasília, particularmente, o movimento popular teve a possibilidade efetiva de transformar a escola pública em escola pública popular que correspondesse às necessidades do jovem e adulto trabalhador. Apesar de ser uma ação local, soma-se ao esforço mundial e nacional em erradicar o analfabetismo visando promover justiça para com aqueles que tiveram os direitos mínimos de existência humana negados.

É com essa população dominada, explorada e excluída dos direitos mínimos de sobrevivência como moradia, saúde, educação, vestuário, transporte e lazer que a educação popular fez seu compromisso de alfabetização enquanto parte da estratégia de transformação da sociedade.

Aqui reside a maior relevância social da prática da educação popular. O compromisso com a transformação social e com a formação de seres humanos autônomos e participativos, pois sabe-se que a

" educação é um direito de todos os cidadãos numa sociedade democrática, isto é, todos têm o direito de ter acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história, como elementos que contribuem para melhorar a qualidade de vida. Não se trata aqui de pensar que a educação virá superar as situações de exclusão dos benefícios do trabalho, do poder e da cultura. Mas de acreditar que o saber é um instrumento, que permitirá aos setores mais carentes da população a ampliação do seu nível de participação na vida social e política do País e a realização de seus interesses básicos." ( Queiroz, 1994. Pg. 05)

Além disso, a luta por erradicar o analfabetismo associado a participação política constitui-se em um rico processo histórico que se desencadeou no surgimento de diversas experiências didáticas e pedagógicas e que hoje se constituem no principal legado e contribuição da educação popular à história da educação.

No conjunto dessas experiências tem-se destacado o enfoque pedagógico e educativo dedicado à participação para a melhoria da qualidade da educação. Soma-se a isso a militância política (característica da trajetória da educação popular), que valoriza a participação política dos alfabetizandos e dos alfabetizadores no conjunto das lutas e reivindicações da comunidade.

Por tudo isso, pretende-se entender se a participação tem contribuído com a superação do fracasso escolar visando contribuir na luta da classe trabalhadora pela transformação da sociedade. Essas dimensões são inseparáveis e complementares, pois para que isso ocorra, é preciso seres humanos capazes de, através da participação, constituir sua autonomia histórica. Sem dúvida, este é o maior desafio histórico da educação em geral e da educação popular em particular.

### 3.2 - Atualizando o debate sobre a escola no capitalismo

O pressuposto da presente dissertação é que a educação sempre expressa um conteúdo filosófico de compreensão da vida, do homem, da sociedade e que correspondem não só a um contexto determinado (a realidade), mas também a uma doutrina pedagógica, pretende-se problematizar e atualizar o debate sobre a escola na sociedade capitalista nas últimas décadas do milênio, como sintetiza Freitag:

“Quando à conceituação de educação e sua situação num contexto social, existe, em quase todos os autores, concordância em dois pontos:

1) a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;

2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica.”(Freitag, 1980: 15).

Assim, a educação é uma prática social, uma produção social, histórica e cultural que tem como expressão educacional as tendências pedagógicas. A tarefa que se propõe a fazer é exatamente compreender como tem se estabelecido a relação da sociedade, com a escola (enquanto parte do Estado) na década de 90, em que a base econômica, por meio da reestruturação produtiva tem exigido que o Estado como um todo e, a escola em particular, se adequem aos novos padrões de acumulação mundial do capital.

Por isso, tornou-se necessário (re)fazer, recolocar, enfim atualizar o debate sobre a escola no capitalismo. Tanto sobre a ótica capitalista como sobre a ótica dos trabalhadores. Uma das primeiras tarefas que se colocou para compreender a relação educação, Estado (escola) e sociedade foi conhecer em que base concreta e em que postulados teóricos se orientaram os debates do final do século.

Um dos pilares da crítica à escola no capitalismo é a compreensão de que a educação tem um importante papel na transformação das pessoas e pode vir a contribuir em vários

momentos com a transformação das relações sociais e da sociedade. Assume-se, então, que a sociedade capitalista brasileira deve ser revolucionada e para isso, busca-se a contribuição da educação.

Essa preocupação adquire relevância fundamental na sociedade capitalista brasileira que tem por base, a exploração da força de trabalho (de mais valia absoluta) e, como consequência, o crescimento do empobrecimento dos trabalhadores.

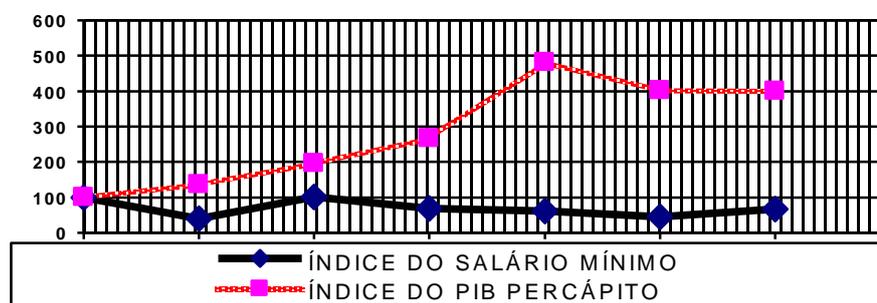
No caso específico deste estudo, enfocaremos a reflexão sobre a educação revolucionária enquanto parte da luta de classe. Logo, uma produção social intrinsecamente política, filosófica e ideológica, que tem como ponto de partida a superação da condição de exclusão, miséria e fome a que estão submetidos os trabalhadores jovens e adultos analfabetos do Brasil e do mundo.

Parte-se da premissa de que os trabalhadores precisam se educar enquanto um instrumento de luta coletiva pelo direito de viver e viver com qualidade, buscando o fim das causas da fome, miséria, desemprego, exploração e mais valia a que estão submetidos as crianças, os jovens e os adultos trabalhadores.

Para melhor compreender o significado da exploração dos trabalhadores no Brasil<sup>25</sup> resgata-se alguns dados econômicos. Como se pode perceber, no gráfico abaixo, os números sobre essa realidade demonstram claramente esta exploração: o aumento da produção das riquezas é acompanhado pela redução do salário mínimo (desde que foi criado 1940) e ao longo de todos esses anos, mantendo estrutura de concentração de riqueza.

---

<sup>25</sup>(Capitalismo periférico subordinado) – Martins, 1994.

**Gráfico 2 - Concentração de Riquezas no Brasil**

Fonte: IBGE-1997.

Esse caráter de concentração de riquezas tem condenado quase 60 milhões de pessoas a viverem na pobreza e miséria absoluta, ou seja 41% dos 147 milhões de brasileiros<sup>26</sup> estão nesta situação. Essa exclusão aumenta e se consolida ao longo do anos, seguida em grandes proporções, pela concentração de riquezas.

**Tabela nº 6 - População Pobre e Rica no Brasil**

Porcentagem da população	Ano 1960    Ano 1970    Ano 1980		
	% da Riqueza/Renda		
20% dos mais pobres	3,9	3,4	2,8
50% dos mais pobres	17,4	14,9	12,6
10% dos mais ricos	39,6	46,7	50,9
5% dos mais ricos	28,3	34,1	37,9

Fonte: IBGE - 1980

Essa exclusão e concentração das riquezas e da renda expressam-se também no campo.

Em 1980, o grau de concentração de terra, colocava o Brasil em nível considerado absoluto de concentração, entre as nações do mundo, como se observa a seguir:

<sup>26</sup>Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliares - IBGE- 1990

**Tabela nº 7 - Concentração da Terra no Brasil**

TIPO DE PROPRIEDADE POR TAMANHO	PORCENTAGEM DO TOTAL DE ESTABELECIMENTOS	PORCENTAGEM DE OCUPAÇÃO DA ÁREA TOTAL
PEQUENOS	89,1%	18%
MÉDIOS	9,4%	34%
GRANDES	0,9%	46%

Fonte: IBGE-1980.

Essa concentração/exclusão crônica da terra, é seguida de expulsão do campo, migração, que se manifesta claramente nas grandes concentrações urbanas, particularmente nas favelas que recebem os trabalhadores expulsos do campo e os expulsos da cidade.

E, mesmo sem avançarmos muito nos números, é crescente e constante a tendência à marginalização econômica da maioria dos trabalhadores da cidade e do campo. Essas desigualdades sociais têm uma profunda relação com o processo de marginalização educacional. Um dos maiores indicadores disso é a existência de um grande número de pessoas não alfabetizadas durante todo o século, conforme tabela nº 8.

**Tabela nº 8****Evolução do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/1996**

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.381	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.602	18.146.852	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996*	107.540.981	14.018.960	13,03

\*refere-se à população sem instrução, e não àquela analfabeta pelos critérios censitários.

Fonte: PNAD – 1997.

Apesar do índice de pessoas jovens não alfabetizadas ter sido reduzido na última década, a tabela revela que o número de pessoas jovens não alfabetizadas ainda é muito grande em números absolutos. A redução do número absoluto de pessoas analfabetas na

década de 90 está associada mais à elevação das taxas de alfabetização na infância e na adolescência do que a políticas empreendidas no decorrer das últimas décadas.(Haddad e Di Pierro, 1999).

Além disso, o número de pessoas não alfabetizadas nas zonas rurais é bem maior do que nas regiões metropolitanas, conforme pode-se verificar na tabela nº 9.

**Tabela nº9**  
**Brasil: População sem instrução nas grandes regiões e zonas rurais – 1996**

Grandes Regiões	População com 15 anos ou mais		Sem instrução			
	Total	Rural	total	%	Rural	%
Brasil	107.534.609	21.446.980	14.018.249	13,0	5.749.714	26,8
Norte	6.895.175	2.466.415	1.086.588	15,7	604.553	24,5
Nordeste	28.900.655	9.414.296	6.845.549	23,7	3.607.057	38,3
C. Oeste	7.145.433	1.079.302	788.674	11,0	214.997	19,9
Sudeste	48.009.961	4.782.153	4.021.464	8,4	904.771	18,9
Sul	16.583.385	3.705.814	1.275.974	7,7	417.336	11,3

Fonte IBGE

Pode-se concluir que o acesso à escola básica vem se universalizando no Brasil, pois o movimento da taxa de escolaridade tem se elevado e o analfabetismo diminuído. Esse processo tem evidenciado a reprodução do fracasso escolar, pois da população escolarizada do Brasil, apenas 30% tem 8 anos de estudo, produzindo assim um contingente de 70% de pessoas com escolarização básica incompleta, conforme o gráfico3:

**Gráfico nº 3 - Grau de Escolarização da População Brasileira**



A dificuldade de acesso e permanência na escola, demonstrado no gráfico, tem sido um dos fatores de produção do analfabetismo no país mantendo a reprodução do fracasso escolar manifestado nos elevados índices de reprovação e evasão.

Depois desse diagnóstico geral das condições concretas de produção e reprodução do fracasso escolar parece óbvio que é preciso superar tal situação. Mas como? É justamente no momento de definir o como resolver essa situação que surgem as divergências. Alguns têm experimentado a progressão automática, outros o ciclo básico de alfabetização ou, ainda a progressão por maturação biológica (organização das turmas de alfabetização por grupos de idade).

Estes novos passos administrativos, pedagógicos e políticos estão alicerçados em projetos de sociedade. Estes por sua vez, são a expressão do grau de força que cada classe social tem acumulado advindo do conflito existente na sociedade capitalista. A cada uma dessas propostas corresponde um determinado referencial teórico (concepção de homem, educação e sociedade), que compreende a produção e a reprodução do fracasso escolar de maneira diferente e, em alguns momentos, antagônicos.

Com isso emerge a polêmica, como superar o fracasso escolar numa perspectiva de transformação da sociedade? Nesse sentido, é importante, analisar como são tratadas as contradições sociais existentes na sociedade capitalista brasileira no cotidiano da prática educativa na escola, pois não resta dúvida que a educação deve assumir seu papel na transformação da sociedade. No entanto, é preciso saber como e qual projeto de sociedade que ela deve ajudar a construir. É justamente a problematização da questão o próximo passo.

### **3.3 - O LIMITE DA CRÍTICA À ESCOLA NO CAPITALISMO: COMO TRANSFORMÁ-LA EM ALIADA DA CLASSE TRABALHADORA?**

“O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico.”

**Karl Marx,  
II Teses sobre Feuerbach**

Um marco histórico de retomada das lutas dos trabalhadores por transformação da sociedade no Brasil foi o ano de 1979, período em que se registrou no país uma série de iniciativas nas mais diversas áreas, inclusive na educação, buscando o fim da ditadura militar e a retomada de uma sociedade democrática. Essa grande mobilização em prol de uma nova sociedade foi a força motriz da retomada do questionamento da escola no capitalismo do Brasil. (Saviani, 1995)

O estudo da escola no capitalismo brasileiro, no século XX, revelou como ela tem sido uma instituição compromissada com a manutenção, justificação e desenvolvimento da sociedade. Enquanto parte constitutiva do Estado, ela tem sua existência submetida ao regime capitalista de produção, que condiciona a sua atuação.

A escola tem sua existência determinada pela educação enquanto prática social da sociedade, no entanto, essa determinação não é mecânica ou determinista pois a escola não está isolada do conjunto da sociedade. Assim como na sociedade, as relações sociais contraditórias perpassam no interior da escola, por isso, ela pode influenciar (assim como é influenciada), e contribuir na transformação das circunstâncias sociais e educacionais

“ As formas que assume a prática educativa, sejam não-intencionais ou intencionais, formais ou não formais, escolares ou extra-escolares, se

interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação(...). A educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados” (Libâneo, 1994:18).

Toda essa característica abrangente da educação se manifesta no interior da escola por meio das tendências pedagógicas, por meio dos currículos, dos conteúdos e dos métodos e técnicas de ensino. (Libâneo, 1994). Sabe-se, no entanto, que a escola não se propõe a ensinar tudo que se aprende na sociedade, mas tudo o que nela se ensina está expresso nos conteúdos, os interesses e os valores de classes sociais, grupos, etnias e gênero.

Isso implica em reconhecer que a escola no capitalismo não ensina somente o que a classe dominante quer, mas o processo educativo no interior da escola reflete também a capacidade de luta e correlação de força estabelecida pela luta de classes na sociedade e na escola.

O pressuposto de transformação da escola no capitalismo, é de que ela está hegemonicamente comprometida com os interesses da classe dominante. Assim, há uma classe que domina econômica, política e ideologicamente, logo o saber a ser concretizado (ensinado) na escola tende a ser o saber que interessa a classe dominante, pois, se fosse ao contrário, a classe trabalhadora já teria acumulado forças para derrotar a classe dominante. No entanto, a classe trabalhadora tem desenvolvido uma luta árdua, permanente e cotidiana contra a classe dominante buscando sua libertação. (Gramsci, 1991).

“A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem - sociais, políticos, econômicos, culturais - que precisam ser compreendidos pelos professores. Por outro lado, é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram. Portanto, na sociedade de classes, não é apenas a minoria dominante que põe em prática os seus interesses. Também as classes trabalhadoras podem elaborar e organizar concretamente os seus interesses e formulações objetivos e meios do processo educativo alinhados com as lutas pela transformação do sistema de relações sociais vigente. O que devemos ter em mente é que uma educação voltada para os interesses majoritários da sociedade efetivamente se defronta com limites impostos pela relações de poder no seio da sociedade. Por isso mesmo, o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação desses relações de poder.”(Libâneo, 1994:21)

Libâneo apresentou de forma, resumida, o limite a que se chegou com o debate sobre a transformação da escola no capitalismo, enquanto parte da estratégia de superação da sociedade capitalista.

O debate em torno do conteúdo da escola na sociedade capitalista tem denunciado a função importantíssima que a educação tem na reprodução (manutenção e mudança) da sociedade dividida em classes sociais, com base no trabalho assalariado; expropriação de mais valia; opressão e dominação das mulheres, negros e índios. E, simultaneamente, tem também apontado que ela pode vir a ser uma grande aliada na luta anti-capitalista, visando a superação da sociedade capitalista por meio da revolução social. Entretanto, permanece em aberto a questão: será que escola poderá vir a contribuir com a luta da classe trabalhadora por sua libertação ? Uma coisa é afirmar em tese que sim. Outra coisa é demonstrar na prática que isso é possível. Conforme conclui Paro:

“Não há dúvida que podemos pensar a escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades...uma coisa é falar “em tese” , falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí

está esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pela relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.” (1997, p.10)

Em torno desta questão, e visando superar os limites que a escola no capitalismo estabelece para a luta da classe trabalhadora, emergiu o debate que pretende-se preliminarmente atualizar. No entanto, não se tratará de todas as posições teóricas existentes, mas daquelas que mais influenciam o objeto em estudo visando, sobretudo, contribuir com a construção de um saber novo que aponte situações, fatores, estratégias mediante as quais a escola possa fazer alguma diferença e contribua com a superação do fracasso escolar.

### 3.4 - Participação e superação do Fracasso Escolar

A questão central desta investigação é a contribuição da participação à superação do fracasso escolar na educação de jovens e adultos. Que relação existe entre a participação escolar e superação do fracasso escolar? Se o fracasso escolar é considerado um problema de aprendizagem, um problema eminentemente didático-pedagógico, que diz respeito ao professor e o aluno, que contribuição tem a participação à superação do fracasso escolar?

A conclusão de Pato (1996), com a qual concorda-se, é que a produção do fracasso escolar envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas que são produzidos no cotidiano do sistema de ensino como concretização das contradições gerais existentes na sociedade. Em outras palavras, referindo a Tragtemberg:

“O fracasso da escola pública elementar é resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. Ciente da impossibilidade de falar em vida cotidiana nas sociedades capitalistas contemporâneas sem se falar em burocracia, estudiosos da conduta burocrática afirmam que ela ‘implica exagerada dependência de regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extra grupo e resistência à mudança’, o que resulta numa situação na qual ‘o administrativo tem precedência sobre o pedagógico’ (Tragtemberg, 1982, p. 40 apud, Pato, 1996:343-344)

No sistema escolar, particularmente na escola, advindas dessa supremacia do administrativo sobre o pedagógico e, principalmente devido a hierarquia de poder no trato das questões administrativas no cotidiano escolar, as relações entre as pessoas tendem a assumirem o caráter de relações reificadas e alienadas.

Com isso, o trabalho e aprendizagem na escola tendem a se tornarem um fardo, um sofrimento tanto para os professores como para os alunos. Porém, isso não significa que não exista uma resistência dos mesmos frente a tais circunstâncias. Mas não podemos esquecer que eles estão (se não totalmente, mas hegemonicamente) dominados, submetidos a uma visão ideológica da classe dominante que, com base na ciência tem fortalecido preconceitos sociais, de gênero e classes sobre a aprendizagem dos alunos da classe trabalhadora.(Pato, 1996).

“O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos dos envolvidos no processo. Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua pedagogia que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como alibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande ‘bode expiatório’ do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola” (Pato, 1996:346).

O preconceito contra a classe trabalhadora elevado à categoria científica tem se tornado num dos principais instrumentos de produção do fracasso da escola pública que atende os filhos de camadas populares, expulsando-os da escola quando crianças e os responsabilizados por isso. Esse processo ocorre por meio de mecanismos de neutralização dos conflitos e naturalização do processo e dos resultados. (Pato, 1996).

A possibilidade de superação desta situação está na ação/reflexão/ação dos seres humanos sobre sua realidade. Professores e alunos, na sala de aula, na direção da escola, no grêmio estudantil, são sujeitos históricos que podem buscar as soluções, pois o espaço educativo escolar é uma área de conflito e de disputa assim como na sociedade.

“Na escola a convivência de mecanismo de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico. Se é verdade que ‘a burocracia

implica exagerada resistência à mudança'; que 'a burocracia é uma estrutura na qual a direção de atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais'; que 'enquanto estruturas de dominação, as organizações burocráticas se valem de mecanismos de neutralização do conflito, manipulando todas as instâncias', é verdade também que não existe a total impessoalidade nem o total submetimento"(...) (Pato, 1996:348)

A busca da superação do fracasso escolar exige uma revolução da escola pública que transforme o cotidiano escolar em todas as suas dimensões: pedagógica, administrativa e política. É justamente aqui que se pode perceber a intersecção da luta pela participação da comunidade na escola, com a luta por transformar a escola capitalista em escola pública popular, com a luta anti-capitalista visando a superação do fracasso escolar. O eixo central dessa mudança está alicerçada na participação histórico – crítica da classe trabalhadora.

Além disso, há outra dimensão importante do processo de superação do fracasso escolar que é a luta pela extensão da educação elementar a maiores parcelas das camadas populares. Portanto, quando se busca superar o fracasso escolar se está lutando pela garantia do direito de aprender tendo-se acesso à escola, mas se está também lutando para que aqueles que foram evadidos, que foram reprovados ou que não tiveram acesso à escola quando criança, na juventude e na vida adulta e não puderam se alfabetizar e prosseguir os estudos.

Parece que o fracasso escolar só será superado quando for erradicado o analfabetismo, extinguida a evasão escolar e se, a permanência na escola representar uma elevação do nível de escolaridade da classe trabalhadora. Que segundo Paiva, ainda é uma promessa liberal não cumprida (1987, pg. 46/47) "<sup>27</sup>

---

Os ideais liberais de educação para todos, como instrumento que fizesse possível uma sociedade aberta onde vencessem os mais capazes, independentemente de sua origem social, penetraram no Brasil ainda no século passado, quando os países mais avançados começaram a universalizar o ensino elementar. Entretanto, na impossibilidade de colocarmos em prática tais ideais, mesmo durante o século XX, defendeu-se a extensão da educação elementar a maiores parcelas das 'camadas populares; tratou-se também de ampliar as possibilidades de formação técnico-profissional para os 'desvalidos'. Em nosso trabalho, deixamos de lado o técnico-profissional, considerando como Educação Popular a instrução elementar e como luta pela educação popular a luta em favor da difusão do ensino primário."(Paiva, 1987, pg.47),

A mobilização pela garantia do direito de estudar para todos adquiriu a dimensão da luta por democratizar a sociedade. O que só poderá acontecer quando for democratizado as condições de produção social da vida, tanto as objetivas como as subjetivas. Nestas se inclui a educação. Essa dimensão democrática da educação tem dois aspectos importantes, segundo Gracindo:

“a importância do ensino fundamental no processo de democratização do país e a democratização do ensino fundamental como condição para o desenvolvimento de um tipo de educação que corresponda ao exercício de uma prática democrática”(Gracindo, 1994 p. 177).

Estas duas questões, sugerem e podem ser desdobradas em uma terceira para que possamos analisar melhor as dimensões da luta por democratizar a educação. Assim teremos três dimensões democráticas da educação:

- 1- A primeira enfatiza que uma sociedade, para ser democrática, tem uma tarefa fundamental: democratizar o acesso, a permanência e continuidade da educação para todos, com qualidade.
- 2- A segunda está associada à contribuição da educação para a democratização da sociedade.
- 3- E a terceira diz respeito a uma educação democrática que assuma a tarefa de educar cidadãos de acordo com os princípios democráticos.

Essas dimensões da educação: contribuir para democratizar a sociedade, ser democratizada para a todos na sociedade e, simultaneamente, ser uma educação

democrática, que forme seres humanos participativos e democráticos, tem sido a base de orientação para se transformar a escola.

### **3.5 - A educação popular e sua luta por uma escola pública popular**

Um outro aspecto central da presente investigação está em acompanhar os egressos da educação popular que, no período de 1995 a 1998, cursaram ou estão cursando o ensino supletivo na Escola Classe 03 do Paranoá-DF. No mesmo período foi implementado pela secretaria de educação a proposta de gestão democrática orientado pelo projeto político-pedagógico denominado de Escola Candanga. Com isso, a Fundação Educacional pretendia aumentar a participação da comunidade na escola, com vistas, a superação do fracasso escolar e formação de um cidadão crítico.

Ao assumir esses compromissos e esses objetivos o Governo do Distrito Federal, o Governo Democrático e Popular, visava executar e tornar realidade as principais bandeiras dos movimentos sociais, entre os quais se destacaram: o movimento sindical e o movimento popular. O primeiro por meio do Sindicato dos Professores – SINPRO-DF e o segundo, por meio do Grupo de trabalho Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do Distrito Federal e do entorno.

Neste período a luta por transformar a sociedade teve como prioridade a luta por transformar a escola. Assim, como em outros estados onde as forças populares chegaram ao Governo, a mobilização para mudar a escola se nutriu das diversas experiências acumuladas pelos movimentos sociais e principalmente da educação popular. Freire (1995), defende que a luta por construir uma nova escola pode e deve alimentar-se da experiência da educação popular, para enfrentar e superar os problemas que dificultam a construção de uma escola pública popular.

Revisitando a história da educação encontra-se a expressão Educação Popular empregada, pela primeira vez, na América Latina no início do século XIX para caracterizar o ensino público obrigatório, gratuito e para toda a população (Torres, 1997). Na década de 60, começa a adquirir um forte conteúdo de luta, denúncia e resistência contra a dominação e opressão a que as classes populares estavam sendo submetidas, em toda a América Latina.

Durante muito tempo conviveram simultaneamente, como sinônimos, o conceito de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação Popular. Hoje os campos estão mais claramente delimitados em função de uma série de exigências históricas e práticas.

Para Freire,

“a educação de Adultos, virando educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular.

Educadores e grupos populares descobriram que educação popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância. Refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lindando com o processo de conhecer, a prática é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.”(1995).

Assim, o conceito de educação de adultos estaria diretamente relacionado com a prática educativa na instituição escolar. O que a condicionaria a respeitar e submeter-se às regras e hierarquias do sistema educacional do Estado, limitando suas possibilidades de ação e compreensão do processo educativo amplo.

“No Brasil e em outras áreas da América Latina a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos pouco anos atrás. A Educação de Adultos é melhor percebida se a situamos hoje como Educação Popular” (Freire, 1995.)

Após longos anos de pesquisas, estudos e sobretudo, ação, os educadores e teóricos da educação popular defendem que ela é um compromisso político com os pobres. Segundo Hurtado (1992), o ponto de partida da educação popular é uma análise

política e social das precárias condições da vida dos trabalhadores. Ela parte da realidade imediata para entender o problema da violência, das favelas, dos meninos de rua, da fome, do desemprego, em dimensões nacionais e mundiais (realidade geral), visando a formação da consciência de classe (uma conscientização) dos educandos e dos educadores, individual e coletiva, na luta por melhores condições de vida. A principal estratégia é o envolvimento dos trabalhadores através da compreensão dos problemas que os atingem, na luta da associação do bairro, do grupo jovens e do Partido Político por uma nova sociedade. Por isso, no presente trabalho concebe-se a educação popular como:

“um processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que faz parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas em busca do objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com seus interesses.

Educação popular é um processo contínuo e sistemático que implica momentos de reflexão e estudo sobre a prática do grupo ou da organização, é a confrontação da prática sistematizada, com elementos de interpretação e informação que permitam levar tal prática consciente a novos níveis de compreensão. É a teoria a partir da prática e não a teoria sobre a prática.” (Hurtado, 1992, pg.44.)

Como se percebe, a educação popular transitou do particular para o geral. De uma preocupação e ênfase na realidade imediata dos jovens e adultos que não sabem ler e escrever para uma formulação teórico-prática geral que fundamentasse um projeto de educação, escola e sociedade para a classe trabalhadora. E hoje é o referencial de como se deve praticar a transformação da escola. Por isso, tem-se enfatizado a importância da participação da comunidade nas decisões, planejamento e execução da atividade educativa no interior da escola.

### 3.6 - A proposta político-pedagógica da Educação Popular no Paranoá<sup>28</sup>

A proposta político-pedagógica da educação popular nutre-se dos fundamentos teóricos gramscianos de sua teoria do Estado ampliado (sociedade civil e sociedade política) enquanto campo de batalha entre as classes sociais na sociedade capitalista por construir sua hegemonia e contra hegemonia, visando universalizar sua visão de mundo na sociedade (ideologia), associada à concepção de micro-poder de Foucault. Esse fundamento teórico-prático permitiu com que a educação popular concebesse a mobilização por erradicar o analfabetismo voltada à luta por transformar a sociedade capitalista.

“A ótica gramsciniana permite pensar a educação, uma escola, e no caso uma alfabetização de jovens e adultos como contribuidoras a reversão/superação da desigualdade ôntica do capitalismo. Isto no contexto da sociedade brasileira: capitalista, estruturada em classes e marcada pela desigualdade social (muitos produzem para usufruto de poucos). Entretanto, isto só ocorre, ou só pode ocorrer, ou só existir a partir de iniciativa político-pedagógica, em que determinadas condições objetivas, proporcionam não só a construção de um sujeito de saber (epistemológico), mas, também de um sujeito político. Saber como forma de poder. Poder como forma de saber. Em outros termos, pressupõe uma estratégia de ação de reversão ou superação do capitalismo e sua desigualdade social, dentro do que se encaixa a ação educativa, e no caso, em um processo de alfabetização, que se configure contra-ideológico. Ou seja, na contradição própria à relação capital/trabalho, se estabelece uma nova ideologia. Concepção de cotidiano, de sociedade, de mundo, diferente daquela que os donos do capital e do poder político-econômico, hegemonicamente sustentam.” (Reis, 1999:07)

Como se pode perceber, o compromisso da educação popular é alfabetizar jovens e adultos enquanto sujeitos de saber e poder como parte da luta contra a dominação e exploração do capitalismo.

---

<sup>28</sup> O proposta do projeto de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizandos e Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares, enquanto articulação ensino-pesquisa-extensão e construção da cidadania.

A partir desse pressuposto teórico-prático, a educação popular formulou uma proposta metodológica que possibilitasse relacionar a aprendizagem de ler, escrever e calcular a situações problemas da realidade social no qual estão inseridos os sujeitos do processo educativo.

“O processo de alfabetização tem início em uma sexta-feira, como o ‘Encontro de Convivência Coletiva e Aprendizagem Recíproca’ – Fórum. É um a reunião em círculo, com a participação de alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos, técnicos da UnB. No Fórum, alfabetizandos idênticos os problemas, as dificuldades que estão vivendo/enfrentando enquanto moradores e população do Paranoá. Seleccionam, discutem e escolhem que situações/Problemas-Desafio<sup>29</sup> são mais urgentes. Escolhidas (com discussão, defesa de posição, votação com e maioria simples ou absoluta), tornam-se o eixo-dorsal de referência político-metodológica-pedagógica do processo alfabetizador.(Reis, 1999: 12)

Com essa primeira aula se inicia o planejamento das aulas de conhecimento específico em que se busca relacionar os conteúdos de língua portuguesa, ciências sociais e linguagem matemática à situação problema escolhida no Fórum. Nesse planejamento incluem métodos e técnicas que facilitam a aprendizagem dos conteúdos específicos e táticas e estratégias que possam orientar a ação visando à superação da situação problema. Conforme detalhou Reis (1999), as aulas de desdobramentos:

“Em seguida, se discute o melhor caminho para interrelacionar a língua portuguesa, ciências, estudos sociais e linguagem matemática à Situação-Problema-Desafio escolhida. Nessa interrelação se fazem presentes discussões e encaminhamentos individuais e coletivos visando a superação dessa situação-problema-Desafio. Após essa grande aula coletiva do Fórum, ocorrem seus desdobramentos.

As aulas de desdobramentos do Fórum ocorrem de segunda à quarta-feira, de 20 às 22 horas e na quinta-feira, no horário de 20 a 21 horas. Às quintas de 21 a 22 horas se utiliza para:

- reunião entre alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores e alunos da UnB, para se avaliar e reencaminhar a prática da semana, remetendo ao Fórum as que assim exigirem;
- Reunião de cada turma de alfabetizandos, para também avaliar e reencaminhar a prática alfabetizadora da semana, e preparar a apresentação do

<sup>29</sup> As Situações/Problemas-Desafio referem-se às necessidades econômicas, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, com decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural do capitalismo brasileiro. Daí, a sua condição de excluídos e de periféricos no usufruto dos bens da sociedade, incluindo o acesso e permanência na escola, produtores de saber/conhecimento (sujeitos epistemológicos), produtores e exercitadores de poder (sujeitos políticos) e elaboradores e vivenciadores de sentimento (sujeitos amorosos).

resultado das discussões e encaminhamentos gerados durante as aulas de desdobramentos;  
Fecha-se o ciclo. Novamente ocorre o 'Fórum', com sua pauta de discussões e deliberações para a sequência na semana subsequente. (Reis, 1999)

A proposta da Educação Popular tem seu ponto de partida os problemas vivenciados pelos trabalhadores do Paranoá para organizar sua prática educativa. E no processo educativo visa-se organizar ações coletivas com encaminhamentos concretos para superar a situação problema vivenciada pelos alunos e alfabetizadores (que também pertencem a comunidade).

### 3.7 - Algumas perguntas sobre a participação democrática

Aparentemente, se alguém perguntar aos professores militantes da escola pública de Brasília - Distrito Federal se acreditam que a gestão democrática seja uma proposta emancipadora, a grande maioria diria que sim, pois foi com este objetivo que o movimento lutou para instituí-la, numa tentativa de libertar os professores da opressão do autoritarismo, fortalecer a gestão participativa e compartilhar o poder de decisão.

Por isso, o movimento sindical dos professores foi uma das principais forças na conquista da gestão democrática para as escolas públicas, no caso do Distrito Federal. Após um longo processo de luta e resistência foi instituída a gestão democrática no cotidiano da prática escolar.

Hoje, tudo indica que, em todo o Brasil, se fortalece o movimento entorno da gestão participativa, compartilhada e democrática. A este respeito Gil (1996 p. 43)<sup>30</sup>, comenta:

“Se ha destacado que el aumentar la responsabilidad de los profesores en la organización escolar puede suponer una sobrecarga de tiempo y de problemas, con lo que las tareas docentes se resentirían. Sin embargo, tal y como muestran algunas experiencias, este inconveniente podría evitarse si se admite la colaboración parcial de expertos y si se libera a los enseñantes de tiempo académico para poder hacerse cargo de la gestión.(Villa, 1996)”

Gil (1995), em seu trabalho revela alguns limites da prática democrática. Resume-se aqui em 17 evidências relevantes da conclusão do autor:

Primeira, que a participação dos professores chegam a 90%, enquanto que os pais e alunos tem pouca participação no processo de eleição escolar.  
Segunda, o processo eleitoral é caracterizado pela ausência de campanhas e grande dificuldade de encontrar candidatos ao cargo de diretor.  
Terceira, a participação dos conselhos escolares é limitada, e este se constitui apenas como órgão ratificador.

<sup>30</sup> Sociología del profesorado. Editora Ariel- Barcelona-España , 1996.

Quarta, as decisões da maioria dos conselhos escolares são pautadas por assuntos disciplinares de alunos e não encontra reciprocidade na disciplina dos professores. Quinta, de acordo com as atas dos conselhos escolares, os alunos e pais não intervêm em todas as reuniões.

Sexta, não existem entidades representativas intermediárias dos pais de alunos e dos alunos.

Sétima, a abstenção de participação atinge os pais e os alunos.

Oitava, os horários das reuniões escolares dificultam a participação dos alunos e de seus pais.

Nona, a marca de pouca participação é uma constante em todas as escolas pesquisadas.

Décima, um fator que limita a participação é o caráter da escola (religioso, político, filantrópico, etc.).

Décima primeira, os pais de alunos integrantes dos órgãos representativos atribuem ao desinteresse a pouca participação de seus pares. Isso dificulta a reflexão crítica sobre sua gestão e sobre a parte de responsabilidade que têm para motivar o resto.

Décima segunda, os pais vão pouco aos centros em que estudam seus filhos.

Décima terceira, os pais com estudos superiores falam com mais frequência de política, sexualidade, música e arte com seus filhos do que os pais que não têm estudos ou têm apenas estudo primário.

Décima quarta, a ocupação, os estudos e o habitat se mostram discriminatórios.

Décima quinta, também os professores atribuem a falta de participação dos pais e alunos a um suposto desinteresse, sem pensar em um trabalho de motivação.

Décima sexta, causas verdadeiras que não são atribuídas, está no fato dos pais e alunos não conhecerem os seus direitos legais e temerem represálias.

E por último, a participação em sala de aula é restrita, pois os professores parecem que não apreenderam a importância da máxima: se aprende a participar, participando. (Villa, 1995)

As conclusões de Villa (1995), deixam uma pergunta no ar. A gestão democrática é uma gestão realmente democrática? É tremendamente inquietante perceber que a gestão democrática pode não superar os limites estabelecidos pela burocracia escolar mas, pelo contrário, faz aprofundar uma burocracia corporativa que protege os professores e submete os pais e alunos a uma ditadura do professorado.

Cabe alertar que a pesquisa do autor foi realizada nas Escolas não Universitárias da Espanha, que têm sua própria história e suas singularidades. Mas, mesmo com esse alerta, sua pesquisa traz uma significativa contribuição para aqueles que desejam estudar a gestão democrática na escola pública brasileira.

Sobre seu balanço negativo da gestão democrática, Gil discorda da linha que ele considera idealista em que concebe a crise da Gestão Democrática enquanto uma crise

de valores e que a saída dessa crise está em fortalecer uma educação moral que conscientize os seres humanos de sua personalidade humana. Ou seja, uma educação que ensine o homem a amar, a ser solidário, e que pense a prática e sua existência. A participação é definida como um processo gradual e permanente a ser alcançando a longo prazo onde o homem encontre consigo mesmo e com os outros, aumentando assim sua qualidade de vida.<sup>31</sup> Esta visão tem muita dificuldade de perceber os limites reais da participação nas escolas, conforme o autor.

“Este tipo de posiciones privilegia el ámbito de la comunicación y propone grandes soluciones a nivel teórico y abstrato, como a emancipación através de la participación”(Villa, 1996).

Gil, no entanto, acredita que as críticas sobre a gestão devem buscar resolver os problemas na perspectiva de melhorar e não acabar com a gestão democrática. Por isso ele propõe que se estude os limites da participação de maneira mais realista. Nessa linha, concorda-se com Gil quando esse propõe uma visão mais realista, apontando que:

“las propuestas administrativas que quieren sin embargo incidir ya en el cambio democratizador en los centros de enseñanza deberán, por el contrario, centra-se en el otro tipo de actitud no participativa, en la digamos, outra mitad, de la no participación: aquella que viene directa ou indirectamente causada por el funcionamiento de la propia organización escolar.”

É justamente nessa linha de reorganização da maneira em que a relação de poder está instituída na escola que se acredita ser possível superar o sistema burocrático. Todavia, mais do que isso, precisa-se de uma teoria de administração escolar que tenha correspondência entre o conteúdo da escola e o projeto da classe trabalhadora por sua

---

<sup>31</sup> Segundo Villa (1995), os principais teóricos da corrente idealista sobre o fenômeno educativo são: Pedro Demo, Pablo Freire, Erich Fromm, John Dewey e Herman Hesse.

libertação, pois sem isso, a escola permanecerá submetida à lógica da administração empresarial e do mercado reificante e alienante.

## **IV Capítulo - O Contexto Administrativo**

Nesse capítulo apresenta-se a proposta político-pedagógica da educação popular enquanto fonte inspiradora de um projeto político-pedagógico para a rede de ensino com base na racionalidade social e pedagógica/organizacional da prática educativa no cotidiano escolar. Isso implicou em compreender criticamente a relação entre Sociedade, Estado e Educação situada no conjunto das tendências pedagógicas e suas influências sobre as estratégias de mudança com base na participação histórico-crítica da gestão escolar crítica

### **4.1 - O Contexto Administrativo: a dimensão político-pedagógica da administração escolar**

Diante da importância histórica da classe trabalhadora em superar as relações sociais de produção da sociedade capitalista, enfatiza-se que a educação na sociedade e na escola esteja voltada para o questionamento da ordem estabelecida; para a divulgação de valores anti-capitalistas e principalmente comprometida com a classe trabalhadora na luta por sua libertação. Porém, reconhece-se que a educação não tem como transformar a sociedade, no máximo pode contribuir com a transformação das pessoas, que por vez, podem organizarem-se coletivamente enquanto classe visando a revolução da sociedade.

“Assim, a educação se revela como elemento de transformação social, por um lado, no caráter pedagógico que assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário com vistas à desarticulação do poder da classe burguesa e a construção do novo bloco histórico, já que ‘toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica (Gramsci, 1978a.:37), através da qual a classe que aspira à direção da sociedade procura convencer os diversos grupos sociais da universalidade e validade social de seus propósitos. Por outro lado, a educação se revela como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos da minoria dominante. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela

desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social.”  
(Paro, 1996, pg. 105)

É justamente esse o caráter político da educação em geral que tem apontando a direção que o processo administrativo escolar deve assumir no processo de orientar sua prática pedagógica visando a transformação social. Ao afirmar seu compromisso com a classe trabalhadora, ao afirmar que sua prática educativa tem por objeto a superação da sociedade atual, surgiu um novo horizonte para a administração escolar.

Uma administração escolar crítica emergiu à luz da crítica à escola no capitalismo estabelecendo uma relação de negação das formas novas e antigas de administração escolar com base nas teorias gerais de administração de empresa na busca por sua superação. (Paro, 1996).

“Diante desse antagonismo entre a dominação própria da empresa capitalista e a especificidade da ação educativa transformadora, não resta outra alternativa a uma administração escolar que se pretenda articulada com os interesses da maioria da população senão descartar de imediato a administração empresarial tipicamente capitalista. Coloca-se então, o problema da especificidade dessa administração escolar transformadora(...) Isto não quer dizer, obviamente, que se deva desprezar pura e simplesmente todo processo técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial. Significa apenas que, em termos, o que possa haver de próprio, específico, numa administração escolar voltada para a transformação, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social.”  
(Paro, 1996: 151)

Como se pode perceber, a administração escolar crítica, que se predispõe a contribuir com a transformação social, tem buscado definir sua especificidade. Em um primeiro momento, a partir da negação da aplicação, na escola, da administração empresarial e, posteriormente, tem buscado objetivos que rompam os limites impostos pelas relações sociais capitalistas para a escola. Assim, se estabelece novos objetivos e se institui novos processos para alcançá-los. (Paro, 1996).

“No caso da administração escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados

um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam, como vimos no item anterior, a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva de sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista. Por sua vez, a natureza do processo escolar, através do qual se buscam alcançar os objetivos escolares, é que dá a medida das potencialidades e limites aos quais está subordinado o alcance desses mesmos objetivos.(1996:152)

A proposta de uma administração escolar crítica não fragmenta os aspectos administrativos dos pedagógicos. Pelo contrário, a interação entre essas duas dimensões da prática educativa no interior da escola é o que a impulsiona no sentido de assumir seu compromisso transformador e político.

Acredita-se ser possível instituir um processo em que se pense uma nova forma de administração enquanto parte complementar de uma concepção pedagógica comprometida com a classe trabalhadora. Essa busca torna-se possível na medida em que existem contradições e antagonismos no interior da sociedade que se manifestam no interior da escola. Dessa forma a luta da classe trabalhadora por sua libertação ocorre em toda sociedade por dentro e por fora das instituições.

“Se a organização escolar está estruturada pela sociedade capitalista para manter, em última instância, as relações de produção e, no entanto, apesar do controle do Estado sobre ela, constitui-se em muitos momentos como força antagônica, é porque, de fato, ela possui uma especificidade a despeito da sua inserção na sociedade de classes.” (Felix, pg. 192).

Isto significa que a luta de classes perpassa a sua própria organização, por isso a sua especificidade não pode ser totalmente descaracterizada por que o Estado não tem controle total sobre essa luta.

## **4.2 - A racionalidade social da administração escolar crítica**

Segundo Paro (1996), a análise da administração escolar crítica deve buscar compreender a racionalidade social. Ou seja, o grau de comprometimento da escola com a transformação social. Para isso, deve-se analisar em que medida o desempenho da escola repercute na vida social como um todo.

Isso tem uma importância fundamental, pois sabe-se que a prática escolar, seja na dimensão pedagógica ou administrativa, com enfoque técnico ou político são historicamente determinados e estão carregadas de ideologia.

Mesmo naqueles momentos em que os seres humanos reivindicam uma certa neutralidade no jeito de fazer, de ver e de sentir, em fim, de tomar uma atitude perante a realidade (mesmo que ele se recuse a tomar uma atitude), está impregnado de interesses de grupos e classes sociais.

Aqui reside uma das questões mais relevantes da administração escolar crítica: a explicitação dos valores, dos condicionantes ideológicos e materiais que impedem a escola de cumprir com sua função fundamental na democratização do saber socialmente produzido e no processo de fomentação da consciência dos trabalhadores sobre seus reais interesses de classe.

Os interesses da classe trabalhadora são diferentes dos seus interesses pessoais e dos interesses ideologicamente divulgados pela classe dominante. Isto porque os interesses

personais estão diretamente relacionados a situações imediatas de existência dos seres humanos, logo, são particulares. Isso individualiza e diferencia os interesses.

Os interesses de classes são mais amplos do que a soma dos vários interesses pessoais, pois surgem da mesma relação que um conjunto de pessoas estabelecem com os meios de produção social da vida. E que, em função disso, tendem a ter condições materiais e não materiais, objetivas e subjetivas semelhantes, constituindo-se assim enquanto uma classe social. Logo tendem a ter valores, idéias e uma consciência social que correspondem a suas condições históricas, econômicas etc.(Gramsci, 1978).

Por isso, a administração escolar crítica deve, por meio da racionalidade externa da escola, estar em condições de não só ouvir e entender as reivindicações da classe trabalhadora como para contribuir na sua elaboração e divulgação.

“Diante disso, a questão da racionalidade externa da escola, no que diz respeito à articulação desta com os interesses dominados, não se restringe a auscultar da melhor forma possível esses interesses, buscando identificá-los e compreendê-los para que sejam levados em conta em sua ação educativa. É preciso, mais do que isso, e ao mesmo tempo, concorrer com sua ação para que a classe trabalhadora ou, mais concretamente, a comunidade servida pela escola, tenha condições de tomar consciência, mais efetivamente, de seus próprios interesses de classe. Mas, essa já é, na verdade, uma função inerente à própria escola comprometida com a transformação social, cujo papel se resume na distribuição do saber historicamente acumulado e no desenvolvimento da consciência crítica da realidade. É através dessa apropriação do saber e desse desenvolvimento da consciência crítica que os membros da classe trabalhadora têm condições de entrar em contato e participar de uma nova concepção de mundo, revolucionária e articulada aos seus interesses de classe” (Paro, 1996: 155).

O autor destaca que a principal função da administração escolar crítica é fortalecer o processo de elaboração histórica da crítica à sociedade capitalista partindo da especificidade característica da escola que é a socialização do conhecimento historicamente acumulado pela a classe trabalhadora. Com isso, o autor acredita que a administração escolar crítica estará voltando o seus esforços, recursos e seus objetivos

para fora dos muros escolares buscando provocar mudanças nas pessoas e, através delas, na realidade.

Um outro elemento constitutivo da administração escolar crítica é a racionalidade interna (pedagógica/organizacional) que permite com que se torne efetivo e concreto a busca dos objetivos transformadores elaborados. Como força complementar, a racionalidade interna busca tornar reais e concretos os objetivos propostos. Sem ela os mais avançados objetivos formulados pela instituição escolar tendem a ficarem obsoletos, contribuindo para fortalecer a causa oposta a que se propõe a realizar.

Com isso, acredita-se poder reconhecer as condições objetivas e subjetivas que permitem uma administração revolucionária chegar ao seus fins. A utilização racional de recursos, não a serviço da manutenção do status quo, mas, pelo contrário, voltada para superação dos obstáculos que impendem alcançar os objetivos revolucionários. Por isso, a racionalidade interna tende a não só administrar os recursos disponíveis da melhor maneira possível, mas também, revelar a escassez de recursos para que a classe trabalhadora possa reivindicar e garantir junto ao Estado mais recursos públicos para as escolas públicas (Paro, 1996).

Ao reconhecermos na escola seu papel na transformação social, então o tema de sua racionalidade interna e, portanto, de sua administração, se coloca como uma questão fundamental; e o desenvolvimento de uma nova administração escolar, efetivamente adequada a sua natureza e a seus objetivos transformadores se impõe como uma tarefa em que precisa ser permanentemente realizada. Mas, enquanto práxis criadora em que deve constituir-se, essa administração escolar não parte do nada. Todos os conhecimentos, técnicas e instrumentos referentes ao emprego racional de recursos para a realização de fins, que se acumularam historicamente, precisam ser considerados por ela com vista a um progressivo avanço na práxis administrativa escolar. Por outro lado, se esse práxis está comprometida com um processo de transformação social, os avanços não podem dar-se de forma meramente espontânea, para atender apenas às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático. Uma administração verdadeiramente revolucionária deve poder elevar-se de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva. Nesta, como sabemos, a consciência do sujeito (individual ou coletivo) se faz presente

não apenas na forma de consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, mas sobretudo enquanto consciência da práxis ou autoconsciência prática. Essa passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e intencional é que pode configurar a administração escolar enquanto processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social. (Paro, 1996:158)

O autor destaca a práxis como o meio essencial no processo de superação da administração empresarial por uma administração crítica. Mas por outro lado, enfatiza a importância do conhecimento técnico, do saber fazer, de dominar as novas técnicas e instrumentos com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Por meio da práxis cotidiana, no sentido de alcançar os objetivos de transformação social, fortalece-se o processo de superação do espontaneísmo reificante e alienante característico da administração empresarial. E em seu lugar se instituirá uma administração reflexiva, política e técnica. Ou seja, o comprometimento político precede comprometimento técnico. É claro que toda técnica é a concretização de objetivos políticos. Não existe saber fazer, sem saber para quê, pois quando isso acontece, o saber técnico está reificado e a serviço da manutenção do status quo, logo, politicamente comprometido.

A utilização, no entanto, dos recursos, das técnicas, enfim da competência técnica no interior da escola, tanto a nível da gestão escolar quanto em sala de aula, se constituem em alicerces básicos que possibilitam à escola afirmar seu compromisso político com o ensino de boa qualidade para um número cada vez maior de alunos.

### **4.3 - Sociedade, Estado e Educação: a participação no contexto das tendências pedagógicas**

No campo das teorias críticas da educação há um consenso de que as práticas, ações e procedimentos no processo educativo refletem não só as limitações das condições materiais, mas também o universo teórico que as orienta. As condições objetivas e as condições subjetivas condicionam a dinâmica da prática educativa em geral e, particularmente, na escola se expressam por meio das tendências.

Na literatura educacional, diversos estudos e pesquisas se dedicam a compreender as relações históricas que têm-se mantido entre as tendências pedagógicas e a sociedade. Em geral, os autores concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grandes grupos: o grupo das pedagógicas não críticas, de inspiração liberal; o grupo das pedagógicas críticas, de inspiração dialética hegelina e marxista.

No primeiro grupo estão: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, e a pedagogia tecnicista. No segundo grupo estão classificadas as pedagogias Libertadora e pedagógia Crítico Social dos Conteúdos ou apenas pedagogia histórico-crítica. Na prática escolar, a pedagogia tradicional tem prevalecido, tem resistido ao tempo, ainda hoje no país é a tendência hegemônica no sistema escolar público. (Libâneo, 1997)

Neste trabalho destaca-se um dos principais teóricos que influenciaram e influenciam os postulados teóricos da pedagogia tradicional e sobre o qual mais se fez referência no debate sobre educação, estado e sociedade, podendo-se perceber sua defesa da

neutralidade do processo educativo. Como se fosse possível existir idéias comuns às classes sociais antagônicas na sociedade capitalista.

“Por toda parte, onde seja observados (os sistemas especiais de educação) não divergem, uns dos outros, senão a partir de certo ponto, para além do qual todos se confundem. Repousam assim numa base comum. Não há povo em que não exista certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam.” (Durkheim, 1978: 39).

Para Durkheim, (1978), os conflitos sociais são um desajuste entre o indivíduo e a sociedade. Uma vez estabelecida e cumprida a sobrevivência do indivíduo na sociedade, esse autor defende que deve ser garantida a harmonia e o equilíbrio da sociedade e detectado o foco de conflito entre o indivíduo e a sociedade, à educação cabe integrar aquele a esta. Esta missão deve ser cumprida sistematicamente, por isso ela é função do estado, de tal modo que se torne inconcebível que alguns cidadãos se tornem adultos sem que tenham passado por ela.

Na perspectiva de Durkheim, (1978):

“Não podemos, nem devemos nos dedicar , todos aos mesmo gênero de vida; temos nossas aptidões diferentes, funções a preencher e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham como ideal de vida o exercício e a altura do pensamento. Ora, o pensamento não pode ser desenvolvido senão isolado do movimento, senão quando o indivíduo se curve sobre si mesmo, desviando-se da ação exterior.” (Durkheim, 1978: 34).

Através da divisão natural entre quem nasce com o dom de pensar e quem nasce com o dom de fazer, Durkheim, (1978) apresenta os dois pólos fundamentais de seu pensamento: unidade e diversidade que vai justificar a divisão social do trabalho defendida por ele entre trabalho manual e trabalho intelectual. Pode-se concluir que, para Durkheim, é importante que se justifique a ordem social e que suas desigualdades sejam compreendidas como naturais. Por isso, sua concepção de Educação

(teórico-prática) visa esconder, justificar e manter as desigualdades sociais. (Freitag, 1980; D'ávila, 1985).

Aparentemente, tudo indica que a hegemonia da concepção de educação apresentada por Durkheim refletida na prática educativa de muitas escolas tem sido um dos fatores que têm contribuído para a fragmentação entre o planejado e o executado, entre a teoria e a prática; entre o pensar e o fazer provocando, assim, grandes desgastes e conflitos na escola.

A pedagogia tradicional tem sua gênese no processo de revolução burguesa. É justamente a partir dessa época que surge o que hoje denominamos de sistemas nacionais de ensino visando garantir que fosse cumprido o princípio liberal de que a educação é um direito de todos. A partir da matriz do processo de revolução burguesa: a igualdade, a liberdade e fraternidade, o sistema escolar surge para consolidar a democracia liberal burguesa e superar a ignorância transformando todas as pessoas em cidadãos da sociedade capitalista.

“A escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equalizar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabem assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.

À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.”(Saviani, 1997: 18).

Como se pode perceber, o autor descreveu um pouco os procedimentos metodológicos da pedagogia tradicional em que demonstra como o professor é o responsável por expor as lições, organizar e planejar suas aulas com base em princípios e regras que regulam o

ensino. Como procedimentos, a participação nas decisões em sala de aula cabia inteiramente ao professor. No entanto, o professor apenas cumpria as regras, os princípios estabelecidos pelo sistema escolar. Por meio da pedagogia tradicional se exercia um controle rígido do que era ou não ensinado e aprendido em sala de aula. Tanto os professores como os alunos estavam submetidos a esse controle.

“ Na pedagogia tradicional, a didática é uma disciplina normativa, um conjunto de princípios e regras que regulam o ensino. A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-las, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno preste atenção, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno assim, é receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la.” (Libâneo, 1994:64).

Pode-se concluir que, com esses procedimentos metodológicos a pedagogia tradicional delimita os espaços destinados à participação dos alunos e dos professores ao nível básico da informação concedendo, às vezes, alguma iniciativa aos alunos e aos professores dentro dos limites estabelecidos pelo sistema escolar.

ao contrário de Durkheim, a teoria crítica parte do pressuposto de que a educação deve contribuir para a transformação da sociedade, deve revelar e criticar as contradições e desigualdades sociais. Além disso, a educação deve fortalecer a participação dos professores e alunos na busca pela superação da divisão social entre trabalho manual e intelectual. Deve, através da organização do trabalho pedagógico, fortalecer a práxis<sup>32</sup> educadora dos educandos e dos educadores.

No movimento aparente de negação da pedagogia tradicional emergiu a tendência da pedagogia renovada formada por uma diversidade de correntes pedagógicas. No

---

<sup>32</sup> Ação-Reflexão -Ação. Um processo histórico ininterrupto.

entanto, por caminhos diferentes essa tendência, não crítica, de concepção de homem e de sociedade estabeleceu um movimento aparente de negação, mas que essencial no movimento histórico, revelando-se comprometida com a manutenção do status quo da sociedade capitalista.

“A pedagogia Renovada inclui várias correntes: a progressivista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva (principalmente inspirada em Carlos Roges), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras. Todas, de algumas forma, estão ligadas ao movimento da pedagogia ativa que surge no final do século XX como contraposição à pedagogia tradicional.” (Libâneo, 1994: 65)

Assim, diferentemente de Durkheim e Parson que negam a capacidade do ser humano de transformar sua vida e a história, logo, de transformar a sociedade, Manheim e Dewey vêem na educação um instrumento de mudança de uma sociedade democraticamente imperfeita para a sociedade democraticamente perfeita. Aparentemente, parece existir um impasse entre os dois. Para Manheim, a democracia na sociedade devidamente planejada e com instituições democráticas antecede o indivíduo democrático. Para Dewey, o indivíduo democrático é força motriz de transformação da sociedade não democrática em democrática. No entanto, esse impasse é só aparente, pois ambos concebem a educação democrática como força transformadora da sociedade resolvendo o aparente impasse entre indivíduo e sociedade, pois a própria educação se realiza em estruturas sociais imperfeitas. Então, a educação para vida democrática passa a ser um instrumento de transformação simultâneo do indivíduo e da sociedade e vice-versa.

“A teoria dos dois autores está subjacente a concepção de sociedade empiricamente imperfeitas, contraditórias, conflituosas, não (perfeitamente) democráticas. No caso de Dewey a democracia global será possivelmente alcançada pela ação da escola “que educará para a vida”. Quanto a Mannheim essa democratização se dará mediante estudo científico metuculoso das condições societárias (tarefa da ciência). A base dos resultados desse estudo entra em ação o planejamento social que recorrerá à educação como um dos seus instrumentos estratégicos para encaminhar e garantir a democratização.” (Freitag, 1980:24).

O objetivo final que a educação deve contribuir para alcançar é a sociedade democrática harmoniosa, com base na ordem e tranqüilidade regidos por um Estado que dispõe de mecanismos democráticos (legal e legitimamente) de canalização e resolução dos problemas. Para os autores, a escola sendo democrática desenvolveria uma cultura de formação democrática dos futuros cidadãos que estariam capacitados cientificamente para corrigir os desvios anti-democráticos da sociedade.

“Ao viver sua própria vida o indivíduo é forçado a atuar e sua ação se transformar em processo educativo. Isso porque Dewey parte do princípio de que o indivíduo se dispõe para novas ações depois de avaliar e reorganizar suas experiências. O ato educacional consiste, pois, em dar a esse indivíduo os subsídios necessários para que essa reorganização de experiência vividas se dê em linhas mais ou menos ordenadas e sistematizadas. Ora, para que isso, se efetive, o meio em que se dá o processo educacional tem que ser organizado e reestruturado para que haja uma seqüência adequada de experiências que possam ser avaliadas e alargadas de forma mais ou menos sistemática.

Para Dewey este meio é a escola, que deve assumir as características de uma pequena comunidade democrática. Aqui a criança aprenderia pela própria vivência as práticas da democracia, habilitando-se a transferi-las, futuramente, em sua vida adulta, à sociedade democrática como tal. Pois os cursos dessas escolas, estariam aptos a reestruturar e reorganizar a sociedade global, que muitas vezes apresentam desvios em relação aos princípios da democracia, seja no campo econômico, político ou ideológico.” (Freitag, 1980:18-19)

Para os autores não-críticos o sistema educacional teria duas funções importantíssimas: a primeira deveria ser uma instituição responsável por garantir manutenção de uma cultura democrática e segundo a de manter a estrutura social de classes.

“O sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução cultural(nisso os autores coincidem com as colocações feitas por Durkeim ou Parsons) e a reprodução de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das “representações simbólicas” (Bordieu) ou ideologia, a outra atua na própria realidade social.” (Freitag, 1980:24).

As teorias do capital humano e de relações humanas se somam a perspectiva das teorias não-críticas da educação complementando a relação do sistema educacional com a base econômica na pretensão de fortalecer o crescimento econômico e a partir do ser humano. A primeira teoria estabelece uma relação direta entre a mudança e exigência da

fábrica com a escola. A segunda, pretende que o ser humano seja valorizado e considerado no processo de mudança tanto na sociedade como na escola para que ele tenham satisfação ao contribuir com o aumento da produtividade, eficiência, eficácia, em fim, com o lucro. Seja diretamente na formação do trabalhador produtivo, seja indiretamente na formação do trabalhador improdutivo. O sistema educacional de acordo com essa nova orientação vive oscilações de demanda do mercado trabalho orientando suas políticas públicas e o financiamento da educação. ( Freitag, 1980)

O movimento da pedagogia renovada se afirma negando a pedagogia tradicional e responsabilizando-a pelos altos índices de evasão e reprovação, isto é, pelo fracasso da escola pública no Brasil. Esse movimento traz novos conteúdos para a escola e novas formas de se organizar o processo educativo do sistema escolar com base na igualdade de oportunidades, chances iguais para todos, normas legais e legítimas e relações democráticas.

“Assim vista, a educação exigida por Dewey vem a ser uma doutrina pedagógica específica da sociedade democrática. Educação não é simplesmente um mecanismo de implantação de estruturas sociais ainda imperfeitas: as democráticas. Educação não se reduz aos valores e normas formuladas Durkheim e Parsons, de caráter externamente formal e conservador, mas está incondicionalmente ligada aos valores e normas democráticas. Pressupõe indivíduo que tenham chances iguais, dentro de uma sociedade livre e igualitária, onde eles competem por diferentes privilégios. A competição se dá mediante regras de jogo claramente fixadas, aceitas e internalizadas pelos indivíduos e em vigor e funcionamento nas diferentes instituições democráticas. Pode haver diferenças de nível e de qualidade entre os indivíduos, mas eles as aceitam como justas porque adquiridas democraticamente pelos diferentes indivíduos. O modelo societário subjacente é o da igualdade das chances e não o da igualdade entre os homens. Essa igualdade das chances é reconhecida e aceita pelos indivíduos que se admitem e aceitam como diferentes quanto certos dons da natureza (força, inteligência e habilidade). As desigualdades na sociedade não são percebidas como diferenças geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema social estabelecido, mas como justas, decorrentes das diferenças naturais entre os homens.” (Freitag, 1980: 20)

Estamos há 20 anos do grande marco de mobilização de todos os trabalhadores (1979), e ainda não conseguimos transformar em prática a tese de que seria possível, a partir

da especificidade da educação<sup>33</sup>, transformar a escola em aliada da classe trabalhadora na luta contra a sociedade capitalista.

---

<sup>33</sup> “O problema de se determinar a especificidade da educação coincide com o problema do desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo. Trata-se de uma questão nodal que vem ocupando o centro de minhas reflexões nos últimos anos. Penso que é necessário enfrenta-la e acredito dispor já de algumas evidências que me indicam a direção por onde tal questão pode ser elucidada. Tal tarefa implica, porém, um projeto ambicioso, impossível de ser desenvolvido a curto prazo. Nestes texto pretendo apenas adiantar alguns elementos relativos à natureza da prática educativo por confronto com a especificidade da prática política.”(Saviani, 1997:92)

#### **4.4. - Participação histórico-crítica: alicerce da Administração Escolar Crítica**

A participação concebida como participação na escolha de dirigentes escolares em todo os níveis do ensino toma fôlego em meados dos anos 80, no período denominado de transição democrática. Na década de 90 a participação se fortalece e amplia sua influência nas práticas pedagógicas.

As décadas de oitenta e noventa, talvez, entrarão para a história da educação brasileira como as décadas que "valorizaram a participação na escola", pois tem-se observado a crescente defesa da participação de pais, alunos e professores pelas mais diferentes posições pedagógicas com vistas a melhoria da qualidade da educação.

Nesse processo de transformação da escola, do Estado e da sociedade um eixo central da estratégia progressista de mudança tem sido a gestão democrática, concebida como estratégia de garantir que os alunos, os pais e principalmente os professores possam resistir ao processo de reificação e alienação característico do sistema escolar na sociedade capitalista.

O pressuposto é que, à medida em que os alunos, seus pais e professores participarem do processo educativo no interior da escola terão mais possibilidade de resistir a uma certa perda da "autonomia" e poderão fazer com que a escola e trabalhador intelectual resistam ao processo de transformar a escola em aparelho ideológico da classe dominante.

Em outras palavras, com a participação dos alunos, seus pais e professores acredita-se que elaborar objetivos e estabelecer procedimentos cotidianos, enfim, um projeto político pedagógico centrado na escola, possa romper com a exigência da sociedade capitalista de que todo o processo educativo escolar deve conduzir seu trabalho a responder às exigências do mercado.

Mais do que isso, com a participação acredita-se que será possível resistir a ofensiva neoliberal e a reestruturação produtiva, marcas do capitalismo desse final de século, que tem criado novas tarefas, funções e obrigações individuais e coletivas para todos no interior da escola.

Com a participação, acredita-se que o professor possa ampliar a sua autonomia relativa de que dispõe em sala de aula para toda a escola. É um momento de saber fazer e demonstrar seu compromisso político e sua capacidade técnica de romper com o projeto de educação capitalista hegemônico no sistema escolar brasileiro.

Essa importância atribuída à participação está diretamente relacionada a idéia de descentralização (seja ela política<sup>34</sup> ou organizacional<sup>35</sup>), e se expressa nos vários níveis do sistema educacional e de diversas formas, principalmente nas escolas públicas, seja pelo fato de defenderem uma educação para toda a população, como também por lutarem por uma educação democrática (participativa<sup>36</sup>).

---

<sup>34</sup> Na descentralização política o controle local é semi-autônomo, e geralmente exercido por conselhos compostos por pessoas eleitas por cidadãos ou escolhidas por autoridades.

<sup>35</sup> Na descentralização organizacional ocorre a delegação de autoridade pela cúpula central para determinados tipos de decisões que passarão a ser tomadas em escalões inferiores da hierarquia.

<sup>36</sup> Está referindo-se aos movimentos mais recentes de educação como: o MOVA -SP, o SEJA-RS, a Escola Plural - MG, e a Escola Candanga -DF.

Primeiro é preciso entender o que é participação, pois existem algumas concepções idealistas como, por exemplo, a conceituação de Demo na qual a participação é um processo de conquista da autopromoção da pessoa humana de maneira progressiva e bastante subjetiva. Para ele

“ É um erro imaginar que a participação é apenas utopia. É realizável sim, muito embora nunca de modo totalmente satisfatório. Por isso mesmo a definimos como processo imorredouro de conquista. Nunca será suficiente, por que vive da utopia da igualdade, da liberdade e da fraternidade totais. Não é dada, é criada. Não é dádiva, é reivindicação. Não é concessão, é sobrevivência. Participação precisa ser construída, forçada, cultivada, refeita e recriada. Nem pode faltar o entusiasmo e a fé nas potencialidades de quem, à primeira vista, pareça de tudo destituído e imerso só em pobreza.” (Demo, 1986 pg. 68).

O problema dessa conceituação é que ela considera pouco, e muitas vezes desconhece, os condicionantes sócios-culturais, históricos e institucionais que podem, inclusive, fazer da participação um processo de cooptação, opressão, reificação e dominação.

Para melhor entender as contradições do conceito de participação que possibilitam que ele possa vir a ser útil, tanto para um projeto de emancipação como de dominação, nos parece indicado conhecer um pouco da origem etimológica da palavra. Segundo Bordenave (1994), a gênese da palavra participação é a palavra parte. Participar é fazer parte, ter parte, tomar parte em alguma coisa. No entanto, quando contextualizada, a palavra participação adquire diferentes significados. (Bordenave, 1994).

O significado mais comum (que rapidamente se pode perceber em qualquer grupo social) é a possibilidade de se participar ativamente ou passivamente. Pode-se participar de um grupo enquanto sujeito atuante, engajado de maneira ativa, contribuindo com o grupo a que se pertence. Pode-se também, participar de um grupo no sentido de integrante, componente, sem contudo, atuar, influenciar, ser apenas mais um componente do grupo, enfim ter uma participação passiva.

---

Essas são as formas mais elementares que se pode exercer a participação nos diversos grupos sociais que os sujeitos fazem parte. Isso, desde grupos primários como de amizades, familiares ou de vizinhança a grupos secundários como associações profissionais, sindicatos, empresas, igrejas e outros. Até nos grupos terciários como partidos políticos e movimentos de classes sociais. Nos grupos primários e secundários a participação está limitada à realidade imediata, a situação de vida e existência concreta de cada sujeito. Nos grupos terciários a participação tem a possibilidade de influenciar a vida de toda a sociedade, não só do grupo, categoria profissional ou religiosa, mas as relações sociais de produção social da vida. Tem por isso uma marca predominantemente social.

É preciso se compreender que há diferença entre a participação imediata e a participação social. O fato de alguém participar de várias associações como: profissionais, da igreja, do clube e similares não significa que tenha uma participação social, pois a participação social ocorre quando se participa de grupos sociais que produzem impactos sobre toda a sociedade. Nos grupos primários e secundários a participação é imediata e está voltada para aspectos particulares, de interesses de categorias ou grupos corporativos. Nos grupos terciários a participação está voltada para aspectos gerais de toda sociedade.

“A macroparticipação, isto é, a participação social, compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, quer dizer, na história da sociedade. Sua conceituação, por conseguinte, deve incidir no que é mais básico na sociedade, que é a produção dos bens materiais e culturais, bem como sua administração e seu usufruto.” (Bordenave, 1994:24)

Concebida a participação social como uma intervenção histórica na sociedade com vistas a sua modificação sobre tudo no processo de produção, administração e usufruto dos bens materiais, culturais, educacionais, enfim participação direta sobre os meios de

produção social da vida, põe-se descoberto a falácia liberal de se pretender uma participação política sem uma correspondência com a participação social. Só é possível se falar em igualdade de participação política entre pessoas livres se estas estão em igualdades de condições sociais de sobrevivência.

Além disso, a participação, quanto a seu conteúdo, ainda pode ser classificada como participação espontânea, imposta, voluntária e concedida. Em primeiro lugar, registra-se a participação espontânea como sendo aquela que emerge de grupos sem organização interna própria ou propósitos claramente definidos. Seu conteúdo é o de aproximar as pessoas, sem nenhuma expectativa de intervenção social, e que no máximo contribua para satisfazer as necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar efeito; obter reconhecimento e prestígio. O mesmo autor ainda classifica a participação imposta ou obrigatória. Aquela que o sujeito é obrigado a participar sob pena de punição, legal ou religiosa. (Bordenave, 1994)

“Além das formas de participação de fato e espontânea, sempre existiram modos de participação imposta, nos quais o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e a realizar certas atividades consideradas indispensáveis. As tribos indígenas obrigam os jovens, por exemplo, a se submeterem a cerimônias de iniciação e rituais de passagens, enquanto as nações modernas os forçam a se submeterem à disciplina escolar e a fazer parte do exército. A missa dominical dos católicos e o voto obrigatório nas eleições são outros casos de participação imposta”. (Bordenave, 1994)

A terceira classificação da participação quanto a seu conteúdo parte da ação consciente dos sujeitos que voluntariamente definem sua própria organização. A participação voluntária tem nas ações dos sujeitos históricos que definem seus objetivos, métodos de trabalho e critérios de administração sua principal fonte de inspiração. E, finalmente, existe a participação concedida em que seu conteúdo parte dos superiores hierárquicos dentro de uma estratégia de influenciar os subordinados com legitimidade.

“O chamado ‘planejamento participativo’, quando implantado por alguns organismos oficiais, freqüentemente não é mais que um tipo de participação

concedida, e às vezes faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominância da classe dominante. Com efeito, a ideologia dominante objetiva manter a participação do indivíduo restrita aos grupos baseados em relações sociais primárias, como o local de trabalho, a vizinhança, as paróquias, as cooperativas, as associações profissionais etc., de modo a criar uma 'ilusão de participação' política e social.

Embora seja relativamente óbvia a intenção do Estado e da classe dominante, contudo, o planejamento participativo tem seu lado positivo, pois a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder.

Na medida em que se aproveitem as oportunidades de participação concedida para tal crescimento, e não para o aumento da dependência, o planejamento participativo constitui um avanço não um retrocesso." (Bordenave, 1994)

O autor caracteriza com precisão a participação concedida, pois na medida em que a iniciativa de participação parte do Estado para a sociedade, ela já traz consigo todo conjunto de determinações políticas e ideológicas dominantes. Isso, condiciona as possibilidades de participação dos sujeitos e submete a direção/dominância daquela política pública. Como no entanto, a relação do Estado com as classes sociais não são monolíticas, o autor acredita ser possível, por meio da participação concedida, fortalecer o crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomada de decisões e de adquirir poder. Porém, o principal obstáculo e limite que a participação concedida gera é que ela condiciona a participação aos limites dos grupos que estabelecem relações primárias de participação. Com isso, ela cria uma 'ilusão de participação social' enquanto parte da estratégia de dominação, subordinação e legitimidade da ação do Estado.

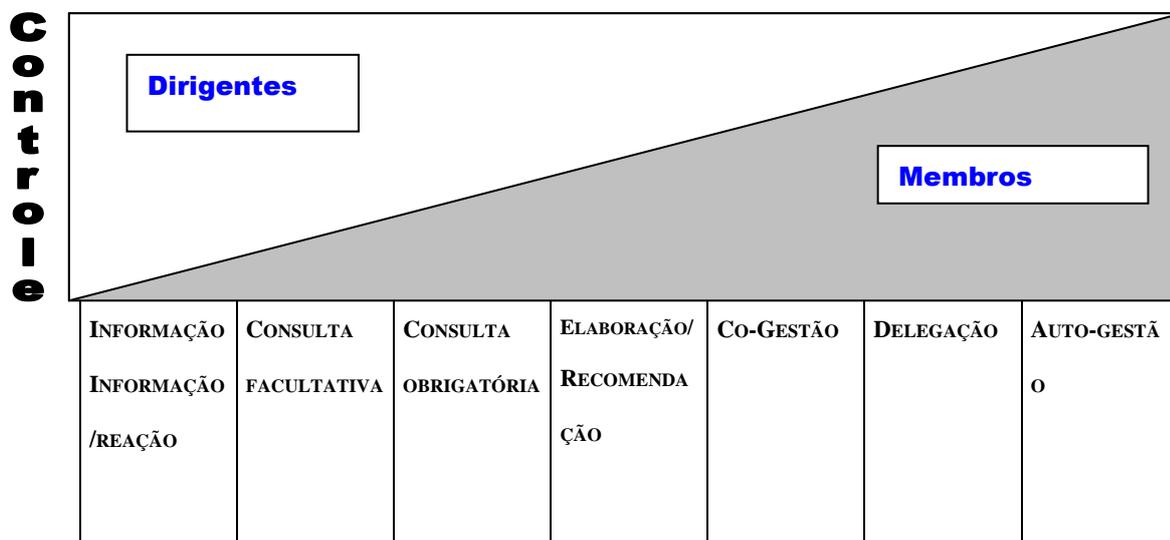
Mas a questão essencial da participação na instituição se refere ao grau e nível de controle dos componentes sobre as decisões e grau de importância dessas decisões para a instituição. O menor grau de participação é o de informação. Os diretores devem informar aos integrantes da instituição sobre o porquê e quais decisões tomadas. Mesmo que preliminar, a participação dos membros da instituição sobre as decisões é um nível importante de participação. Um outro aspecto importante da participação pela

informação é processo de consulta facultativa, pois os diretores podem solicitar a seus subordinados críticas, avaliações e sugestões para resolver algum problema ou planejar as atividades futuras, porém, a decisão final pertence aos diretores, mesmo quando a consulta é obrigatória essa situação não se altera muito.

Um grau mais avançado de participação é a recomendação/elaboração na qual os subordinados elaboram medidas a seus superiores na instituição que podem aceitar ou não, mas têm que obrigatoriamente justificar a posição. Num grau superior está a co-gestão, na qual tanto os subordinados na hierarquia administrativa como os superiores compartilham de mecanismos de co-decisão colegiada. Num grau ainda mais elevado está a delegação de poder, em que os componentes dispõem de um certo grau de autonomia de decisão. Assim, os delegados podem tomar determinadas decisões sem consultar seus superiores, mas respeitando os limites estabelecidos pela instituição.

E, finalmente, um grau superior a todos de participação é a autogestão, na qual os integrantes da instituição, em pé de igualdade, determinam seus objetivos, escolhem meios e estabelece os procedimentos de controle e avaliação. Desaparece a hierarquia entre subordinados e superiores. Esse vários níveis de participação podem ser visualizados no Gráfico nº 4.

Gráfico nº 4 – Grau e nível da participação



Fonte: Bordenave (1994:31).

Uma outra dimensão da participação se refere ao grau de importância das decisões exercidas pelos membros dos grupos. É claro que, em qualquer grupo social existem decisões mais relevantes do que outras. Em geral, as decisões sobre linhas estratégicas, doutrinas e objetivos de uma instituição são deliberações bastante relevantes. Por outro lado, a decisão de se pintar ou não a copa ou a sala de reuniões da diretoria envolve um grau de importância bem menor. Segundo Bordenave, (1994), as decisões podem ser classificadas e ordenadas em níveis de importância para a instituição.

“Segundo sua importância, as decisões podem ser organizadas em níveis, do mais alto ao o mais baixo. Uma maneira de distinguir os níveis é enumerar os passos da programação, a saber:

Nível 1 – Formulação da doutrina e da política da instituição

Nível 2 – Determinação de objetivos estabelecimento de estratégias

Nível 3 – Elaboração de planos, programas e projetos

Nível 4 - Alocação de recursos e administração de operações

Nível 5 – Execução das ações

Nível 6 - Avaliação dos resultados.”(Bordenave, 1994).

Essa classificação dos vários níveis de participação nos ajuda a compreender uma tendência difundida na educação em que se verifica uma disposição em incentivar a participação dos integrantes do grupo nos níveis 4 e 5, isto é, na alocação e capacitação de

recursos e na execução das ações. Quando muito a participação chega ao nível 3 de elaboração e planejamento das atividades.

Como se pode perceber, a participação não é uma via de mão única, que se possa concluir que basta participar para se transformar a si e os outros. Que basta participar para que se desenvolva a consciência crítica, social e histórica. Na verdade, a participação não se justifica por si mesmo. Por isso, concorda-se com a crítica de Villa (1995) que os idealistas, das mais variadas correntes filosóficas, ao definirem a participação como um processo gradual e permanente a ser alcançado a longo prazo onde o homem encontre consigo mesmo e com os outros, aumentando assim sua qualidade de vida<sup>37</sup>, tem muita dificuldade em perceber os limites reais da participação nas escolas, conforme conclui o autor.

“Este tipo de posiciones privilegia el ámbito de la comunicación y propone grandes soluciones a nivel teórico y abstracto, como la emancipación através dela participación.” ( Villa, 1995, pg.145).

Villa, no entanto, acredita que as críticas sobre a gestão devem buscar resolver os problemas na perspectiva de melhorar e não acabar com a gestão democrática. Por isso, ele propõe que se estude os limites da participação de maneira mais realista. Nessa linha, concorda-se com Villa quando propõe uma visão mais realista, apontando que

“las propuestas administrativas que quieren sin embargo incidir ya en el cambio democratizador en los centros de enseñanza deberán, por el contrario , centra-se en el otro tipo de actitud no participativa, en la digamos , outra mitad, de la no participación: aquella que viene directa ou indirectamente causada por el funcionamiento de la propia organización escolar.” (Villa, 1995, pg. 152).

É justamente nessa linha que Paro (1997), tendo como pressuposto que a gestão democrática da escola é o ponto de partida para uma mudança qualitativa do ensino público brasileiro, analisa algumas dificuldades de sua implementação a saber:

---

<sup>37</sup> Segundo Villa (1995), os principais teóricos da corrente idealista sobre o fenômeno educativo são: Pedro Demo, Paulo Freire, Erich Fromm, John Dewey e Herman Hesse.

1º - Condicionantes materiais- A falta de condições de trabalho dificultam e retardam a implementação da gestão democrática:

“ falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às necessidades mais elementares “. (Paro, 1997.pg. 43)

2º - Condicionantes institucionais –

“ Dentre os condicionantes internos da participação na escola, os de ordem institucional são, sem dúvida nenhuma, de importância fundamental. Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo.” (Paro, 1997.pg. 45)

3º - Condicionantes político-sociais: os interesses dos grupos dentro da escola. A diversidade de interesses dos diferentes grupos no interior da escola favorece a ebulição de conflitos.

4º - Condicionantes ideológicos da participação. A participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação está se entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros.

Além desses obstáculos ele ainda identifica os condicionantes à participação presentes na comunidade:

1º - Os condicionantes sociais - As precárias condições objetivas de vida da comunidade escolar. Os baixos salários, a jornada de trabalho longa e cansativa, o desemprego, etc..

“As condições de vida da população, enquanto fator determinante da baixa participação da população enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública mostram-se mais sérias e de difícil solução quando se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa

às medidas que se podem tomar no âmbito da unidade escolar. Entretanto, parece que isto não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente providências que a escola pode contribuir para a diminuição de seus efeitos sobre a participação na escola.” ( Paro, 1997. Pg. 55)

2º - Condicionantes culturais ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação. A visão da população sobre a participação esta carregada de muitas contradições que são a expressão do conflito entre uma tendência ao comodismo e passividade que a população herdou do autoritarismo e do regime militar e a necessidade histórico de conquistar melhores condições de vida e de aprender a ocupar os novos espaços participativos existentes na escola e na sociedade.

“ Afora os condicionantes presentes na própria unidade escolar e nas condições de vida e de trabalho da população, parece-nos que um importante determinante dessa aparente comodismo da população é a total falta de perspectiva de participação que se apresenta no cotidiano das pessoas.

Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de ser esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar com sua participação.(...)

Um outro importante aspecto relacionado aos condicionantes culturais da participação da população na gestão da escola pública, e que é geralmente omitido nas considerações a respeito do tema, refere-se ao sentimento de medo que os pais das camadas populares experimentam diante da instituição escolar.” ( Paro, 1997: 59).

3º - Condicionantes institucionais da comunidade: mecanismos coletivos de participação. A existência de entidades, associações e grupos comunitários dos movimentos populares favorecem a participação. Por outro lado, a inexistência dificulta a participação.

Tanto Paro como Villa, apesar de analisarem realidades diferentes, contribuem em muito para se compreender a singularidades dos limites e possibilidades da participação democrática dos pais, alunos e professores, enfim da comunidade na escola. Principalmente, quando consideramos que ambas as pesquisas permitem conhecer mais de perto a forma como os determinantes estruturais do sistema social mais amplo se manifestam na prática escolar.

Uma visão mais realista da participação deve partir das condições em que se encontram os sujeitos. Primeiro os seres humanos são, simultaneamente, sujeitos históricos e produtores da história. Não se trata de negar a importância da participação, mas apenas situá-la. Isso, significa reconhecer as contradições existentes na sociedade e na escola que estabelecem os limites e as possibilidades à participação.

É preciso reconhecer o sentido transformador da realidade que os seres humanos têm. Porém, é preciso também situar os condicionantes e determinantes, enfim, as condições reais em que se desenvolve sua ação. Conforme comenta Marx:

“ A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e educação, que homens diferentes são portanto produtos de outras circunstâncias e de uma educação diferente, esquece que as circunstâncias são, na verdade, modificadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado.”

É sempre bom lembrar :

"os homens fazem a sua história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas" (Marx, 1984:).

Nesse sentido, entende-se por participação a ação dos seres humanos para mudar ou manter uma situação real que envolva sua realidade imediata ou geral na qual está inserido, visando garantir as condições materiais de sobrevivência individuais e/ou coletivas. Para participar, o sujeito dessa ação deve ser capaz de relacionar a prática e a teoria e retornar à prática em um patamar de ação superior. Ou seja, participar é praticar para teorizar e praticar a teoria. Assim, a ação é seguida da reflexão e o retorno à ação se dá a partir da compreensão mais aprofundada da realidade. Em síntese, o sentido realista de participação é o sentido da práxis. (Gramsci, 1978.)

Nem toda ação, reação ou atividade humana é participação. A participação implica um posicionamento consciente, uma tomada de atitude. Mas, ainda é preciso esclarecer melhor os mecanismos de participação: como, onde, para quê se participa na escola?

Villa, referindo a Baudrillard, questiona:

“¿Dónde acaba la participación? ¿Dónde comienza el exceso de participación? En realidad, no que no se dice en el discurso de la participación es que la buena participación se detiene en los signos de la participación. Pero las cosas no siempre ocurren así. (Baudrillard, 1991: 85, apud, Villa, 1995).

Na presente investigação acredita-se que, somente a partir da práxis será possível contribuir à superação dos obstáculos e contradições que impedem a participação de realizar-se plenamente. As contradições existentes no processo de construção de uma escola pública e democrática visando a melhoria da qualidade da educação são muitas. Tanto do ponto de vista teórico, como de ponto de vista prático. Conforme questiona Belloni<sup>38</sup> ao analisar a experiência da gestão democrática no Distrito Federal, em 1995, questiona:

“Então o que nós estamos entendendo como qualidade em educação ? Creio que nós temos de pensar coletivamente, sem negar a necessidade e a validade da participação da comunidade, sim, da comunidade interna, da comunidade externa, não restringir a discussão apenas a nós intelectuais, gestores da educação, ou o que seja, mas pensar coletivamente. Quais são as necessidades e aspirações dessa sociedade no seu presente e no seu futuro? Quer dizer, numa sociedade de globalização de economia, de desemprego estrutural crescente, de exclusão como elemento estrutural do capitalismo nesse momento, qual é o destino dessa sociedade ? Qual é o projeto de país que a educação tem o dever de ajudar a formular e de ajudar a construir e a desenvolver ? “( Belloni, 1996, pg. 74).

A resposta última da questão apresentada pela autora é de fundamental importância para se entender de que qualidade está-se querendo da escola pública e que importância tem a participação para alcançá-la.

Para conceituar a qualidade do ensino da escola pública que a classe trabalhadora necessita, deve-se compreender o projeto anti-capitalista que, historicamente, a classe

trabalhadora tem desenvolvido contra a classe dominante. Não se trata de qualquer qualidade de ensino, mas uma qualidade que garanta condições de compreensão, produção e reflexão teórico-prática do processo de luta contra o capitalismo. Por isso, um ensino de qualidade deve possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado e produzido historicamente à grande massa da classe trabalhadora e, simultaneamente, desenvolver a participação e a reflexão crítica.

Então, coloca-se como passo fundamental a garantia do acesso de todos à educação pública e, simultaneamente, aumentar o grau de escolaridade por meio de uma educação histórico-crítica. Por isso, a erradicação do analfabetismo e o fim do fracasso escolar (evasão/reprodução) devem ser, hoje, parte da mesma luta.

---

<sup>38</sup> A autora, à época, era Diretora Executiva da Fundação Educacional do Distrito Federal - FEEDF, no Governo da Frente Brasília Popular.

### **3ª PARTE**

## **V Capítulo - O percurso metodológico**

## V CAPÍTULO

Este capítulo marca o início da III parte da dissertação em que apresenta-se o percurso metodológico que permitiu decifrar a falsa polêmica entre os métodos quantitativos versus os métodos qualitativos e explicitar a escolha do método materialista histórico dialético associado a abordagem qualitativa do estudo de caso. Em seguida, detalhou-se o processo de coleta de dados: produção e aplicação de questionário, entrevistas e coleta de documentos escolares.

### **5.1 - DECIFRANDO O ENIGMA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO**

Um dos maiores enigmas que emergiu no processo de delimitação metodológica da presente investigação foi a polêmica instituída na Faculdade de Educação – FE/UnB, entre uma abordagem de pesquisa quantitativa versus uma abordagem qualitativa. Essa situação se configurou como um enigma aparentemente indecifrável, pois como era apresentado só havia uma perspectiva: escolher uma abordagem ou outra. Porém, aos poucos, no decorrer dos estudos, pode-se perceber que esse dualismo maniqueísta conduzia a todos os mestrandos a um labirinto positivista.

Neste contexto, um dos maiores desafios para iniciar a investigação foi desfazer o enigma e sair do labirinto. Isso, só foi possível na medida em que o próprio objeto de estudo não poderia ser compreendido se os horizontes metodológicos permanecessem nos limites maniqueístas do labirinto positivista. Por isso, a opção metodológica pela abordagem materialista histórica foi uma exigência.

Em outras palavras, a escolha do princípio filosófico, do método e da técnica se impôs pela característica do próprio objeto de estudo e, como exigência acadêmica e epistemológica, enquanto possibilidade de superação da falsa polêmica entre uma pesquisa quantitativa versus uma pesquisa qualitativa que, por sua vez, tem conduzido a produção científica a um labirinto teórico deslocado da realidade social.

O alicerce desse labirinto foi-se construindo com base na polêmica advinda da suposta incompatibilidade entre os métodos quantitativos tradicionais e os métodos qualitativos novos. Os primeiros são positivistas e os segundos, por si mesmo, são capazes de superar o caráter positivista dos métodos e técnicas estatísticos e quantitativos de coleta e análise dos dados, conforme conclui Pato:

“A história recente da pesquisa educacional no Brasil é feita também de tentativas de superação das formas tradicionais de investigar a questão da escolarização das classes subalternas, à medida que muda o pano de fundo teórico. Uma das tendências que se configuram, nesta direção, é o abandono da quantificação em nome de dados qualitativos, como se esta passagem garantisse o caráter não-positivista da metodologia” (Pato, 1996:148).

A incapacidade de perceber a distinção entre princípio filosófico, método e técnica no processo de produção do conhecimento a partir de sua historicidade e sua relação com o objeto de estudo tem limitado a produção científica, por meio de abordagens qualitativas e métodos da antropologia cultural, a trilhar o caminho diferente do tradicional, mas que conduz a pesquisa ao labirinto do pseudoconhecimento. Logo, da pseuconcretude.

Segundo, Pato (1996) não basta substituir uma técnica por outra, sem quem se tenha claro o horizonte teórico de pesquisa que possibilite ir além das aparências, das abstrações, dos pré-conceitos, das ideologias que correspondem a visão de mundo da classe dominante hegemônica na realidade social do mundo capitalista. Para se fazer

isso, é preciso compreender que a realidade social é síntese de muitas determinações e simultaneamente, no momento da pesquisa é o ponto de partida, o objeto de estudo a ser investigado, e também o resultado, uma síntese da totalidade social.

“O concreto é concreto por que é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.” (Marx,219).

O processo de conceber deve ser capaz de conhecer as múltiplas determinações que caracterizam a concretude do objeto de estudo. Deve ser capaz, por meio da análise, superar as aparências; os condicionantes aparentes; as determinações abstratas, conduzindo a reprodução do concreto por meio do pensamento à síntese. Por um lado, Marx (1983), tem uma concordância com Hegel, para o qual o pensamento ao se apropriar do concreto deve ir além do imediato, da superficialidade, das determinações abstratas em busca da essência. Por outro lado, também tem uma discordância fundamental, pois isso, não é de forma alguma a origem do concreto, se trata apenas da forma como o pensamento se apropria da realidade social.

“Por isso que Hegel, caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto.” (Marx, 1883:219)

Com se pode perceber, o ponto de partida efetivo das categorias de análise é o concreto, a realidade social em sua totalidade, que tem sua própria historicidade, sua próprias contradições e sua própria existência independente do processo de investigação teórico a que são submetidos. Com isso, Marx (1983), reafirma o princípio filosófico materialista do método dialético.

“A totalidade concreta, na forma em que aparece no espírito como concreto-pensado, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do

único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático. Antes como depois, o objeto real conserva sua independência fora do espírito; e isso durante o tempo em que o espírito tiver uma atividade meramente especulativa, meramente teórica. Por consequência, também no emprego do método teórico é necessário que o objeto, a sociedade, esteja constantemente presente no espírito como dado primeiro.” (Marx, 1983: 219)

A realidade social é uma totalidade concreta, é dialética, possuidora de sua própria estrutura em constante movimento que sofre a ação criadora e destruidora do ser social. Para o materialismo histórico dialético, sem decomposição, sem análise de cada uma das partes e sua relação entre si, não existe produção do conhecimento. Para se investigar é preciso começar a análise da totalidade por meio de um corte, uma cisão, o ponto de partida é sempre abstrato, que só será compreendido em sua concretude, quando, por meio da análise, o pensamento superar a abstração inicial e encontrar o lugar das partes na totalidade concreta. Por isso, o materialismo histórico dialético define o processo de conhecimento como ascensão do abstrato ao concreto. Esse método de investigação da realidade se diferencia do método de exposição.

"É mister, sem dúvida, distinguir formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção 'a priori'." (Marx, 1966. Pg.16).

Para isso, o sujeito do conhecimento, deve buscar ir além das aparências. Deve ir em busca da essência da escola pública. O conhecimento que quer ser verdadeiro deve ultrapassar as aparências e chegar à essência. Para dar um exemplo de onde podemos nos enganar com a aparência, Luckesi sugere que analisemos as estruturas de poder das instituições escolares. Segundo Luckesi:

“Qualquer governo de estado, qualquer prefeitura, qualquer secretaria, assim como qualquer escola, tem um organograma (aquele desenho da distribuição dos órgãos e setores da instituição, com as diversas direções do poder). O organograma, por si seria a forma como o poder se distribui dentro daquela determinada instituição. Se, contudo, estudarmos mais rigorosamente,

verificamos que esse organograma é a organização "aparente" do poder dessa instituição. De fato, a distribuição do poder é bem diferente dessa que está especificada no organograma. Existem interferências pessoais, articulações diversas e indevidas etc. Para descobrir a verdadeira estrutura do poder de uma instituição não basta estudar o seu organograma. É preciso ir além, descobrir efetivamente o que ocorre com o poder naquela instituição, que caminhos segue, que interferências efetivas se manifestam, muito além daquilo que está expresso no organograma. Aí é que entra o processo de investigação, que possibilita ultrapassar as aparências e chegar às essências. O essencial não se dá a primeira vista. Por isso, é preciso ser crítico em relação aos dados da realidade".(Luckesi, 1994,pg.125).

Para melhor compreendermos o método de investigação, Henri Lefebvre, sugere que se considere as seguintes *características do movimento dialético da matéria*.

1) O princípio materialista trata da relação de determinação, a dialética é a essência do método, trata do movimento, a lógica sobre a qual o pensamento se estrutura para buscar compreender um fenômeno. O que interessa é captar o movimento: **era, é... tende a ser**. Analisar objetivamente este movimento, suas passagens, como uma forma foi superada por outra que já anuncia a nova que virá de seu desenvolvimento. O importante desta análise objetiva é que **a dialética não deve ser imposta ao fenômeno, não é o pensador dialético que torna o fenômeno dialético**, devemos buscar como o movimento próprio da "escola" estudada evidencia a dialética.

2) Toda forma traz em si mesma uma contradição, é uma **UNIÃO DE CONTRÁRIOS**. Esta contradição, ou sistema de contradições, amadurece dentro desta forma até que o conflito entre os pólos da contradição não possa mais ser resolvido dentro dela. A contradição interna destrói a forma antiga e gera uma nova.

3) A nova forma não elimina a contradição, gera uma nova. **Tudo que nasce já traz em si o germe de sua própria superação**. Por isso nada é eterno, só o movimento, tudo que nasce tende a desaparecer. O novo já traz em si o novíssimo, o "é" já traz o "tende a ser".

4) As contradições não são absolutas. Dois pólos que se opõem como contrários estão também numa relação de identidade. Um aspecto é ao mesmo tempo também o outro (causa/efeito, ação/relação, alto/baixo, quantidade/qualidade etc.). Por este motivo, num determinado ponto do processo **uma coisa pode transformar-se no seu contrário.**"

É preciso compreender as contradições existentes dentro da escola. Por exemplo: Educador e Educando - a existência de um garante a existência do outro. Um não existe sem o outro. E cada um tem papéis diferentes, mas que são unidades de contrários. Um aprende ou deixa de aprender porque outro ensina ou deixa de ensinar.

5) A forma como se resolve uma contradição, destruindo uma velha forma e gerando uma nova, não é boa nem má mas sim necessária. Como uma contradição era composta e como esta contradição se desenvolveu necessariamente até a superação evidenciada, deve ser vista além de juízos valorativos. Mesmo porque **aquilo que possibilitou o movimento pode vir a paralisá-lo.**

6) O amadurecimento interno da contradição se dá progressivamente mas se resolve por uma ruptura, um **SALTO DE QUALIDADE**. A contradição germina silenciosa e imperceptível e aflora abruptamente numa quebra de continuidade.

7) Todo movimento, sucessão de formas, evidencia uma dupla negação, uma **NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO**. A primeira forma é negada pela segunda que é negada pela terceira gerando assim a aparente volta à primeira. No entanto nada retorna ao que era. A terceira forma reapresenta traços da segunda forma superada, já não é mais nem uma, nem outra. O novo traz traço do velho, o velho já anuncia elementos do novo. A impressão de circularidade é apenas aparente, pois a última forma sempre reapresenta a primeira num patamar "superior". O movimento não é circular, mas em **ESPIRAL**.

A outra maneira de conhecer a realidade é através do método de exposição. O educador/pesquisador buscará no conhecimento socialmente produzido referenciais teóricos que lhe permitam compreender o movimento do desenvolvimento das contradições nas escolas públicas.

A crítica, num processo de conhecimento da realidade pelo método de exposição, se nutre dos mesmos critérios que apresentamos para o conhecimento pelo método de investigação. Ou seja, o conhecimento que estiver sendo exposto deverá ultrapassar o aparente. Terá que dar conta de um patamar de compreensão e explicação da realidade que vá para além das aparências.

Assim, o conhecimento adquirido, via exposição de alguém, é um instrumento crítico de compreensão da realidade, na medida em que tenha sido construído de uma forma crítica, com todos os elementos metodológicos acima especificados.

O pesquisador é que deve estar atento para verificar se as exposições que está recebendo tem um valor crítico ou não. Não é devido ao fato de alguma coisa ter sido escrita e publicada que é verdadeira. Um conhecimento é verdadeiro quando, de forma universal, explica os nexos lógicos do objeto que estamos querendo entender. Uma exposição será crítica na medida em que expresse um conhecimento verdadeiro como expressão pensado do concreto.

Nisso tudo, o que importa, radicalmente, é a compreensão da realidade. Como vivemos um momento histórico onde a compreensão do dever da escola pública brasileira vem

exigindo dos educadores um grande esforço para entendê-la e transformá-la, acredita-se que pensar a realidade escolar em suas contradições nos exigirá uma profunda compreensão da sociedade em que vivemos. Nesse sentido, o método materialista dialético será de suma importância para se entender as contradições presentes na sociedade brasileira, na escola pública e na relação social estabelecida.

Na presente pesquisa é fundamental ter a visão da totalidade da escola, não tomando a parte pelo todo. Mas, contrário, identificar nas particularidades da escola as manifestações da totalidade enquanto parte do processo de descoberta das singularidades: sínteses de múltiplas determinações. Deve-se buscar compreender a particularidade da escola para viabilizar uma Educação Popular que contribua, definitivamente, para a transformação da sociedade. Por isso, optou-se pelo estudo de Caso.

## 5.2 - Estudo de caso

O Estudo de Caso foi o caminho mais adequado para se compreender a singularidade do processo de continuidade dos estudos dos educandos egressos do projeto de alfabetização de jovens e adultos de camadas populares. Nosso maior desafio é a descoberta dos egressos. Quando se iniciou a investigação a pergunta primeira foi: onde estariam o egressos? Será que prosseguiram o estudos? Sim ou não e porquê. Esta particular situação vivenciada por estes educandos exigiu um abordagem que melhor permitisse responder a esta questão. Por isso, escolheu-se trabalhar com o estudo de caso.

“O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (c.a) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenham um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” (Lüdke e André, 1986)

Esta escolha se deve às características particulares do próprio objeto de estudo. Principalmente porque se pretendeu aprofundar a compreensão da realidade por meio de diversas fontes de informação, pois o eixo central da investigação não se resumia a fazer um levantamento estatístico da quantidade de egressos que prosseguiram ou quantos deles abandonaram os estudos. Mas, pelo contrário, buscar entender o porquê disso. O que limitou ou o que favoreceu os egressos que continuassem a estudar e de onde provêm tais condicionantes ou possibilitadores.

Por isso, se tornou essencial se compreender o contexto, o pano de fundo, das políticas educacionais do período histórico estudado enquanto parte da delimitação do objeto de estudo, mas também para historicizar a mobilização em prol da erradicação do analfabetismo e da superação do fracasso escolar no supletivo para onde vão os evadidos e reprovados das séries iniciais.

Para analisar as causas da superação do fracasso escolar dos egressos, tornou-se uma exigência metodológica situar o processo de escolaridade na gestão democrática centrada na participação paritária da comunidade escolar e na gestão do projeto político e pedagógico das unidades escolares.

A participação e a gestão democrática, ambos conjunto da principal política pública adotada pelo Estado no período estudado, e que se tornaram lei distrital, têm como objetivo a transformação da escola com vistas à melhoria da qualidade do ensino e à garantia da permanência e continuidade dos estudos dos alunos da rede pública de ensino. Por isso, emergiu o objetivo da presente investigação; compreender os limites e as possibilidades da contribuição da participação à superação do fracasso escolar no ensino supletivo da cidade do Paranoá, no período de 1995, 1998.

Por tudo isso, a escolha do estudo de caso, permitiu que se compreendesse o objeto de estudo em sua rica e complexa totalidade. Por meio do estudo do caso foi possível compreender o devir, o movimento próprio do objeto, enquanto parte de um totalidade social que é possuidora de singularidades manifestas, particularmente, na escola pública.

### **5.3 - O processo de coleta de dados: produção e aplicação dos instrumentos**

De acordo com o referencial teórico traçado para investigar como a participação pode contribuir para a superação do fracasso escolar, foi fundamental conhecer, entre outras questões, as condições sociais, econômicas, educacionais e políticas dos educandos egressos da educação popular, dos alunos do supletivo e dos atuais alfabetizados da educação popular. Utilizou-se três fontes: aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise documental.

Para realizar tal tarefa aplicou-se 243 questionários com 25 questões que se subdividiam em três grandes campos: o primeiro visando conhecer as condições sócio-econômico-geográficas; o segundo, as condições educacionais e o terceiro, os posicionamentos políticos a partir de suas escolhas eleitorais.

Com isso, almejou-se conhecer as contradições existentes na realidade pesquisada que podem revelar os limites e as possibilidades da contribuição da participação (Paro,1993-1994-1995-1997), à superação do fracasso escolar (Patto,1996), na educação popular (Paiva, 1986 ) e na educação escolar (Spósito, 1984, 1983), enquanto práxis histórico-social (Gramsci,1989,1991) que corresponde ao grau de desenvolvimento das relações sociais de produção social da vida na sociedade capitalista (Marx, 1982,1984,1997).

A divisão do questionário em três grandes campos foi meramente metodológica, pois a descrição analítica se desenvolveu a partir das relações concretas visando identificar os

vínculos relacionais entre os três grandes campos descritores para melhor compreender os sujeitos no conjunto das relações em que estão inseridos.

Conforme questionário em anexo, as questões foram distribuídas e organizadas da seguinte maneira:

Condicionantes sócio-econômicos - buscou-se conhecer as condições sociais, econômicas para traçar um perfil dos educandos;

Condicionantes educacionais - buscou-se conhecer os antecedentes educacionais e a relação professor/aluno na visão dos educandos com o objetivo de conhecer o histórico educacional dos alunos, os motivos que contribuíram para que abandonassem os estudos e depois o retornasse.

Posicionamento político - buscou-se conhecer o perfil eleitoral visando categorizar a participação social. “Em quem os educandos votaram nas duas últimas eleições (nas eleições de 1994 e 1998) para presidente e governador do Distrito Federal”.

Para realizar a coleta de dados na Escola Classe 03 da cidade do Paranoá, aplicou-se os questionários, distribuídos na fase 2 e na fase 3 do supletivo, em todos os níveis de cada fase.

#### **5.4 - Elaboração e aplicação do questionário**

No processo de produção do questionário, elaborou-se um pré-questionário com 43 questões a partir de duas reuniões com os professores do supletivo em que eles apresentaram sugestões. Em seguida foram aplicados 30 questionários para os alunos da fase 2. Logo após aplicação do questionário, perguntou-se aos alunos se estes tinham mais alguma pergunta para incluir no questionário. Eles sugeriram que se perguntasse o que os alunos achavam do professor ou se tinham problema de aprendizagem por causa do professor. Após revisão, o questionário ficou com 25 questões visando conhecer os condicionantes sócio- econômicos, educacionais e políticos eleitorais.

Para aplicar os questionários realizou-se uma reunião com os professores, coordenadores e direção, em que foi discutido o questionário, esclarecido o porquê de se fazer cada uma daquelas perguntas e acertado a metodologia de aplicação. Nas turmas de alfabetização, nível 1 e 2, aos alunos responderam o questionário verbalmente para outra pessoa marcar a resposta. Isso ocorreu sem interromper a aula. Cada educando foi chamado para responder o questionário do lado de fora da sala, onde foi colocado mesa e cadeira para o entrevistador e para a entrevistado, de tal maneira que foi possível garantir o sigilo das respostas. Nas turmas de nível 3, os alunos respondiam o questionário individualmente, sem que houvesse qualquer conversa entre eles, e, geralmente concluía o questionário em 40 minutos, no máximo. É importante destacar a seriedade com que os educandos demonstraram no momento de responder às questões, seus esforços em responder a todas as questões, a contribuição dos professores, que muitas vezes adiaram os exercícios de avaliações para que a atividade fosse cumprida, o

empenho dos coordenadores, da direção de escola e dos alunos bolsistas do projeto de alfabetização da UnB na aplicação dos questionários.

### **5.5. - A elaboração e realização das entrevistas**

De acordo com o projeto de pesquisa, as entrevistas visavam conhecer as percepções dos sujeitos sobre as causas do analfabetismo, sua visão de mundo e sua visão do processo educativo, as concepções de sociedade, de educação e de escola.

Entrevistou-se 04 pessoas, sendo 2 alunos do supletivo egressos do projeto de educação popular, a diretora da escola (que também era presidente do CEDEP) e a coordenadora da fase do 2, (que foi alfabetizadora e coordenadora da Educação Popular antes de ingressar na FEDF). Realizou-se também o acompanhamento nos diários de classe e no censo escolar, do grau de evasão, reprovação e aprovação dos alunos egressos matriculados no supletivo de 1996 a 1998 na Escola Classe 03.

As entrevistas foram realizadas no próprio espaço da escola; na biblioteca, na sala de aula (quando não estava tendo aula) e na sala da orientação educacional. Os entrevistados eram convidados até o local já sabendo do que se tratava. No local da entrevista tomavam conhecimento de todas as perguntas quanto recebiam as lista das perguntas por escrito ou eram lidas pelo entrevistador. Antes de iniciar a gravação em fita cassete, eram mais uma vez esclarecidos quanto ao propósito da atividade e, logo em seguida, se iniciava a entrevista semi-estruturada. Todos eles responderam a todas as questões, alguns se sentiram à vontade para comentar além do que era perguntado.

## **5.6 - A coleta dos documentos escolares**

Mais uma vez foi fundamental contar com o empenho dos coordenadores, direção e do secretário escolar, que disponibilizaram a cópia dos senso escolares, das atas das eleições de direção escolar e a consulta aos diários de classe. Sem a sua agilidade, disposição e empenho possivelmente não se teria acesso a esta documentação com o tempo de concluir esta dissertação.

Tendo como pressuposto básico a vivência do autor, o acompanhamento dos sujeito pesquisados foi primordial para se verificar o nível de participação e se isso tem contribuído com a superação do fracasso escolar. Esse movimento aconteceu através de entrevistas, observações e discussões nos fóruns, reuniões e círculos de cultura com a participação dos atores. Além disso, analisaram-se atas, diários e outros documentos didáticos e administrativos.

## **VI CAPÍTULO**

### **O CONTEXTO EDUCATIVO**

#### **(Pedagógico, Administrativo e Político)**

Nesse capítulo inicia-se o processo de análise dos dados em que se retorna ao contexto histórico enquanto uma exigência para analisar a gênese histórica das propostas UPEA e da Escola Candanga enquanto parte complementar de uma estratégia de transformação popular da escola. Isso implicou analisar a lei 957/95, o planejamento coletivo realizado pela escola, o fracasso escolar do supletivo registrado no Censo Escolar, e as percepções dos educandos e dos educadores do processo político-pedagógico.

#### **6.1 - Contexto histórico do supletivo na Escola Classe 3 do Paranoá**

O supletivo no Paranoá funcionou até 1996 no CAIC, uma escola afastada e de difícil acesso localizada no extremo sul da cidade, os alunos reclamavam muito e muitos desistiam. Principalmente aqueles que moravam nas quadras de 20 a 31) acima (no sentido da região norte) das quadras centrais 14 e 17, pois era muito distante ir para a escola. Os alunos egressos eram os que mais reclamavam, pois geralmente, a educação popular era desenvolvida em escola mais próxima de sua residência<sup>39</sup>. Após se alfabetizarem tinham que ir para o CAIC o que dificultava o prosseguimento dos estudos. Os professores do CAIC atribuíam a isso o principal fator do grande índice, registrado no período, de abandono dos estudos.

---

<sup>39</sup> Durante o período investigado e também no anterior o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos de Camadas Populares era desenvolvido nas escolas classes da quadras, 14 e 17 (região central do Paranoá) e nas quadras 26, 24 e 30, localizadas na região norte da cidade. Por isso, sempre ficava mais perto da residência dos alunos.

Como a posse do novo governo, em 1995, que se autodenominava Governo Democrático e Popular e, principalmente com as eleições para diretores de escola,<sup>40</sup> a Escola Classe 03 passou a ter diretores (diretor e vice) com origem no movimento popular e com compromisso em ampliar e descentralizar o número de vagas do supletivo.

Com isso, demonstraram que estavam mais sensíveis e mais dispostos a atender à reivindicações dos moradores do Paranoá no sentido de transferir o supletivo para escolas centrais e mais bem localizadas na cidade.

No primeiro ano, em 1995, na Escola Classe 03 funcionou com o ensino regular noturno, com alunos de 5ª a 8ª séries. Somente a partir de 1996 foi instituído o supletivo na escola. Começou inicialmente com duas turmas da Fase 1(alfabetização), e oito turmas da Fase 2 funcionando no primeiro e segundo semestre. Porém, em 1997, a escola decidiu deixar sob responsabilidade da educação popular a tarefa de alfabetizar, pois o desempenho dos jovens e adultos estava deixando muito a desejar mesmo com todos os esforços da escola e da professora.

No ano de 1997, começou a funcionar a fase 3, com 4 turmas concentradas nos níveis I e II, e somente no segundo semestre de 97 criou-se turmas no nível III e no primeiro semestre de 1998 criou-se o nível IV. Em 1997 iniciou-se na Escola Classe 2 do Paranoá (localizada no extremo norte do Paranoá, no lado oposto do CAIC) o supletivo. Com isso, a FEDF não só aumentava o número de vagas, como também atendia à

---

<sup>40</sup> Quando toma posse o Governo Democrático e Popular ele indica os novos diretores através de consulta de uma lista tríplice. Com isso a diretora e a vice diretora assumem o mandato transitório até as eleições. No processo eleitoral elas compuseram a única chapa que disputou as eleições. Conforme consta nas atas da eleição.

reivindicação antiga dos moradores da cidade. Começou-se a resolver dois dos principais fatores, alegados por alunos e por professores, que dificultavam erradicar o analfabetismo e favoreciam o abandono dos alunos do supletivo: o reduzido número de vagas oferecidos para o supletivo e a dificuldade de acesso à escola devido a sua péssima localização.

A Escola Classe 03 seguiu, durante o período investigado, a proposta da FEDF elaborada em 1985, fez as adaptações e escolhas operacionais que a proposta possibilitava e se esforçou para executá-la. Para que a proposta se tornasse prática realizou uma série de atividades visando a atualização da proposta pedagógica original à luz dos fundamentos da Escola Candanga e também seguiu a regulamentação legal sobre a educação de jovens e adultos na modalidade supletivo complementada legalmente pela Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Pela Lei de Diretriz e Base da Educação Nacional - LDB, Lei n.º 9394/96; Resolução n.º 02/98 do Conselho de Educação do DF; Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino do Distrito Federal de 1998.

## 6.2 - A ORIGEM DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA FEDF - UPEA

Foi no período de 1985 a 1988 que ocorreu o primeiro processo de eleição de diretores de escola e dos complexos escolares. Uma outra característica importante do processo de elaboração da proposta de 85 foi o esforço em diagnosticar as condições econômicas, sociais, educacionais e identificar a disposição participativa da clientela. Para isso, foi realizada uma amostra com a aplicação de 1.362 questionários, realizou-se reuniões com os alunos e recorreu-se a outras fontes como a observação do cotidiano escolar. Com as informações disponíveis, traçou-se um perfil dos alunos, dos professores e das condições da rede física das escolas em que se desenvolviam a educação de adultos.

“ Os dados aqui contidos foram referendados através das demais fontes de pesquisas utilizadas, evidenciando, ainda, em relação a clientela:

- ✓ pouco conhecimento de seus direitos com relação a previdência social.
- ✓ Falta de informação e de prática quanto às organizações comunitárias;
- ✓ Dificuldade na participação de atividades comunitárias e escolares devido à falta de informações, e de tempo disponíveis face às ocupações profissionais.
- ✓ Utilização de transporte coletivo, na sua maioria, sendo que existe insatisfação quanto ao funcionamento do mesmo;
- ✓ Problemas com moradia em razão de seu alto custo (aluguel/prestação) e das condições precárias de instalações básicas.

Ademais, outros dados foram acrescidos, como resultados de 30 reuniões realizadas junto às comunidades das regiões administrativas de Ceilândia, Gama, Taguatinga, Planaltina, Sobradinho, Plano Piloto (norte), Brazlândia, Cruzeiro, Núcleo Bandeirante e Guará, envolvendo, aproximadamente, 6.000 alunos da comunidade, onde foram constatados interesses por cursos e palestras voltadas para:

- ✓ As necessidades sócio-político-culturais – Educação sexual, Higiene e saúde, planejamento familiar, primeiros socorros, educação, saneamento básico, direitos da mulher e do trabalhador, inflação violência urbana, dentre outros.
- ✓ As necessidades de relação com o mundo do trabalho – datilografia, auxiliar de escritório, cozinheiro, manicure/pedicure, costureiro, dentre outros” (UPEA<sup>41</sup>-FEDF, 1985, pg. 3).

Todo esse esforço coletivo para conhecer a realidade que a proposta pretendia mudar tinha como eixo estratégico de mudança o princípio da construção coletiva com base na participação democrática.

“Por este motivo, buscou-se o conhecimento compartilhado do sistema; com os que dele têm experiência, diretamente – nos encontros – ou através de instrumentos de avaliação. Organizou-se a informação coletada, tentando superar as divergências inerentes aos processos participativos. Chegou-se assim à seleção de variáveis estratégicas, a partir das quais cumpre iniciar os processos de mudança.” (UPEA-FEDF, 1985, pg. 10).

Com este enfoque na participação coletiva foi elaborada a proposta da educação de adultos da FEDF. Teve como fonte inspiradora os postulados educacionais, filosóficos e pedagógicos de Paulo Freire e Vieira Pinto para elaborar a fundamentação teórico-prática. Portanto a concepção de educação da proposta tinha um forte caráter político e transformador do homem e do mundo.

“A educação é, neste movimento, o processo pelo qual o homem se faz real, pessoal e socialmente.

A sua condição de ser situado dá ao homem o caráter de historicidade e, portanto, a viabilidade de transformar-se e provocar transformações. Enquanto sujeito da ação ele se transforma, transforma o mundo e participa da transformação do outro, assumindo, assim, o caráter de sujeito histórico. Enquanto ser consciente, ele conhece, ele se relaciona consigo mesmo, com o mundo e com o outro. Enquanto sujeito da educação, realiza a síntese dos movimentos anteriores no processo de questionamento do homem e da sociedade.”(UPEA-FEDF, 1985, 07).

Com isso, pode-se perceber que a proposta ao assumir essa concepção de educação negou categoricamente a concepção liberal tradicional de educação (a educação Bancária). Isso ficou explícito na crítica à concepção de conteúdos escolares separados da realidade vivenciada pelo aluno:

“Uma educação que faz o conteúdo das disciplinas um fim em si mesmo, escamoteia a dimensão maior da educação, que é a de estimular o adulto à possibilidade de transformar o seu mundo, a partir do desvelamento desse mundo, por processo de desenvolvimento pessoal e social.

O conteúdo formal dessa educação só faz sentido na medida em que sirva de instrumento para que o adulto, percebendo-se no seu contexto, possa atuar, em conjunto, comunitariamente, para melhorar suas condições de vida, nas quais está implícita a melhoria de condições de trabalho. Ignorar essas questões no tratamento dos conteúdos escolares, é retirar da situação, transformando a educação de adultos em processo de alheamento do educando à própria vida.” (UPEA-FEDF, 1985, pg. 8).

Mais do que só assumir a importância da participação do processo educativo dos jovens e adultos, a UPEA- FEDF propunha que a participação fosse, simultaneamente, a forma

---

<sup>41</sup> UPEA-FEDF- Uma Proposta de Educação de Adultos para a rede oficial de ensino do Distrito Federal, 1985.

pela qual se deveria desenvolver a prática educativa e o conteúdo que se pretende ensinar aos alunos e, particularmente, aos professores, pois o processo educativo para a proposta era de que ao mesmo tempo que se ensina se aprende.

Pretendia-se, por meio da participação, motivar, provocar, em fim alcançar a transformação dos seres humanos, da escola e da sociedade. Porém, essa proposta reconhece que os sujeitos do processo educativo devem, sobretudo, aprender a participar, por isso, buscou-se estabelecer um processo de aprendizagem em que os sujeitos fossem educados para transformar a si, o outro e o mundo, pois segundo a proposta eles são parte constitutiva da sociedade, não estão marginalizados da sociedade.

O fato de não saber ler e escrever não é suficiente para considerados excluídos. Estão assim sem escolaridade, porque foram explorados pelas relações sociais de produção existentes na sociedade brasileira. Foram submetidos a divisão social do trabalho que os condicionam a sobreviver em péssimas condições de vida. Isso não significa exclusão ou marginalização, e sim exploração e dominação. Estão apenas no local que os sistema econômico conduziu parte da população brasileira, reservando a este uma tarefa de complementação e de reserva para suprir e alimentar o contingente de força de trabalho necessário ao sistema capitalista.

Em função disso, a proposta critica a concepção de educação que acredita que o adulto não escolarizado seja um homem marginalizado e excluído, pois segundo a proposta é um equívoco e uma falácia que acaba impedindo de se conhecer as condições objetivas e concretas que os condiciona a estarem naquela situação.

“A educação de adultos no Brasil tem sido marcada por equívocos e falácias sobre os quais é preciso que se reflita. Inspirada na confissão abstrata de valores como liberdade, solidariedade humana e igualdade, costuma-se apresentá-la como a chave para “ abrir as portas do sucesso e, conseqüentemente, da felicidade do homem brasileiro. A massa popular, marginalizada social, econômica e politicamente por não ter tido acesso ao conhecimento formal, seria automaticamente inserida entre os bem situados na vida, desde que reciclada pela educação. A marginalização, nesse caso, decorreria da incapacidade de domínio de habilidades básicas próprias da escolarização. Vencida essa dificuldade, todos os problemas se resolveriam, eliminada que estaria a causa das injustiças: a falta de escolarização básica. Essa idéia de homem marginalizado, porque não teve acesso à escolaridade, reflete uma falsa visão da realidade, porque retira a responsabilidade das estruturas sociais pelas injustiças e coloca-a sobre os próprios ombros do indivíduo marginalizado. Apresentada como solução para todos os problemas, a educação dos setores populares aparece como uma vasta ação cultural, suficiente em si, dispensando a organização da população para a solução de seus problemas, as mais de vezes radicados nas formas de divisão do trabalho e de distribuição de riqueza produzida” (UPEA-FEDF,1985, pg.8)

Como se pode perceber, a UPEA- FEDF tem uma visão crítica do processo educativo. Compreende os sujeitos (educando e educador) a partir da sua realidade particular sem perder a dimensão da realidade geral. Se esforça para ir além das constatações imediatas tentando superar os pré-conceitos que têm obscurecido a compreensão do processo educativo, dos educando e do educador tendo como eixo central a participação. Tanto no processo de concepção como no processo de sua operacionalização.

### 6.3 - A Escola Candanga e a superação do fracasso escolar

A Escola Candanga foi o projeto político e pedagógico adotado pelo Governo do Distrito Federal, no período de 1995 a 1998. Seu processo de elaboração tem como ponto de partida o diagnóstico da rede de ensino DF que consta no Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal- 1995 - 1998- no qual o governo assume a educação como sua prioridade máxima e estabelece como referência quatro diretrizes das políticas do rede de ensino:

- “universalização do acesso e garantia da permanência do aluno na escola;
- qualidade na educação;
- valorização permanente dos trabalhadores em educação;
- gestão democrática.

Isto significa construir uma Escola cidadã: autônoma, democrática e de qualidade. Este projeto somente se concretizará com o envolvimento efetivo da escola e da sociedade na discussão e na definição de prioridades, estratégias e ações.” (Plano Quadrienal, 1995: 07)

Como se pode perceber, a prioridade educacional do Governo teve por objetivo a superação do fracasso escolar entendido em seu sentido pleno: garantir o acesso a todos à educação (erradicar o analfabetismo) e a permanência do aluno na escola (fim da evasão) com qualidade (fim da reprovação). O veículo fundamental para que as linhas de ação se concretizassem foi a gestão democrática com a participação dos trabalhadores em educação, pais e alunos: a comunidade escolar. Com isso, acreditava-se que se estaria melhorando as condições de trabalho e valorizando os trabalhadores em educação e superando o fracasso escolar. Segundo o Plano Quadrienal, o mais relevante aspecto que caracterizou o processo de elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Candanga, foi a participação da comunidade escolar.

“Na perspectiva da construção coletiva de um projeto político-pedagógico para o Distrito Federal, desenvolveu-se o 1 Seminário de Educação, responsável pela elaboração do Plano Quadrienal. Iniciado em 19 de maio de 1995, com abertura que contou com a presença do governador do Distrito Federal, foi um processo que se caracterizou pela riqueza da participação e pela pluralidade de idéias. Até 09 de

julho, a discussão e a elaboração de propostas ocorreram no interior das escolas, com a presença de professores, especialistas, assistentes de educação, alunos e pais. Em 26 de junho, aconteceu, no auditório Petrônio Portela do Senado Federal, a plenária final do seminário de educação, com a presença de 240 pessoas, representado as dez Regionais de Ensino, a Secretaria de Educação, a Fundação Educacional e o Conselho de Educação do Distrito Federal. (Plano Quadrienal, 1995: 10).

A Escola Candanga é uma pedagogia institucional, não só porque foi um uma proposta assumida pelo Estado (SE/FEDF), mas sobretudo, porque ela foi um proposta oriunda dos trabalhadores em Educação, pais e alunos. Os sujeitos que constituem a instituição (funcionários e usuários) na tentativa de se institucionalizar as principais bandeiras dos movimentos instituintes (movimentos sindical e movimento popular) que eram o alicerce, não só para a elaboração da proposta como para sua execução no contexto da aliança Estado/Escola/Sociedade.

O Plano Quadrienal, em seu diagnóstico, enfatiza a má qualidade do ensino público manifesto no alto índice de reprovação de todo o sistema de ensino. Destaca que os principais pontos de fracasso escolar, concretizado na reprovação, estão no ciclo básico de Alfabetização, nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, na 1ª série do ensino médio e perpassa todo o ensino noturno. Um dos principais pontos de fracasso escolar está manifestado no alto índice de evasão da educação jovens e adultos.

“Embora o Distrito Federal esteja no conjunto de unidades que apresentam as maiores taxas de cobertura da matrícula do ensino fundamental, relativamente à população de 7 a 14 anos, em torno de 98,5% nos últimos anos, a qualidade do ensino e dos serviços educacionais tem sido deficiente. As taxas de reprovação indicam claramente esta situação: nos últimos anos, as médias oscilaram entre os 25% a 30%, localizando-se os pontos críticos no Ciclo Básico de Alfabetização nas 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio e, de forma geral, em todo o Ensino Noturno.

Quanto à evasão, os índices diferem muito de um nível/modalidade de atendimento para outro, sendo que os mais altos encontram-se na educação de jovens e adultos, com variações históricas entre 17% e 34%. No Ensino Médio, as taxas de evasão têm flutuado, ao longo dos anos, entre 8% a 30%, com maiores perdas no noturno. No ensino fundamental, evasão oscila entre 7 a 10%. [ (Plano Quadrienal, 1995: 10) grifo nosso].

Após apresentar as linhas de ação e realizar o diagnóstico da rede de ensino do DF, o Plano Quadrienal apresenta as políticas e os programas de Governo. Na presente investigação analisa-se uma dessas políticas que é o projeto político e pedagógico Escola Candanga enquanto parte da estratégia de superação do fracasso escolar. Em outros termos, será analisado se a Escola Candanga - pelo menos em uma de suas ações, a educação de jovens e adultos - conseguiu se afirmar como o caminho concretizador e articulador das quatro linhas de ação do Plano Quadrienal: universalização do acesso e garantia da permanência do aluno na Escola, qualidade na educação, valorização permanente dos trabalhadores em educação e gestão democrática.

## 6.4 - Escola Candanga e sua estratégia de transformação da escola

Como desdobramento do Plano Quadrienal para implementar as 4 metas fundamentais da Secretaria de Educação/FEDF, construiu-se a proposta educacional Escola Candanga. Uma proposta oriunda do Plano Quadrienal e que foi fruto da participação em todo o sistema de educacional. Com essa característica institucional buscou-se na participação e nas várias experiências já desenvolvidas de maneira isolada no sistema educacional uma fonte instituinte capaz de instituir propostas para as escolas públicas do DF que, fruto do esforço coletivo dos trabalhadores em educação e usuários da escola, fosse capaz de revolucionar a educação por meio de aliança Governo/Escola/Sociedade.

Em outros termos, o Governo instituiu o projeto político e pedagógico Escola Candanga a partir da participação da comunidade escolar com vistas a superar a questão do fracasso escolar que afeta toda a sociedade. Com isso, as principais bandeiras do movimento sindical e popular foram incorporadas no projeto de Governo buscando construir a escola pública, democrática e popular. Para que isso se tornasse realidade era preciso mudanças radicais na prática cotidiana escolar para que ela se antecipasse às mudanças ocorridas na sociedade.

“Uma escola pública, democrática e popular não pode ficar a reboque dessas mudanças. Neste, sentido é preciso construir uma escola sintonizada com o seu tempo, mas que tenha como perspectiva a superação dos desafios e contradições contemporâneos.

Isto implica mudança nas estruturas. Faz-se necessária, pois uma nova organização do trabalho pedagógico-escolar.” (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 43).

Pretendia-se, então, ter uma proposta que construísse uma nova escola. Que se alimentasse da participação democrática da comunidade escolar e também nutrisse e incentivasse a participação democrática na perspectiva de ter uma escola pública que fosse um produto do esforço coletivo, fruto do processo participativo instaurado no

Governo Democrático e Popular. Essa ênfase que a Escola Candanga dedica à participação se deve ao fato de ser a principal categoria para definir sua identidade pedagógica frente às teorias da educação e mais particularmente, em relação às teorias não-críticas.

“Muitas propostas nos têm chegado. Muitas delas já esboçadas e outras já em execução no nosso sistema Educacional. É hora, então, de conhecê-las e compartilhá-las, no sentido de contribuir para tornar realidade o compromisso do Governo, ou seja, o desafio de fazer a revolução da educação no Distrito Federal. A escola Candanga, ao valorizar e incentivar a participação democrática, diferencia-se das concepções neoliberais a partir do mito de que a qualidade resulta da competição e não da cooperação. Nesse sentido, busca uma nova qualidade de ensino geradora da cooperação, de valores éticos e humanistas, de modo a permitir ‘a socialização do saber social e historicamente produzido’[(5.p.58-59) - grifo do original]” (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 31).

O pressuposto teórico que orienta esse processo de mudança concebe a escola enquanto uma instituição da sociedade civil que é um aparelho de produção da hegemonia que pode servir tanto para reproduzir a ideologia dominante quanto para se fazer a contra-hegemonia por meio de uma contra-ideologia.

O ponto de partida da Escola Candanga é a crença que se pode mudar a escola, porém reconhece que ela está, desde a sua estrutura administrativa à sua dimensão pedagógica, hegemonizada pela ideologia dominante. Mas isso, para ela, não impede que se mude a escola revolucionariamente, pois o interior da escola reflete as contrações existentes na sociedade.

“É verdade que a escola, tanto na sua estrutura organizacional quanto em sua prática pedagógica, está marcada pela ideologia dominante. O que, entretanto, não impede que nela seja articulada uma contra-ideologia a partir do conhecimento das contradições dessa ideologia.

Ao percebermos que a escola reflete as contradições características da formação social em está inserida, podemos entender também que a ação pedagógica que se pratica no seu interior é marcada por conflitos e contradições, que devem explicitar-se e serem trabalhados numa perspectiva de transformação. Isto exige tomar como fundamento teórico pedagogias transformadoras que, inseridas na prática social concreta, realizaram a mediação entre o individual e o coletivo, possibilitando a inserção da escola na totalidade social de que faz parte. Por isto, o trabalho escolar, pensado numa perspectiva crítica, centra-se nas questões sociais e coletivas.” (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 42).[Grifos nosso].

A dimensão social da Escola Candanga reside em compreender o processo educativo no interior da escola a partir da formação social a qual a escola pertence para que se possa estabelecer uma mediação entre o indivíduo e o coletivo a partir realidade social. Para fazer isso a Escola Candanga propôs um novo currículo.

Os fundamentos teóricos do currículo da Escola Candanga se orientam com base em três grandes dimensões: a - Filosófica, b- Sócio-antropológica e c - Psicopedagógica. A primeira dimensão diz respeito ao processo de reflexão sobre a realidade e a produção do conhecimento. Resgatando o sentido da reflexão-ação-reflexão enquanto parte do processo de produção do conhecimento de ação-pensamento-ação enquanto essência da práxis num processo ininterrupto de crítica.

“A reflexão crítica acerca dos fundamentos da práxis parte do pressuposto de que ‘a ação e o pensamento humano nunca se acham totalmente determinados pela ideologia. Sempre haverá espaços de crítica e fendas que possibilitem a elaboração do discurso contra-ideológico’. [3,p.39]

A crítica, ao proceder a uma análise rigorosa, aponta não somente para dados mensuráveis e observados empiricamente, mas extrapola para a verificação e avaliação dos resultados a serem alcançados. Isto significa colocar em questão a natureza do objeto a ser investigado, analisado-o em todos os seus perfis: científico, ético, estético etc.” (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 52).

A segunda dimensão do currículo da Escola Candanga diz respeito à participação política enquanto meio de concretizar a cidadania entendida à luz dos fenômenos sócios-antropológicos.

“Ora, se a cidadania é a condição para o exercício pleno da democracia, se a democracia é invenção e construção da cultura e se a cultura é construção da razão por meio do trabalho, então podemos inferir que, para a Escola Candanga, tais conceitos são indissociáveis e construídos a partir da práxis social e coletiva, como ficou claro na primeira parte deste documento, e apontam para uma visão interativa e abrangente dos fenômenos sócios-antropológicos(...)

Pretende-se, também, redescobrir o sentido da ação coletiva, o sentido de pertencer a um grupo social, e o significado da participação no processo de formação de sua identidade cultural.

Enfim, a dimensão sócio-antropológica da Escola Candanga visa estimular o encontro da população de Brasília com a sua própria identidade. (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 55).

”

A terceira dimensão diz respeito à compreensão do processo educativo, do educando e dos educadores, por meio das abordagens sócio-culturais interacionistas.

“No que concerne às fases da evolução do pensamento lógico e da socialização no processo ensino-aprendizagem, tomamos como parâmetro a teoria de Piaget e as vertentes dela derivadas. Isso porque o currículo da Escola Candanga parte do pressuposto de que a inteligência é uma construção que faz entre a hereditariedade e o meio. A inteligência, a afetividade e a moral fazem-se progressivamente, em fases sucessivas, por meio das quais a criança organiza o pensamento em íntima relação com o meio social condição essencial para a humanização, pois partimos do pressuposto de que não existe homem isolado dos demais. Neste sentido, o saber, a aprendizagem são construídos pela criança a partir da sua realidade concreta, e não impostos de maneira arbitrária. (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 56).

A partir dessas três dimensões complementares sobre o currículo a Escola Candanga pretendia formar o cidadão crítico, ético, autônomo, solidário e responsável. Para se alcançar esse meta era fundamental que os educadores reorganizassem seu trabalho pedagógico com base nos seguintes princípios:

- a) “a participação e a responsabilidade pela coisa pública em direção à construção da cidadania e da radicalização da democracia;
- b) o exercício da razão crítica, no sentido de desmistificar os componentes ideológicos presentes em todas as áreas do conhecimento.
- c) o relacionamento ético com o meio ambiente, entendendo que o homem é o animal mais ameaçado de extinção;
- d) o reconhecimento do valor social do trabalho, seja manual ou intelectual;
- e) a valorização da pluralidade cultural;
- f) a apropriação de diferentes linguagens e novas tecnologias, de forma crítica e criativa.” (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 57).

E por fim, a Escola Candanga apresenta uma nova perspectiva de avaliação enfatizando, mais uma vez, o fracasso escolar da escola pública em todo o país e destacando a particularidade da rede do DF, que dispõe de professores qualificados, mas mesmo assim, o fracasso escolar permanece inalterado historicamente. Para a Escola Candanga isso se deve à maneira pela qual a escola organiza o seu trabalho pedagógico e principalmente como ela avalia a aprendizagem dos alunos.

“O Brasil possui mais de 40 milhões de analfabetos, incluindo os funcionais- isto é, os que conseguem apenas assinar o nome. Na secretaria de Educação/FEDF, segundo dados recentes do DEPLAN (Departamento de Planejamento Educacional/SE), de cada 1000 alunos que ingressam nas escolas públicas do Distrito Federal, apenas, aproximadamente, 400 concluem o ensino fundamental. A perda educacional é, então, superior a 50%. Segundo dados do SAEB (Sistema

Brasileiro de Avaliação de Educação Básica), 97% dos diretores da FEDF e 76% dos professores possuem graduação em nível superior. Constatamos, então, que o nível formal do corpo docente é bom, porém, o rendimento do aluno, tanto nos aspectos quantitativos quanto nos qualitativos, é catastrófico. Será, então, que a causa dos altos índices de repetência e evasão residem unicamente na falta de base do aluno? Ou deve-se também à maneira pela qual o trabalho pedagógico é organizado na escola.

A avaliação, na Escola Candanga, visa superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados, o que acaba sempre por confundir o mais importante com o mais mensurável. Neste sentido, a forma tradicional de se pensar a avaliação é superficial, por que sequer questiona os dados estatísticos obtidos.” (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 52).

Nessa linha, a Escola Candanga propõe, em substituição à avaliação classificatória e quantitativa, uma avaliação diagnóstica e qualitativa com ênfase mais no processo do que o resultado. Para isso, a Escola deve orientar suas avaliações com base nos seguintes eixos:

- a) “Condições para que o aluno desenvolva a consciência crítica em direção à construção da cidadania;
  - b) Convivência participativa dos alunos (até que ponto eles são meros objetos ou atores sociais?);
  - c) Adequação política do material didático (até que ponto este material é capaz de ajudar o aluno a construir o sentido de sujeito do próprio desenvolvimento?);
  - d) Capacidade político-pedagógica do professor (refere-se à prática de sua própria cidadania);
  - e) Convivência criativa entre escola e comunidade. Que a escola seja espaço privilegiado de discussão, formação e crítica da Cidadania.
- Com base nestas orientações gerais, a avaliação, assim como os demais aspectos do fazer pedagógico são tarefas e responsabilidades do professor e da escola como um todo.” (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 61).

Diante do exposto, o projeto político e pedagógico Escola Candanga acreditava que estavam delimitadas as linhas teóricas e práticas que instaurariam o processo que revolucionaria a Educação na região. Esta dimensão revolucionária e crítica da Escola Candanga foi explicitada e defendida na primeira parte do documento. Mas, desde o Plano Quadrienal, defende-se o caráter crítico da Escola Candanga à medida em que esta se propõe a mudar radicalmente a escola, fazendo democraticamente com que a escola fosse um agente humanista de formação do cidadão crítico em direção à radicalização da democracia.

O Governo Democrático e Popular do Distrito Federal tem propostas, não abre mão de seu papel e de suas responsabilidades com a educação, mas compreende que a

sua maior tarefa é coordenar o processo em que a discussão e a prática educacional sejam parte do cotidiano das escolas, dos pais, de alunos e da sociedade. Desta forma, estão juntos - Governo/Escola/Sociedade fazendo a **REVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO**” [negrito do original](Plano Quadrienal, 1995: 10).

A pretensão do Governo democrático e popular, mais do que superar o fracasso escolar era fazer uma revolução na educação do Distrito Federal. Mas que revolução é esta? Superar o fracasso escolar com vistas a formação da cidadania já é uma revolução na educação? De que revolução se está falando?

No Plano Quadrienal, o princípio da revolução que se pretende fazer é mudar radicalmente a escola no capitalismo para uma escola cidadã com vistas a alcançar e acompanhar os processos acelerados de mudança do mundo do trabalho, pois a escola cidadã deverá formar as novas gerações com um senso crítico e capaz de responder às novas necessidades que surgiram com a reestruturação produtiva.

“Vive-se hoje um profundo e acelerado processo de transformação com dimensões planetárias. A revolução científica e tecnológica implica incontestemente avanço das forças produtivas que interagem com novas relações sociais, gerando novas necessidades, tanto do ponto de vista econômico, como cultural. A escola cidadã, democrática e de qualidade, não pode se marginalizar neste processo. É fundamental o acesso as novas tecnologias, acompanhado do senso crítico em sua utilização, destacando-se a técnica e a ciência como instrumentos para viabilizar melhores condições de vida a população.(...)

Formar cidadãos é também criar as condições necessárias para a apropriação do saber. Só é livre é crítico quem conhece, sabe e pensa. Somente são capazes de conhecer, saber e pensar os que compreendem o conhecimento como processo e construção permanente, encontrando na investigação o prazer e a alegria da descoberta.

Essa é a nova escola! Esse é o princípio da nossa Revolução.” (Plano Quadrienal, 1995: 10).

Em outras palavras, pretende-se transformar a escola não cidadã do capitalismo, que exclui os educandos, em escola cidadã, que supera o processo de exclusão como a evasão e a repetência na perspectiva de formar um cidadão que transforme o capitalismo não cidadão (excludente) em capitalismo cidadão (includente). Que torne a ‘competitividade cega’, em humana; da legalidade excludente, em includente; que

substitua o egoísmo mesquinho e medíocre pela fraternidade com ética e justiça. Esta parece ser a revolução da educação.

“Nessa perspectiva, cabe à escola cidadã afirmar e reafirmar valores, formar indivíduos livres, críticos, conscientes de seus papéis enquanto sujeitos da história; seres humanos que assumam a essência de sua condição e estejam dispostos a tornar o planeta um espaço de organização social em que a fraternidade, a ética e a justiça possam se afirmar em oposição a competitividade cega, a legalidade excludente, ao egoísmo mesquinho e medíocre. É preciso redimir a dignidade humana na expectativa de viver e conviver em melhores condições no futuro próximo, construindo um sociedade justa, democrática e feliz. (Plano Quadrienal, 1995: 11)

O Plano Quadrienal, no entanto, não apresenta o que se compreende por revolução, se limita a afirmar o princípio sem esclarecer porque as diretrizes e o princípio do plano são revolucionários. Mas a Escola Candanga faz essa discussão. Logo no início do documento “Escola Candanga: Uma lição de Cidadania” é aberta à discussão sobre sua dimensão revolucionária enquanto um projeto político e pedagógico da instituição Secretaria de Educação - SE/FEDF e que é síntese do processo de participação da comunidade escolar.

O caráter revolucionário da Escola Candanga reside, segundo o documento, na sua dimensão utópica capaz de levar os homens a participarem democraticamente no presente, realizando o exercício da crítica em prol do surgimento de uma nova consciência social, que produzirá novas relações culturais e sociais no futuro.

“A pedagogia que intentamos implementar na Secretaria de Educação - FEDF é revolucionária e não reformista, na medida em que se trata de uma proposta utópica. Não é evasiva, reacionária, porque é marcada por sua relação com a realidade histórica presente. Entende a utopia como algo por realizar e não o regresso a um paraíso perdido. Portanto, trata-se de um projeto para o futuro, fato dinâmico e mobilizador da história. A utopia pode levar a transformações radicais na sociedade, na medida em que é uma denúncia da ordem existente, e significa o projeto histórico que exprime a aspiração ao estabelecimento de novas relações sociais entre os homens” (Cf. 14, 199-206) (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 22).

Ou ainda:

(...)”A crítica é radical porque não permanece apenas na superfície. Não se prende somente à aparência, mas desce aos fundamentos, à raiz da questão e mostra como a realidade foi produzida historicamente pela ação que o homem imprime na natureza, transformando-a e adaptando-a às suas necessidades por meio do

trabalho. A transformação da realidade e a consciência de que esta realidade é construção humana levam-nos a pensar um projeto utópico que visa a revolucionar as relações culturais, na perspectiva de uma nova sociedade.” (Cadernos da Escola Candanga, n. 1, 1998: 53).

Como se pode perceber, o conceito de transformação e revolução aparecem como sinônimos no momento em que se define que a revolução que se pretende fazer é uma revolução cultural. Uma revolução da consciência social a partir da escola, pois à medida em que a escola Candanga é um proposta para as escolas do Distrito Federal, e ela propõe fazer uma revolução da educação, que é uma produção social, que ocorre em toda a sociedade e não apenas na escola. Não resta dúvida que, para a Escola Candanga, a escola é o ponto de partida da revolução que se pretende fazer.

“A utopia pode dar á prática pedagógica, liberta dos condicionantes tecnicistas e das teorias e discursos prontos, um enfoque verdadeiramente humanista. Só assim, poderemos desejar e construir uma escola mais humanizada, onde alunos, servidores, professores e direção, cientes de suas capacidades e originalidades sintam-se participantes e responsáveis pela coisa pública e pela construção da sociedade, a partir de um projeto coletivo, em direção a radicalização da democracia.” (Cadernos da Escola Candanga: Escola Candanga uma lição de cidadania, 1998:22)

Acredita-se que a escola possa ser um instrumento contra-ideológico capaz de desenvolver e ensinar a solidariedade, a ética, enfim, a cidadania e, simultaneamente, superar o fracasso escolar. Assim, a revolução da Escola Candanga se alimenta da utopia da mudança para nutrir a participação democrática enquanto processo simultâneo em que se pretende formar cidadãos críticos e participativos.

Alimentado pela utopia, sonha-se que os segmentos da Comunidade Escolar, no contexto da gestão democrática da Escola Candanga, aprenda e ensine, simultaneamente, a participar democraticamente da escola buscando superar os obstáculos que impedem de se realizar uma participação voluntária, de formar seres humanos críticos e participativos a partir do interior do sistema educacional.

Diante desses procedimentos, objetivos e estratégias de mudanças pode-se concluir que a Escola Candanga foi uma proposta educacional crítica, no contexto das tendências pedagógicas brasileiras, e reformista da educação. Sem contudo, ser uma pedagogia revolucionária da Educação, pois seu ponto de partida para a mudança é a escola. De onde se busca influenciar a produção social da educação que condiciona a existência da escola, pois a escola enquanto instituição social não está isolada da sociedade. Influencia e é influenciada pelo projeto de sociedade e educação das classes sociais em luta na sociedade capitalista.

As reformas do projeto político-pedagógico Escola Candanga foram o pano de fundo de todas as ações desenvolvidas no sistema educacional do Distrito Federal. Na Educação de Jovens e Adultos ela complementou a proposta-UPEA/1985, com seus fundamentos democráticos, reforçando a perspectiva da proposta anterior, de incentivar a participação da comunidade escolar com vistas a superar o fracasso escolar no supletivo que, historicamente, tem tido um dos maiores índices de todo o sistema de ensino.

## **6.5 - A participação segundo a Lei n.º 957, de novembro de 1995<sup>42</sup>**

Esta lei regulamentou o processo de gestão democrática da escola pública do Distrito Federal, que amparado no art. 206, inciso VI da Constituição Federal estabeleceu os procedimentos e regras para eleição dos dirigentes escolar e do conselho escolar.

A conquista dessa lei só foi possível graças a muita mobilização dos educadores populares, dos sindicatos dos professores apoiados por partidos políticos e da Central Única dos Trabalhadores – CUT.

Começamos nossa análise descritiva buscando entender a quem a lei propõe garantir o direito da participação, através do voto, na escolha dos dirigentes escolares. Nos princípios da lei destaca-se a livre organização da comunidade escolar; a participação de todos os segmentos da comunidade com base na igualdade proporcional entre profissionais da educação e comunidade. A base de toda lei é a participação igualitária da comunidade escolar. Mas qual comunidade participa da gestão escolar? A comunidade local (comunidade externa) ou os beneficiários (comunidade interna -professores, funcionários e pais e alunos)? A lei definiu como pertencentes a comunidade os alunos maiores de 13 anos, independente da série que estão cursando; os pais dos filhos menores de 13; os professores e servidores da carreira assistência. O termo comunidade está restrito a quem conserva um vínculo legal com a escola.

Nesse sentido, os professores e funcionários passam a ser da comunidade (o que contraditoriamente, o cotidiano tem mostrado que muitos dos profissores não conhecem ou não querem conhecer a realidade da comunidade que educam).

---

<sup>42</sup> Lei revogada pela câmara Distrital em outubro de 1999, substituída por outro projetopropostopelo Governo Roriz..

Ficam de fora da comunidade escolar aqueles que não têm vínculo (não estudam na escola, não têm filhos ou familiares estudando escola), mas que, concretamente mantêm um vínculo espacial, moram em suas proximidades e/ou um vínculo comercial, vendem coisas para a clientela escolar (materiais escolares, lanches, balas e similares); ou ainda utilizam o espaço da escola para festas particulares e/ou atividades religiosas. Logo, estes foram, pela lei, excluídos de participarem do conselho escolar e do processo de escolha de diretores. Isso tende a isolar a escola dos problemas da comunidade externa e as entidades, associações e outros grupos sociais não participam do processo pedagógico no interior da escola. Isso restringe o grau de abrangência e influência da escola na comunidade, o que parece ser um obstáculo ao propósito da Escola Candanga de fazer uma revolução educacional a partir da inserção social da escola na sociedade.

O conceito de comunidade escolar definido na lei, acabou por excluir a comunidade externa que não tem um vínculo legal com a comunidade escolar na medida em que definiu seus integrantes.

O mais grave é que induziu os participantes do conselho escolar a acreditarem na igualdade de oportunidades e de chances dentro de uma estrutura social (capitalista) intrinsecamente injusta e desigual. Fortaleceu a visão liberal de que todos são iguais perante a escola e o sistema de ensino. Com isso, a disputa entre as classes sociais existente na sociedade, que também se manifesta no interior na escola, foi substituída pela disputa de grupos, dos segmentos no interior da escola. Agora são os pais e alunos de um lado e professores e funcionários do outro. E não mais a luta pela libertação que a classe trabalhadora desenvolve contra a classe dominante.

O conceito de comunidade escolar estabelecido no Plano Quadrienal, definido na Lei 957/95 e que fundamenta a Escola Candanga, impede que se conheça as desigualdades sociais existentes na sociedade.

“A utopia pode dar à prática pedagógica, liberta dos condicionantes tecnicista e das teorias e discursos prontos, um enfoque verdadeiramente humanista. Só assim, poderemos desejar e construir uma escola mais humanizada, onde alunos, servidores, professores e direção, cientes de suas capacidades e originalidades sintam-se participantes e responsáveis pela coisa pública e pela construção da sociedade, a partir de um projeto coletivo, em direção a radicalização da democracia.” (Cadernos da Escola Candanga: Escola Candanga uma lição de cidadania, 1998:22)

Os conflitos administrativos e pedagógicos tendem a ser compreendidos como expressão do conflito do corporativismo dos professores e funcionários de um lado e pais e alunos do outro.

Além disso, a lei regulamenta a autonomia das unidades de ensino. Com base na participação igualitária são eleitos os representantes do segmentos da comunidade escolar para compor o conselho escolar e exercer o função de diretor. À estes representantes cabe a tarefa de gerir a autonomia pedagógica, administrativa e financeira do projeto da escola na forma estabelecida da legislação vigente.

“Art. 16 - Dentre as atribuições do conselho, além das definidas pelo sistema de ensino, devem constar as seguintes:

- I – elaborar seu regimento;
- II – adendar, modificar e aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da unidade de ensino, sobre a programação e a aplicação dos recursos necessário a sua manutenção e a conservação da escola;
- III - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto pedagógico político-administrativo-financeiro da unidade de ensino;
- IV – divulgar periódica e sistematicamente, as informações referente ao uso dos recursos financeiros, qualidade dos serviços prestados e resultados alcançados;
- V – coordenar o processo de discussão para encaminhamento de propostas, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- VI – convocar a assembléia geral dos segmentos;
- VII – propor e coordenar a discussão junto aos segmentos da comunidade escolar e votar alterações no currículo escolar, no que for atribuição da unidade, respeitada a legislação vigente;
- VIII – propor e coordenar a discussão junto aos segmentos da comunidade escolar e votar alterações metodológicas, didáticas e administrativas da unidade de ensino, respeitada a legislação vigente.

IX – estruturar o calendário escolar e horários, no que competir à unidade de ensino, observada a legislação vigente;

X – Fiscalizar a gestão da unidade de ensino.

Parágrafo único: na definição das questões pedagógicas, deverão ser resguardados os princípios constitucionais, as normas e as diretrizes do Conselho de Educação do Distrito Federal.

A autonomia, referida na lei, diz respeito a decisões administrativas, pedagógicas e financeiras e é dependente das unidades administrativas superiores. A autonomia que ficou para o conselho escolar foi a de mobilizar a comunidade para organizar-se visando elaborar um projeto que consiga resignificar as políticas gerais do sistema de ensino à sua realidade particular e fiscalizar sua execução.

Se a autonomia do conselho escolar depende da legislação do sistema escolar vigente, cabe perguntar a quem pertence a tarefa de legislar sobre a ação do conselho? A resposta parece ser óbvia. À Câmara Legislativa do DF cabe definir o que o conselho escolar pode fazer ou não. Mas, mesmo ela está submetida à lei orgânica do Distrito Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e à Constituição Federal do Brasil.

O sistema hierárquico da estrutura do Estado Brasileiro ainda é o elemento condicionante da autonomia da unidade escolar. Mantida a estrutura do poder do Estado, com base na hierarquia vertical, a escola só exerce sua autonomia quando o Estado a conceder. Ou melhor, quando a legislação vigente macro assim estabelecer.

De um lado a lei exigiu que para candidatar-se a diretor de escola o candidato deveria ser servidor público da FEDF, com isso foi negada a possibilidade do segmento dos pais e alunos que representam 50% do colégio eleitoral, que não têm vínculo empregatício com o sistema de ensino do Distrito Federal, a candidatarem-se a diretor da unidade de

ensino. e Por outro lado, a escolha do presidente do conselho escolar é feita de forma indireta entre os conselheiros. Com isso, a lei permite que um pai ou aluno possa ser o presidente do Conselho Escolar. Isso parece indicar que a democracia de que trata a lei da gestão, não é democrática no sentido universal, em que cada eleitor vale um voto, pois alguns têm mais direitos do que outros.

Não se pretende, com essa crítica defender que pais ou alunos assumam a direção de escola, mas demonstrar que a lei da gestão democrática, não executa plenamente o sentido universal do conceito. Com isso, cria-se um ambiente artificial sem condições objetivas de ser real, em que o conceito democracia tornou-se palavra mágica para justificar todas as ações no cotidiano escolar.

A lei trata da eleição do conselho escolar e do diretor de escola, porém no texto que diz respeito às atribuições do diretor, a lei é simplesmente omissa. Por quê? As atribuições do diretor se confundem com as do conselho escolar? Ou tendo definido as atribuições do conselho, ao diretor caberá apenas sua execução? A lei diz apenas que:

“art. 17 A direção será exercida pelo diretor eleito e por sua equipe técnica.  
§ 1º Nas unidades de ensino que, por sua complexidade, requeiram o cargo de vice-diretor, o mesmo será eleito em chapa com o diretor, em conformidade com as exigências previstas nesta lei.  
§ 2º A equipe técnica, obedecendo à modulação de cada unidade de ensino, será submetida à aprovação do Conselho Escolar.”

Além de não definir as atribuições do diretor a lei estabeleceu que sua equipe técnica deverá ser submetida à aprovação do conselho escolar. Isso fortalece a perspectiva de que o conselho deveria, segundo o espírito da lei, ser o grande colegiado gestor do estabelecimento e o diretor, apenas mais um conselheiro. No entanto, para ser diretor o candidato deve ter, segundo a lei, um série de critérios que vão, desde a disponibilidade em ter 40 horas na rede de ensino, a ter formação acadêmica compatível com a

modalidade que se pretende ser candidato a diretor. Esse critério objetivo parece indicar mais uma vez os limites da democracia escolar.

Percebe-se claramente que a legislação sobre gestão democrática está diretamente subordinada às leis federais e constitucionais. Seu espírito não foi de romper com a estrutura hierárquica do sistema de ensino, mas de manter o sistema de ensino integrado por meio de eleições democráticas para o conselho escolar e para a direção. Por isso, toda a autonomia da unidade escolar está submetida à legislação vigente.

Ainda assim, a lei propõe mecanismos que garantem a divulgação de informações para toda a comunidade escolar. A participação da comunidade na gestão da escola exige que ela disponha de informações pertinentes para que possa decidir. Além disso, percebe-se que a lei desejou instaurar um processo de gestão da escola pública que torna-se numa partilha do poder por meio do conselho escolar. Porém, no momento em que foi regulamentada essa partilha do poder a lei limitou a autonomia da comunidade escolar à legislação vigente. Um outro fator que limitou a partilha do poder foi a restrição do conceito de comunidade escolar, nele foram excluídos os principais atores dos movimentos sociais (igrejas, associações de moradores, entidades populares e principalmente os moradores da comunidade em que a escola se localizava).

Por isso, podemos concluir que a participação definida na lei assumiu, claramente, característica de participação induzida à medida em que o Estado propõe a participação da comunidade e limita a iniciativa participativa da mesma às regras das leis vigentes, que não foram estabelecidas por eles. Nesse sentido, a participação se limitou a um

processo de consulta à medida em que limitou o poder de decisão daqueles que foram consultados.

Essas conclusões parecem ser a manifestação da principal contradição objetiva da participação paritária instituída com a lei da gestão democrática. Ao mesmo tempo em que se afirmava a igualdade perante a lei, todos que participavam na escolha do diretor e do conselho escolar, se viam obrigados a reconhecer que apenas 50% dos eleitores poderiam ser eleitos diretores, pois tinham o vínculo trabalhista e os outros não. Com base nessa desigualdade material como é possível se falar em gestão democrática no interior da escola?

Além disso, ao buscar estabelecer uma gestão democrática e paritária para as unidades escolares a lei criou, na prática, dois grupos: um dos pais e alunos e outro dos profissionais de educação que, organizados em função de seus papéis no interior da escola, configuraram-se distintos, defendendo suas bandeiras e propostas corporativistas. Ao contrário do que se queria com a participação democrática, ela instaurou um processo de fortalecimento do corporativismo escolar e dos segmentos, ao invés de enfraquecê-los, conforme se pode perceber, por meio da análise das atas do Conselho Escolar.

Em função da posição que ocupam na divisão e organização do trabalho no interior da escola, os professores tendiam a ter suas reivindicações fortalecidas e, submeteram-se a isso, os outros segmentos. Isso foi identificado por Villa, (1995) que apontou para o que ele denominou “ditadura docente”.

Essa polaridade entre os segmentos serve muito mais para enfraquecer a luta da classe trabalhadora por revolucionar a sociedade do que para fortalecê-la, pois os conflitos, problemas e limitações existentes no interior da escola existem não só devido a contradições da própria escola, mas porque são, sobretudo, a manifestação dos condicionantes produzidos pelas relações sociais de produção social da vida no capitalismo.

Tanto pais, alunos, professores e servidores estão submetidos à relação social de produção. A grande maioria dos pesquisados são trabalhadores assalariados estando ou não empregados. São, portanto, componentes da classe trabalhadora e devem, portanto, contribuir na luta contra a exploração, miséria e fome a que foram conduzidos visando o fim do capitalismo. São possuidores (apesar de não terem consciência disso) de interesses superiores aos interesses imediatos de cada segmento no interior da escola, no entanto, a gestão com base na participação igualitária do interior da escola cria uma cortina de fumaça que dificulta ver, perceber e compreender isso. Nisso reside a principal contradição da participação democrática no interior da escola. Mais do que ter assumido um caráter induzido de participação, ela tem conduzido o processo para fortalecer uma concepção de mundo parcial, corporativa e localizada da realidade, com isso os sujeitos envolvidos tendem a perder a visão da totalidade.

## 6.6. - A prática da proposta

### A educação de adultos na perspectiva da Escola Candanga

Em 1995, na Escola Classe 03, essa proposta foi divulgada para a comunidade escolar através de três documentos: O 1º, o manual do educador de jovens e adultos; o 2º, o manual do aluno da educação de jovens e adultos e o 3º, um caderno sobre a coordenação pedagógica intitulado: *Coordenação Pedagógica o saber e o fazer*. Com isso, a escola pretendeu informar a comunidade escolar visando fortalecer a ação da mesma. Este trabalho foi organizado pelo serviço de orientação educacional, pelos coordenadores da fase 2 e 3 e pela direção da escola, visando esclarecer como se organizava e como funcionava o supletivo na escola. Foi apresentado ao aluno o seu manual enfatizando a importância de se conhecer além das normas e objetivos, os seus direitos e deveres:

“Caro aluno, ciente da dificuldade que todos na escola têm em entender o que é, como funciona e qual o objetivo da Educação de Jovens e Adultos- EJA surgiu a proposta de se elaborar o manual do aluno. Aqui, você poderá esclarecer suas dúvidas sobre EJA e ainda saber quais são os seus direitos e deveres.” (Manual do aluno, 1998, pg. 02, mimeo).

O manual do aluno continha informações sobre como funcionava a educação de jovens e adultos - modalidade supletivo (tendo como base a proposta FEDF); como acontecia o aproveitamento de estudos; como acontecia o trancamento geral e parcial, como e quando acontecia os cursos de qualificação profissional, e a aceleração de estudos e quando o aluno passa a ser um provável desistente.

Estava presente também no manual do aluno informações e incentivos à organização do Grêmio Estudantil e trouxe também um histórico da luta pela conquista da cidade do Paranoá. Esse material pretendeu fazer com que todos os alunos conhecessem,

didaticamente, a proposta e se organizassem para que ela fosse cumprida. Também foi parte do esforço coletivo para executar a UPEA-FEDF visando superar os obstáculos à superação do fracasso escolar para que se cumprisse o objetivo proposto:

“Possibilitar a participação crítica e consciente do aluno-trabalhador no processo-político-cultural através da aprendizagem de conhecimentos, valores e atitudes contextualizadas e voltadas para a reflexão-ação da realidade imediata, dos alunos-trabalhadores visando sua transformação.” (Manual do Aluno, EC 03 Paranoá, pg. 3, mimeo).

No Manual do Aluno notou-se também, uma grande preocupação com a avaliação da aprendizagem centrada na presença do aluno. Em quase todos os tópicos, implicitamente, e em dois especialmente (um tópico na primeira página e o outro na última página) tratou-se do tema frequência enfatizando a importância de se estar presente em sala de aula.

“Atenção galera! Faltou dançou.  
 Não falte. A cada falta é você quem mais perde. A escola deseja que você aproveite o máximo sua presença em sala de aula. Lembre-se: a frequência não é obrigatória para efeito de aprovação, porém recomendável para melhor aprendizagem.  
 Atenção! O aluno que faltar no dia da avaliação, sem justificativa, perderá o direito de fazer uma segunda avaliação. Aquele que justificar a falta poderá fazer uma segunda avaliação. Cada professor definirá com 05 dias (no mínimo) de antecedência a data da avaliação.  
 Você aluno deverá valorizar sua presença em sala de aula, pois o aluno considerado infrequente ou provável desistente<sup>43</sup>, perderá sua vaga. Isso significa que o educador deve realizar diariamente a verificação de presença do aluno.” (Manual do Aluno, EC 03 do Paranoá, pg. 07, mimeo).

O trabalho com os professores tinha uma perspectiva de fortalecer o trabalho coletivo. Tanto no manual do educador, como no caderno sobre a Coordenação Pedagógica isso é enfocando.

“O maior desafio dos educadores é resgatar o significado histórico da coordenação pedagógica de saber fazer e, fazer para saber como superar os obstáculos e desafios da prática educativa. Saber fazer é um processo complexo e contraditório. Todos na escola que aceitaram o desafio estão de parabéns, pois temos demonstrado maturidade pessoal, pedagógica e política na negociação dos conflitos e superação dos problemas.

---

<sup>43</sup> O manual define o aluno provável desistente aquele que falta 30 dias corridos sem justificar o motivo da ausência.

Quando falo em processo de gestão, resolução e reflexão coletiva sobre a prática educativa estou me referindo às ações que coletivamente realizamos e não à boas idéias simplesmente. E isso via desde a avaliação/diagnóstica realizada em dezembro de 1997, a semana pedagógica em julho de 98, o início da organização da secretaria (com a real organização dos diários em agosto de 98); o manual de orientação do educador e do educando da educação de jovens e adultos, a elaboração do plano de ensino, as várias reflexões e ações da semana pedagógica.” (Caderno do SOE<sup>44</sup>, pg. 04, mimeo)

Dentre as várias ações que a escola realizou, destacou-se como exemplo das ações coletivas desenvolvidas as atividades pedagógicas e atividades administrativas como a organização da secretaria. Por que professores estariam organizando a secretaria da escola? Por que desde o primeiro semestre letivo de 1996, em que foi iniciado o supletivo na escola, sempre houve a falta do funcionário da secretaria do noturno? O serviço era acumulado pelo secretário do diurno, o que provocava muitos atrasos. Além disso, o próprio secretário reclamava que não tinha condições de trabalho. Quase todas as atividades de secretaria eram desenvolvidas manualmente.

---

<sup>44</sup> Serviço de Orientação Educacional sobre a Coordenação Pedagógica- A Construção Coletiva do Currículo.

## **6.7 - PARTICIPAÇÃO NO DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO COLETIVO – 1997/1998**

No final do ano de 1997 os professores e os funcionários se reuniram para avaliar as atividades desenvolvidas durante o ano. Neste encontro, os participantes diagnosticaram os principais problemas a serem resolvidos imediatamente. Seguindo o procedimento didático do planejamento coletivo, os participantes identificaram os principais problemas no campo administrativo, pedagógico e político.

No campo administrativo, o principal problema era a falta de um secretário escolar para o noturno, pois sem isso, os diários continuariam sendo confeccionados pelos coordenadores o que atrasava bastante o repasse para os professores. Além disso, não estava sendo possível entregar os horários aos alunos logo no início do semestre letivo o que gerava uma desorientação dos mesmos e dos professores no início do ano. Isso e mais alguns outros problemas advindos da falta de funcionamento da secretaria do supletivo, fizeram com que os participantes do planejamento coletivo priorizassem a resolução desse problema.

No campo pedagógico os participantes identificaram a falta de plano de orientação para as coordenações dos professores e escolheram como prioridade máxima a ser imediatamente resolvida a elaboração de um plano de orientação para a Coordenação, que foi elaborada no início do letivo 97. Além disso, foi diagnosticado também como um problema pedagógico a ser imediatamente resolvido a falta de compromisso com a escola e com os alunos, por parte dos professores. Para superar esses obstáculos os professores propuseram cursos de relações humanas

No campo político os participantes indicaram a falta de união entre os professores como a prioridade máxima a ser imediatamente resolvida e para isso foi proposto a realização de atividades de integração (como festa, churrasco e similares). Além disso, os participantes do planejamento diagnosticaram também a pouca participação da escola na comunidade e da comunidade na escola. De acordo com os participantes do planejamento: *“a comunidade não vê a escola como sua, mas como da diretora e dos professores<sup>45</sup>”*. Estabeleceram como meta a desenvolver atividades que aproximassem a escola da comunidade e a comunidade da escola. Porém, não definiram nenhuma atividade específica.

No ano letivo seguinte, 1998, com algumas negociações a escola conseguiu um secretário para o noturno e as coisas começaram a se organizar na secretaria. Ele foi apresentado em reunião como todos os professores do supletivo que depositaram nele a grande esperança de enfim ter os registros escolares em dia para que se melhorasse o acompanhamento da aprendizagem do aluno. Porém, o novo secretário teve alguns problemas de saúde. E de vez em quando ficava de atestado médico e, simultaneamente, ele foi reduzindo os dias que comparecia no noturno. O que começou a criar insatisfação nos alunos e nos professores. Isso foi provocando um desgaste na relação do novo secretário na escola. O que agravou-se depois de um conflito com marca bastante pessoal entre o secretário e a assistente administrativa. Isso fez com que o secretário solicitasse sua transferência da escola. Por isso, o que a escola mais precisava não foi alcançado: a organização da secretaria.

Logo em seguida veio a greve dos professores da FEDF, deflagrada em abril e que só foi terminar em agosto de 1998. Uma das maiores greves na história da categoria dos

---

<sup>45</sup> Documento síntese do planejamento coletivo da escola classe 03 do Paranoá.

professores do DF. Esse fato foi, posteriormente, apontado por alguns professores como um dos fatores que mais provocou evasão naquele semestre.

Mas, mesmo com tantas adversidades buscou-se desenvolver ações na escola para resolver alguns problemas que estavam dificultando a implementação da proposta pedagógica na escola. Esse foi o sentido do esforço coletivo para divulgar a proposta, o esforço em organizar os serviços de secretaria, de organizar as coordenações pedagógicas e tudo isso tendo como eixo de ação fortalecer o trabalho coletivo, através da participação.

Com base na proposta de Educação de Adultos-FEDF, modalidade supletivo, a escola organizou suas atividades pedagógicas e administrativas por meio do regime direto e funcionava com aulas presenciais regulares, em que eram realizadas controle de frequência diariamente. Mesmo sendo divulgado que falta não reprovava isso era realizado.

“Aqui na escola funciona o curso educação de jovens e adultos com aulas presenciais regulares, organizadas em fases e níveis, com verificação de frequência diária visando fortalecer sua aprendizagem e, simultaneamente, estimular no desenvolvimento da autonomia intelectual, nas formas próprias de pensar e na elaboração do conhecimento.” (Manual do Aluno, EC 03 do Paranoá).

Todas as atividades pedagógicas e administrativas desenvolvidas pela escola tinha como base a proposta da educação de adultos da FEDF-UPEA, de 1985. No início se constatou que poucos conheciam a proposta e buscou-se superar essa situação.

Mais do que divulgar a UPEA-FEDF, buscou-se incentivar a organização dos alunos e dos professores. As atividades desenvolvidas estavam diretamente relacionadas com a proposta. É notório o esforço prático em manter coerência com o referencial teórico.

Mesmo com todo esse esforço parece que a escola não conseguiu reverter a forte tendência que o supletivo tem em reproduzir o fracasso escolar. Por que? Será que a proposta é impraticável?

O documento *“Uma Proposta de Educação de Adultos da FEDF”*, foi elaborado durante a transição democrática (1985) e contou com a participação da comunidade escolar. Na época, a avaliação dos fatores que limitavam a execução da proposta UPEA-FEDF, condicionando-a ao fracasso (o que se confirmou durante o período de 1985 a 1995) foram que a gestão democrática, implementada no período, não conseguiria romper com a burocracia hierárquica do sistema de ensino por ter sido tutelada pelo governo e por ter sido interrompida muito cedo com término da gestão do Governo do Distrito Federal não dando tempo para que se ampliasse e aprofundasse a participação.

No novo período da gestão democrática na escola (1995-1998) com base também na participação, a UPEA-85 é complementada por meio do documento Escola Candanga na expectativa de que fosse possível realizar agora o que havia sido interrompido anteriormente.

## 6.8 - O fracasso escolar do supletivo no contexto da Gestão Democrática: uma primeira avaliação

O maior desafio da gestão democrática fundamentada na Escola Candanga é superar o fracasso escolar. No entanto, os números do CENSO ESCOLAR da escola revelam que isso não foi alcançado.

Tendo como fonte primária os dados do Censo Escolar da Escola Classe 03 pode-se perceber que a fase 1, responsável por alfabetizar jovens e adultos durante o período investigado, continua mantendo o nível de alfabetização igual ou inferior a 25%. No primeiro semestre de 96, alfabetizaram-se 18% dos alunos, no segundo 19%. No ano de 1997, no primeiro semestre 21,42% e no segundo 25%. De 1995 a 1998 de 146 alunos que cursaram a Fase 1 do supletivo apenas 17 foram alfabetizados.

**Tabela nº 10 - Diagnóstico do Fracasso Escolar no Supletivo Fase 1**

Ano	1º Semestre							2º Semestre								
	M.I.		Habilitados		Evasão		Retidos		M.I.		Habilitados		Evasão		Retido	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
95	68	11	16,17%	2	2,94%	55	80,88%	72	14	19,44%	6	8,33	52	72,22%		
96	50	9	18%	8	16%	33	66%	42	8	19,04%	4	9,52%	30	71,42%		
97	28	6	21,42%	4	14,85%	18	64,28%	24	6	25%	6	25%	12	50%		
98 <sup>46</sup>	-X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

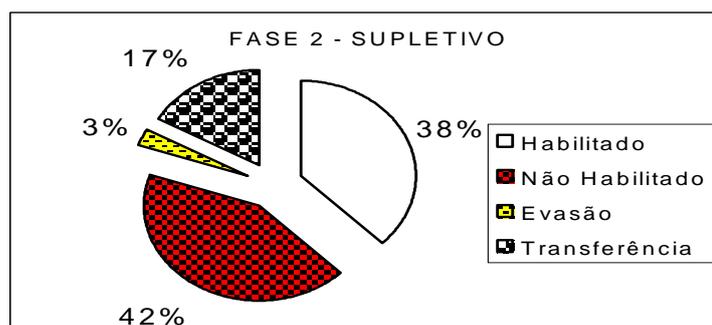
Esses péssimos resultados de aprendizagem fez com a escola não matriculasse mais nenhum aluno na fase 1. Assim, toda demanda por alfabetização passou a ser assumida pela educação popular, que no mesmo período manteve um nível de alfabetização igual ou superior a 67%. No final de 1997 os alunos que procuravam a escola eram informados que só haviam matrículas novas no CEDEP. Diante disso, foi firmado um

<sup>46</sup> A partir do 1 semestre de 1998 a Escola Classe 03 fechou as turmas de alfabetização devido ao baixo índice de aprovação, os alunos do supletivo fase 1(alfabetização), foram transferidos

acordo de cooperação entre a direção da escola e o CEDEP em que a escola cedia salas de aula para o CEDEP alfabetizar os jovens e adultos. A direção da Escola pretendia oficializar essa parceria com a educação popular no próximo ano, o que não foi possível devido à derrota eleitoral do Governo Democrático e Popular.

Na fase 02 o desempenho da escola foi um pouco melhor. Do total de alunos matriculados no supletivo da Escola Classe 03 do Paranoá, no nível I da Fase 2, o maior índice de aprovação foi de 46,87% obtido no 2º semestre de 1997. Já no nível II e III o rendimento dos alunos foi semelhante. Apenas no primeiro semestre de 1995 registrou-se a superação da barreira histórica do 50%, chegando a aprovar 52,17%<sup>47</sup> dos alunos matriculados no nível II. Porém, nos semestres seguintes, quando os alunos cursavam o supletivo na Escola Classe 03 do Paranoá, o maior índice de aprovados foi 48,64% do total de alunos matriculados no nível II, 48,64% dos alunos matriculados no nível III e no nível IV o maior índice foi 44,77%.

**Gráfico nº 5 – Desempenho escolar dos alunos do supletivo**



Como se pode perceber, no nível IV registrou-se o menor índice de aprovação de todos os níveis da Fase 2. Mas, esse baixo índice de aprovação pode ser verificado em toda a

---

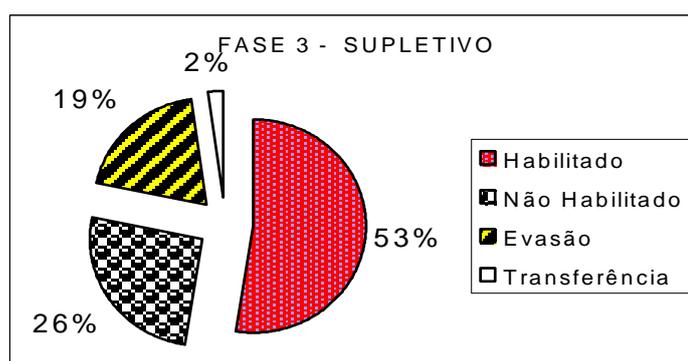
para as turmas do Movimento Popular que também funcionava na Escola Classe 03, em 05 salas emprestadas para os Educadores da Educação Popular. Durante esse período os alunos estudavam no CAIC, somente em 1996 passam a estudar na Escola Classe 03 do Paranoá.

Fase 2. De cada 100 matrículas registradas na Fase 2, no período de 1995 a 1998, apenas 38 delas foram aprovadas.

A fase 3 do supletivo só começou a funcionar na Escola Classe 03 do Paranoá, a partir do 1º semestre de 1997. Desde de então, o índice de aprovação foi quase sempre superior a 50%. No nível I da Fase 3, o menor índice registrado foi no 1º semestre de 1997 com 46,51%, nos outros 3 semestres seguintes sempre foi superior a 50%. Registrando-se o maior índice 62,68% de aprovados no nível I, no 1º semestre de 1998. Como se pode perceber houve uma pequena melhora nos índices de aprendizagem dos alunos.

No nível II, manteve-se a tendência do índice de aprovação superior aos 50%. Somente no 1º semestre de 1997, registrou-se o menor índice de aprovação do nível II, 46,51%. Nos outros semestres; esse índice foi sempre superior a 50%, registrando-se o maior índice de aprovação no 2º semestre de 1997 de 69,56%.

**Gráfico nº 6 – Desempenho escolar dos alunos do supletivo**



No nível III, essa tendência se mantém registrando 37,14%, o menor índice de aprovação no 1º semestre de 1998 e o maior com 71,60% de aprovados no 2º semestre do mesmo ano. No entanto, no nível IV da Fase 3, o maior índice de aprovação foi de 27,5%. Esse

índice foi o menor de aprovação de todos os níveis da Fase 3. Justamente o nível de conclusão do ensino fundamental.

O desempenho da Escola Classe 03, tanto da Fase 2 como na Fase 3, expressou mais uma vez, a tendência do supletivo em reproduzir o fracasso escolar. Porém na Fase 3 pode-se perceber que ocorreu um pequena melhora nos índices de aprovação nos 3 primeiros níveis.

**Tabela 10 -Diagnóstico do Fracasso Escolar no Supletivo Fase 3 nível IV**

Ano	1º Semestre							2º Semestre							
	M.I	Habilitados		Evasão		Retidos		M.I	Habilitados		Evasão		Retidos		
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
95	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
96	0 <sup>48</sup>	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
97	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
98	40	11	27,5%	09	22,5%	20	50%	37	10	27,02%	07	18,91%	20	54,05%	

Cabe lembrar que, no período investigado, só a partir do ano de 1998 iniciou-se o nível IV da Fase 3. Uma turma no 1º e outra no 2º semestre de 1998. Ou seja, o fracasso escolar desses alunos (fase 3 - nível IV) são a expressão concreta de que o processo educativo no interior da Escola Classe 03 do Paranoá, no contexto da gestão democrática, não foi capaz de reverter a histórica tendência que o supletivo tem de segregar e reproduzir o fracasso escolar com jovens e adultos.

<sup>48</sup>Somente a partir do 1º semestre de 1997 que iniciou a fase 3 do supletivo no Paranoá.

## 6.9 - Alunos do supletivo: vítimas históricas do fracasso escolar

A análise dos questionários dos alunos do supletivo do Paranoá indicou que 28,09% dos alunos do supletivo são naturais do Distrito Federal, os demais são originários de outros estados, cujos níveis de escolarização são, em geral, os mais baixos do país:

**Tabela nº 12 – Naturalidade dos alunos do supletivo**

Estado de Origem	Porcentagem
Distrito Federal	28,09%
Piauí	14,87%;
Bahia	14,04%;
Maranhão	10,33%,
Minas Gerais	7,85
Goiás	7,43%;
Ceara	5, 37%;
e nos Estados do Pará, Rio de Janeiro, Rio grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, e Tocantins com menos de 3% dos alunos cada um.	

Ao analisar-se as características do universo dos 28,09% dos alunos do supletivo, verificou-se que 96,28% deles freqüentaram a escola quando criança. Desses, 18,36% começaram a freqüentá-la com 06 anos ou menos e, 77,77 %, com a de idade entre 7 e 9 anos. O grupo dos brasilienses apresentou como principais motivos para abandonarem a escola, em primeiro lugar, necessidade de ir trabalhar com 35,33% e, em segundo, a perda de motivação para continuar os estudos, com 13,33%.

Estas informações parecem indicar que os brasilienses, alunos do supletivo da Escola Classe 03 do Paranoá do Distrito Federal, têm como principal característica o fato de serem vítimas das precárias condições sociais de vida a que estão submetidos e do fracasso do supletivo da Escola Classe 3 do Paranoá.

Esses dados tendem a confirmar a principal característica histórica que marcou e vem marcando o nascimento e o desenvolvimento de Brasília. A segregação e o controle dos seus habitantes (Paviani, 1991).

Os demais alunos - provenientes da região nordestina (49,58 %) e da região Centro Oeste (35,53%) que, somados, totalizam 85,11% do total dos alunos do supletivo - também evadiram da escola por motivos semelhantes: 27,47% dos nordestinos abandonaram a escola para trabalhar e 10,81 % porque a escola era de difícil acesso. Dos alunos nascidos na região centro oeste, 35,89 %, foram compelidos a abandonarem a escola para trabalhar e 12,82 perderam a motivação e por isso deixaram de estudar.

Estes dados sugerem que os alunos do supletivo pesquisados são os sobreviventes das péssimas condições de vida, miséria e exploração a que os trabalhadores estão submetidos, dentre as quais destaco a falta de acesso à educação fundamental.

A amostra revelou que 76,44% dos alunos do supletivo são jovens. Destes 47,52% são jovens adolescentes e estão com idade entre 15 a 20 anos e 28% no grupo de idade entre 21 e 30 anos. Como se pode deduzir os alunos adultos são minoria, pois 13,63% deles estão no grupo de idade entre 31 a 40 anos e apenas 7,02% no grupo de 41 anos ou mais.

Em relação ao tempo de moradia os dados revelaram que 78,09% moram há mais de três anos no Paranoá; 66,94 % moram há 5 anos ou mais e 11,15% moram de 3 a 4 anos. Temos então 19,22% dos alunos do supletivo que moram 2 anos ou menos. Percebe-se que, 78,05%, ou seja, uma maioria dos alunos do supletivo, são habitantes do Paranoá

há mais de 3 anos na cidade. Em relação à situação de moradia, a maioria, 56%, mora em casa própria enquanto que 19% moram de aluguel e 22,7% moram de favor em casa de amigos.

Esses dados parecem indicar que a cidade do Paranoá vem atravessando um processo de estabilidade no crescimento demográfico e, simultaneamente, vem mantendo um fluxo migratório do campo para cidade caracterizado por laços de parentesco e amizades que foi um dos principais aspectos do surgimento, crescimento e posterior fixação da antiga Vila Paranoá.

Esta situação tem reflexos na mudanças de residência desde que chegaram ao Paranoá, pois 71,83% não mudaram de residência e, se mudaram, foi no máximo uma vez. Enquanto que 15,96% mudaram-se 2 ou 3 vezes e 12,18% mudaram-se 4 vezes ou mais, totalizando 28,14% de alunos do supletivo que estão provavelmente sujeitos a mudarem para uma residência que fique longe da escola, vindo a desestimularem-se na continuidade dos estudos. Porém, a grande maioria tem residência própria e não está mais submetida à variável mudança enquanto fator objetivo e impeditivo de abandono da escola. Além disso, o Distrito Federal conta uma das maiores redes de escolas públicas em áreas urbanas do país, o que sem dúvida facilita o acesso.

Um outro aspecto que foi sugerido pelos professores e alunos do ensino supletivo como fator que dificulta a continuidade da escolaridade foi a questão da violência no Paranoá, pois amedronta a todos. No entanto, os dados levantados indicam que 90,49% dos alunos nunca sofreram nenhuma violência no caminho até a escola. E apenas 5,78 foi vítima de alguma violência e 3,75% não se lembra.

## **6.10 - A percepção dos professores sobre o processo educativo**

Todo o esforço por divulgar, organizar, mobilizar e incentivar a participação da comunidade escolar enquanto estratégia da Escola Candanga para alcançar seu objetivo de democratizar a gestão do processo educativo na escola, valorizar os trabalhadores em educação, formar criticamente os educandos e, conseqüentemente, superar o fracasso escolar, só foi possível porque os trabalhadores em educação, pais e alunos se dispuseram em realizá-lo. Mas esse processo ocorreu com base no referencial teórico da Escola Candanga ou com base em outra percepção da comunidade escolar do processo educativo? Um coisa e outra ou nenhuma das duas? Que percepção tinham a Comunidade Escolar do processo educativo no período investigado?

Para se compreender se a percepção da Comunidade Escolar do processo educativo mantinha coerência com os fundamentos da Escola Candanga, realizou-se a análise das entrevistas com base em três dimensões básicas: filosófica, sócio-antropológica e pedagógica da proposta curricular da Escola Candanga e com base no referencial teórico da presente investigação. É importante destacar que estas entrevistas foram realizadas em 199, portanto, após a mudança de governo, as modificações político – pedagógicas.

A dimensão filosófica da Escola Candanga visava orientar a ação da Comunidade Escolar a partir da reflexão frente a realidade no processo de revolução da educação, pois o pressuposto inicial é de que a realidade escolar e a sociedade devem ser revolucionados.

Isso implicava que a Comunidade Escolar deveria ter claro em sua mente qual o sentido de sua prática educativa na sociedade capitalista. Mais do que isso, deveria ser capaz de

agir-refletir e voltar a agir sobre a realidade e a sociedade num movimento infinito da práxis humana para alcançar a utopia em prol da construção de uma nova sociedade.

Como será visto, a percepção de sociedade e educação dos educadores entrevistados da Escola Classe 03 do Paranoá parece refletir a perspectiva teórico-prática da dimensão filosófica da Escola Candanga e, ao mesmo tempo, manifesta a angustiante situação de alguém que acreditou que era possível transformar a escola e sociedade, e viu o projeto sendo derrotado o que, confundiu a percepção que se tinha da sociedade. Nas palavras de Ana (coordenadora da Fase 2) ao explicar a sociedade em vive:

Ana: “Como eu explico? Difícil de entender, complicado, a gente não consegue mais fazer as coisas. Quando a gente acha que está fazendo volta tudo atrás, a gente acha que conseguiu conquistar algumas coisas, algumas, na área de educação aí vem o retrocesso e recompôs. Você vê voltar tudo, você não consegue fazer andar um projeto que você tinha, sabe? Mudam as leis, aí entra o governo, sai governo, muda tudo, e a gente fica numa bagunça, sem conseguir entender nada, a gente não consegue trabalhar a questão em que a gente acredita, entendeu?”

Essa falta de perspectiva de transformação do mundo parece ser o limite de que se pode chegar a dimensão filosófica da Escola Candanga por meio do processo de reflexão-ação-reflexão dos educadores no contexto da gestão democrática na Escola Classe 03 do Paranoá, pois na medida em que se acreditou que era possível transformar a escola e a sociedade e isso não aconteceu em poucos anos emergiu um sentimento de incapacidade. Isso gerou uma angústia, pois o esforço que os trabalhadores em educação dedicaram no sentido de transformar a escola, não foi suficiente para tal. E, até que se entenda o que aconteceu, a angústia será a expressão dessa dúvida e da visão caótica do mundo. Isso está explícito no depoimento da Diretora da Escola Maria ao explicar a sociedade em que ela vive:

Maria - Confuso, confuso eu acho. A sociedade está confusa, com tudo, com a globalização, pra onde nós vamos, qual é o caminho, o próximo passo, o que vem agora. Será que a OTAN erra o alvo e acerta no Brasil? Estão errando tanto o alvo que daqui há pouco cai no Paranoá a bomba ... então eu acho que a sociedade está no momento muito confusa, na escolha dos seus governantes, escolhe o que não

representa, o que realmente não quer que o futuro ... e a educação vai caindo, porque ? Agora então está mais confuso ainda. Os projetos. Pra onde nós vamos? O que vai ser da educação? Qual a nova proposta? O quê que se espera? É construtivismo, é regionalismo? Como? O quê? Pra onde? Educar pra quem? Pra globalização ou pra 3º milênio? Acho que está num momento muito confuso.

Esse sentido de confusão sobre a percepção de sociedade, vem acompanhado de uma angústia e um sentimento de impotência frente aos problema educacionais e sociais. Para os educadores entrevistados fica no ar, no coração e na percepção o sentimento de que tudo que foi feito não foi suficiente para se alcançar o objetivo proposto, pois a escola ainda manteve sua linha de orientação fundamental de ser um aparelho de reprodução dos valores e das relações sociais existentes na sociedade, essencialmente inalterada. Em outras palavras, a coordenadora Ana explicita para que serve a escola:

“Para manter o sistema tal qual ele é, ou seja, não transformar é, conduzir pessoas mais qualificadas, mais especializadas é; pra continuar gerando mais riquezas, entendeu ? E não pra pessoa se tornar uma pessoa crítica é, lutar por alguma coisa melhor, ou seja, pela igualdade social que a gente sabe, aliás, eu sei, muitos não sabem que numa sociedade como a nossa, não existe igualdade, é impossível exercer igualdade, que o dia em que existir igualdade, essa sociedade desmorona, então é bem difícil você está despertando no aluno isso sem está batendo de frente com as direções que estão ocorrendo, ou seja, a que a gente está enfrentando no jornal, na escola, você de partido diferente está tendo assim certas dificuldades, ou nega se informações só porque a pessoa é de partido diferente, então você está de fora. Então essas desigualdades vão continuar, então você não pode despertar o senso crítico do aluno... até certo ponto acho que dá pra fazer isso se o aluno acha que a sociedade é assim, sempre foi assim e sempre vai continuar assim”.

Seguindo essa tendência, a diretora Maria define o que é a escola:

Maria: Ela é uma construção do nosso sistema. Ela só serve ao sistema porque ela não tem autonomia pedagógica, administrativa. E as pessoas que estão trabalhando nela, talvez pôr esse momento de confusão, também não sabem o que querem dela, o que querem fazer dessa escola, então ela acaba realmente servindo ao sistema, porque não tem que questionar isso, porque não tem forças pra traçar um caminho, seguir aquele caminho, então eu acho que ela acaba servindo ... não sei nem pra quê, pra formação do indivíduo, né? Agora, pra ensina a ler, está cumprindo o seu papel, na leitura e na escrita. Na decodificação, agora na leitura do mundo? Não, acho que não.

Tanto para a coordenadora como para a diretora ( no trecho em destaque) a Escola Classe 03 está servindo para reproduzir os valores e as relações sociais existentes na sociedade. Isso se deve, segundo o depoimento da Diretora, a falta de autonomia pedagógica e administrativa da escola o que dificulta a produção de um projeto

político-pedagógico, um caminho que supere a característica reprodutora que a escola tem. Essa tendência de se sentir impotente e incapaz de transformar a escola e a sociedade é tencionada pelo desejo de ser um sujeito histórico que não abre mão de sua decisão teórica/prática de ter o sentido de seu trabalho voltado para transformar as pessoas e a sociedade, pois segundos eles, parece, ser na ação, no fazer, que o educador pode construir a autonomia de seu trabalho e contribuir para que a escola tenha autonomia. Isso ficou evidente quando os educadores explicitaram qual o sentido de seu trabalho após a derrota eleitoral do Governo Democrático e Popular que era quem incentivava a gestão democrática nas Escolas .

Maria: Esse é um momento muito especial, né? Talvez se você estivesse fazendo uma pergunta dessa lá no início do ano passado, você tinha um caminho meu politicamente ... né?! As respostas seriam outras

A) Mas mudou o objetivo da sua prática de lá pra cá?

- Maria - Da minha prática? Mudou, mudou.

A) E qual é essa mudança?

Maria - A prática tem mais vida quando você acredita naquilo que você faz. Quando você vê o ângulo, quando você vê o caminho, quando você tem pra onde ir, quando você vê o que te estimula e quando você tem o que te estimula, quando você tem argumentos, você tem defesa daquilo que você está fazendo. Hoje em dia, não tem mais isso. Então a prática muda. Muda porque o sistema muda e a escola não tem autonomia pra desenvolver os seus projetos. E as pessoas que estão na escola não tem a clareza da função social delas na escola. Então é por isso que elas vem, elas passam pela escola. Se elas tivessem pelo menos essa clareza da função social delas na escola, enquanto projeto pessoal, pedagógico, profissional, ela devia estabelecer assim, um o tempo que eu vou cumprir para o trabalho, para o projeto dessa escola. Então o projeto dessa escola tinha que tentar ser cumprido independentemente de quem venha. Então a escola teria autonomia pra desenvolver, manter a sua proposta, desenvolver a sua proposta, independente do governante que esteja, né? E não como agora que se tem as propostas, se tenha os projetos, né? E há um breque em tudo isso, né? Você não pode crescer dentro daquela proposta. Não se avança mais nenhum passo pelo contrário, regride, né?! Então você não acredita no que está fazendo, porque sua prática, assim ... você acaba deixando omissa, né?! Aí tem uma questão. Continua porque? Pôr que é um compromisso político? É pôr que é um compromisso pessoal? Também você acha que o compromisso político com uma categoria , porque o projeto é de uma categoria é de uma gestão democrática e você também assumiu um compromisso pessoal com aquele pai humilde, simples; com aquela mãe que veio e participou da missão e voltou e continuou até o final, né?! É mais pelo compromisso, né?! Com esse segmento do que o compromisso com os projetos, porque os projetos não existem mais. Nem você com a diretora de escola, nem a escola enquanto conjunto, a gente tem autonomia para esta ... é dando continuidade..

Já a coordenadora Ana explicita claramente a contradição entre o desejo de ter uma prática voltada para a transformação e os limites que a realidade impõe produzindo uma angústia que fortalece a tendência à apatia, à omissão, em enfim, a tendência a alienação do trabalho. Essa contradição marcou a dimensão filosófica dos educadores sobre a

relação sociedade/educação e o sentido de seu trabalho no processo educativo desenvolvido na Escola Classe 03.

Ana “A minha prática educativa quer ser pra transformar, quer ser, até poder é outra coisa. Eu faço o que posso, tento fazer o que eu acredito, mas eu não vejo resultado e isso me deixa angustiada, a hora que eu acho assim... pôxa conseguimos fazer um trabalho legal com os meninos, acertar alguma coisa é aí que você conta com aquelas pessoas que você acha que conseguiu alguma coisa, aí elas falam assim: Não, você está errada. Isso que você pensa é um sonho, uma utopia, entendeu ? Aí deixa a gente angustiada”.

Parece que autonomia do trabalho pedagógico reside no saber fazer dos educadores (na sua prática educativa), mas mesmo o trabalho pedagógico está condicionando pelas regras, hierarquicamente estabelecidas, pela organização do trabalho que aliena o educador trabalhador, pela ideologia dominante na sociedade, o que limita, as suas possibilidades, mas não impede, de ter um trabalho voltado para a transformação pessoal e social no contexto da gestão democrática.

## 6.11 - A percepção dos educadores sobre sua prática

Como o sentido da prática educativa dos educadores entrevistados está voltado para a transformação da escola no contexto da gestão democrática, no período investigado parece essencial conhecer como eles explicam sua prática educativa em sala de aula. Os entrevistados estavam como diretora e como coordenadora, mas já estiveram em sala de aula e logo estarão de volta com o fim do mandato.

Para a coordenadora Ana o fundamental é buscar técnicas alternativas que incentivem a participação dos alunos para que, com base no diálogo em sala, conhecer melhor a realidade dos alunos para que ela possa organizar e desenvolver seu trabalho.

Ana-“Uma das coisas que eu gosto mais de fazer é o teatro. Eu gosto muito de conversar com os alunos, ouvir opinião e a partir daí é que eu tento desenvolver o trabalho. E isso as vezes tem me frustrado, porque de repente é muito mais fácil você ter tudo prontinho, como nos livros didáticos traz pra você, tudo lá , receita, bonitinha, que você está procurando uma coisa nova. Aí você fica assim... pôxa eu tento fazer uma coisa diferente, mas isso não está dando resultado. Eu sei assim... o resultado é a longo prazo, não é num estalo. E eu tenho mania de querer o resultado imediato. Eu quero fazer e acontecer, mas é angústia de mim mesma querer acelerar o processo e eu sei que o processo é demorado e isso me deixa, gera uma certa angústia”.

Para Ana, essa postura metodológica de partir da realidade dos alunos e da comunidade também tem gerado angústias à medida em ela tenta fazer algo diferente e esperava resultados imediatos, a curto prazo, e não os têm. Mas enfatiza como era prazeroso o trabalho em sala de aula direto com os alunos “ olho no olho” que a tem feito se sentir inútil no trabalho de coordenação.

Ana: “A gente costumava trabalhar com os adultos em círculo, semicírculo porque as salas são pequenas. Às vezes tem um número maior de alunos, daí não dá pra fazer o círculo completo, mas vai o semicírculo. Muito debate, muita discussão, sempre o tema era discutido no planejamento. O tema era escolhido, antes com os alunos e depois levado para o planejamento. Finalmente discutia e detalhava o que ia trabalhar. Mas essa relação do diálogo entre o professor, aluno-aluno é, surgia assim e era bem gratificante e bem mais de se trabalhar. É aquela coisa de olho no olho e fica mais fácil de agente falar as coisas e a receptividade dos alunos também era bem maior”.

Ao avaliar o trabalho pedagógico do supletivo a diretora apresenta o processo de avaliação da aprendizagem como sendo um dos principais problemas do supletivo. Para Maria o processo está direcionado para o resultado quantitativo, e não em abordagem qualitativa do processo de aprendizagem do aluno e formação do cidadão.

Maria- “Eu tenho medo na aprovação do supletivo, eu tenho medo, eu acho que a prova é sem qualidade, se eu fosse fazer uma sondagem ... nas mãos da diretora da escola, avalia o aluno que tá utilizando ou não, eu acho, na minha concepção, ..., medindo conteúdo, conteúdo, porque aí eu acho que ... poderia ter um acompanhamento ... do professor, do coordenador, deveria ter estado mais ... pedagógico ... mais pedagógico do que ... agora, infelizmente, as funções administrativas elas contam muito que o pedagógico, porque tá ali, tá escrito no papel ... ao passo que o pedagógico para o professor que não é profissional, quanto menos envolvido ... estiver, melhor, porque ... não vai cobrar ... sindicância. Aí o administrativo com a prática, ele pega muito mais, ele cobra muito mais, ... de você dar um carimbo, de você dar uma assinatura, de você assinar embaixo do documento, a responsabilidade é muito maior, você acaba deixando se envolver, né, acho que se deixando envolver pelo medo da dimensão do que é o burocrático dentro do sistema, o peso que você tem e abre mão do pedagógico, então acho que foi um dos momentos que acho que foi ... teve situações que não poderia, deveria ter estado mais, ter sido mais ... ter deixado tanto a ... na mão de outras pessoas, ter delegado ... ao passo ... burocrático poderia ter delegado mais e não deleguei até porque no final a nota da minha assinatura vale mais, a responsabilidade é toda minha, né? Então, eu vou fazer, e o pedagógico acaba sendo responsabilidade, você delega demais, eu estou com muito ... , coordenador pedagógico, assistente pedagógico, aí você relaxa e acha, pôxa, não é possível que não vai dar certo, que não vai acontecer, não é possível que não vai fazer, e ao passo, que o administrativo, você tenha você e ... administrativos e não tenha um coordenador, ... coordenador de vale-transporte, da merenda, ... mas eu acho, eu acho não, eu tenho certeza que esses são os momentos de angústia, e pôr isso eu avalio que o trabalho pedagógico no supletivo, não foi aprovado”

Para a diretora o problema da avaliação da aprendizagem dos alunos no supletivo é apenas um dos indicadores das questões pedagógicas que ainda não foram resolvidas. Por isso, segundo já havia sido diagnosticado anteriormente, não foi possível se dedicar mais ao trabalho pedagógico devido às demandas administrativas. Em consequência, Segundo Maria, a tendência na escola é que o trabalho administrativo se sobreponha ao trabalho pedagógico.

Como se pode perceber, para estas educadoras da Escola Classe 03 do Paranoá o sentido de suas práticas educativas ( de seus trabalhos) é contribuir para transformar. Mas reconhecem que têm muito dificuldade em efetivamente mudar as coisas. Vivem

angústias entre o que desejam fazer, entre o que fazem, e o que efetivamente alcançam. Em ambos os depoimentos é claro que para os educadores não tem sido fácil refletir e avaliar a sua prática educativa na perspectiva de formar pessoas críticas, de um trabalho voltado para uma prática pedagógica/administrativa transformadora.

A dimensão filosófica do trabalho da gestão democrática tende a seder lugar à naturalização dos obstáculos, dos problemas, de ausência de horizontes de mudança. Nos depoimentos, quando as educadoras vão explicar a dimensão filosófica do trabalho pedagógico em sala de aula, esse sentimento de impotência quase desaparece, mas a angústia não, pois a convivência da utopia de mudança com a resistência à mudança da realidade tem sido o campo fértil para se plantar a semente do desânimo, principalmente no contexto da derrota eleitoral do Governo Democrático e Popular. Mas, em sala de aula, a educadora entrevistada tende a manter seu trabalho fundamentado no diálogo para que o aluno possa participar. A participação pedagógica enfatizada pela educadora tem por base o diálogo e a atitude crítica do aluno, tendo coerência com os fundamentos da Escola Candanga e com a UPEA-85.

Além desse indicador de coerência entre a percepção das educadoras e o referencial da Escola Candanga, a percepção das educadoras sobre os educandos também tem coerência com os postulados da Escola Candanga/UPEA-85, à medida em que concebe o aluno com base na participação, criticidade, atitude questionadora. Para elas, o bom aluno é aquele que desafia, questiona, que demonstra interesse, curiosidade e que incomoda o professor, sem ser arrogante e mau humorado. Nas palavras da educadora Ana:

Ana- “Como assim? Freqüenta a aula, participa, faz suas atividades que são direcionadas a ele, é isso, participa mesmo. Conversa, fala, deixa as suas idéias

saírem, questiona, reclama. Porque aqui tem também uns muito bons que se o professor não está dando conta do recado, eles chegam: “Olha, aquele professor não explica legal, aquele professor está deixando a desejar.” Esse é o aluno bom.”

#### Na mesma linha enfatiza a educadora Maria

Maria “Um bom aluno? O bom aluno é aquele que a gente não esquece, que a gente se lembra dele com carinho, que a gente tem saudade. Eu acho que esse pra mim é o bom aluno. Aquele que me marcou e ele marca quando ele desafia. Aluno que não desafia o professor, o professor termina o ano e muitas vezes o professor não sabe o nome dele. Então o bom aluno é ... acho que até aquele aluno que tira 10 em tudo e o professor aprende nome rápido do aluno, elogia sempre o aluno, eu acho que lá no fundo, no fundo, né?! O professor sente desafiado, né?! Pelo aluno e alguns professores até falam, né?! “O fulano tirou 10, então eu vou caprichar na matéria, vou dar mais conteúdo, porque está fácil demais, né?!” Eu acho que o professor acaba generalizando a coisa, tirou 10, então dou mais matéria. Então eu acho que o bom aluno é aquele que desafia a gente, e aí desafia aquele aluno que é questionador, que é participativo, que tem carisma, diferente do aluno que é grosso, que é mal educado.”

Com essa percepção do aluno os educadores rompem com as concepções de educação não críticas, no caso da pedagogia tradicional liberal para qual o bom aluno era aquele que voluntariamente não questionava, que não participava, não incomodava e que somente tem iniciativas como estas quando solicitado pelo diretor e/ou professor. A crítica à pedagogia tradicional enfatiza que para ela o bom aluno é que aquele disciplinado, passivo e submisso.

Mantendo coerência com o referencial da Escola Candanga e da UPEA/85 os educadores entrevistados não só superam a uma das concepções liberais de bom aluno, mas classificam o conteúdo ‘liberal de aluno’ como o exemplo do mau aluno.

Ana - Não tem interesse por nada. Pra ele está tudo bem, o professor é que sabe tudo, ele está ali pra aprender, ele não sabe nada. Ele se sente a última das últimas pessoas, então o professor é o único que sabe tudo e ele tem obrigação de passar para os alunos.

Para não deixar nenhuma dúvida sobre isso, a diretora explica o que concebe como sendo o mal aluno, pois para ela não é aquele mal educado, grosso, mas aquele passivo, que não questiona o educador.

Maria “O mau aluno? O mau aluno ... não sei, o mau aluno não sei. Não sei se pode dizer que o aluno que é grosso, é mal educado, que é arrogante, ignorante, violento que ele seja um mau aluno. Não sei se eu posso classificar como sendo um mau aluno. E o que seria?

Maria O mau aluno ... talvez seria aquele que não colabore, ... colabore? Talvez colabore, no sentido de ser passivo, ser passivo. Ele, imagino assim, que ele chegue na escola, não desafie a professora, não questiona ... talvez esse seja o mau aluno.

O outro lado da moeda é a concepção de professor. As educadoras entrevistadas seguem questionando a concepção liberal tradicional de educação. Como se pode perceber, na definição do mau professor da coordenadora Ana que, mesmo com receio, é enfática:

Ana- Ah! Meu Deus! É aquele que chega e fala assim: “Hoje eu vou dar isso e pronto! Vocês têm que aprender e pronto.” Ou aprende, ou aprende, e joga conteúdo, e joga o conteúdo e acha que está tudo legal, não se importa se o aluno está realmente aprendendo, aí uma prova lá tirou cinco, tirou zero é porque o aluno não presta, esse é o mau professor. Ele não respeita o ritmo do aluno.

Percebe-se que, no momento de definir o mau professor a coordenadora receia-se, pois isso implicava num posicionamento frente aos professores da Escola Classe 03 que mantinham essa prática tradicional liberal de ensinar. A diretora, pelo contrário, é enfática definindo que o mau professor é aquele que falta muito, que não tem compromisso com o que faz e só tem preocupações com o seu salário.

Maria – É aquele que vê no magistério apenas o ... financeiro. Então se ele quiser trazer 22 atestados num mês que tem 20 dias úteis, ele traz 22 dias de atestado ... aquele professor que está realmente doente. Mas tem muito professor que ... .. atestado médico porque o salário não é digno de ... doença. ... mas se eu passo ... na folha de ponto dele 20 minutos de atraso, ele vai ... porque isso vai mexer no salário dele.

## 6.12 - A participação na perspectiva pedagógica

De acordo com os fundamentos da Escola Candanga/UPEA-85, a participação no processo educativo é relevante tanto para os educandos como para os educadores. Nessa linha tornou-se fundamental conhecer qual é a percepção do grau de participação pedagógica dos professores da Escola Classe 03.

Um dos espaços de participação pedagógica que os professores dispunham era a coordenação e a sala de aula. Segundo a coordenadora, os professores têm uma enorme resistência a se envolverem na coordenação, participam pouco e valorizam muito menos o espaço de planejamento pedagógico enquanto parte da dimensão filosófica de reflexão-ação-reflexão proposto pela Escola Candanga/UPEA-85. A participação do professor na coordenação é uma participação sem envolvimento, apenas voltada para cumprir sua obrigação de trabalho, poucas vezes apresentam sugestões e não se deixam envolver nas atividades. Parece que um dos principais espaços onde o professor pode pensar e repensar sua prática coletiva não cumpriu o seu papel, pois foi neste momento que a direção e a coordenação planejaram tarefas e atividades educativas sem que ainda ocorresse um envolvimento e a uma participação voluntária dos professores.

A) Mas, os professores não participam da coordenação?

Ana - Participam, às vezes tem os elogios, mas aí eu fico assim, não sei se é porque eu ando crítica comigo mesmo, mas eu acho uma porcaria, eu acho que está ruim, está chato, mas as pessoas falam que não, que está bom, que está legal, mas acho que falta alguma coisa e às vezes as pessoas nunca me disseram, tem um caminho diferente, vamos juntos conversar sobre isso, vamos mudar. Mas eu não consigo despertar isso nas pessoas e acabo me sentindo inútil.

A tendência à omissão, passividade e submissão, frente as autoridades hierarquicamente superiores na escola enfatizados pelos educadores entrevistados parece reforçar o processo de alienação e reificação do trabalho pedagógico. Mesmo

com o espaço aberto para que os professores possam elaborar, planejar e executar uma proposta que tenha como horizontes a superação do processo alienante, reificante a que estão submetidos professores e alunos isso parece que não ocorreu. Por que? A coordenadora apresenta algumas hipóteses segundo as quais os professores já chegam a escola formados e educados, por outros grupos sociais, de tal maneira que emergem atitudes viciadas que dificultam a construção coletiva de um trabalho pedagógico com base na autonomia e participação. Ou seja, no interior da Escola se manifesta os condicionantes ideológicos existentes na sociedade. Que não significar dominação total nem ausência de possibilidade de resistência e mudança.

Segundo a coordenadora Ana, um elemento que pode desequilibrar é o aluno se, por um lado, os professores têm algumas dificuldades de superarem o processo de alienação a que foi submetido suas concepções de mundo, por outro lado, a concepção de mundo dos alunos pode ser problematizada e aberta a novos desafios, por meio do processo educativo com base na participação. Por isso, o aluno pode ser o elemento desequilibrador da percepção de mundo liberal, do senso comum, podendo ser mais do que o contra-ponto, a negação da consciência social que pouco acredita na mudança.

A) Você falou que quando estava trabalhando com jovens e adultos, os alunos participavam do planejamento. Você agora faz um planejamento com os professores. Comparando os dois quem participava mais, os alunos ou os professores desse planejamento?

Ana - Os alunos.

A) Os alunos?

Ana - Sabe por que os alunos participam mais? Porque eles não tem aquela idéia formada, assim, naquele livro diz isso e isso é melhor, e o professor não, ele já vem com um vício muito grande, no sentido de que fulano de tal trabalha assim, a essa apostila aqui é melhor. Eles não fazem um peso e uma medida, gostou daquele autor, reproduz e passa para o aluno, não discute, entendeu? Então é muito fácil você ir lá no livro, xerocar e repassar para o aluno. E já com o aluno não. Ele não tinha esse acesso do autor, do livro, então ele colocava, ele fluía em mente o que ele vê lá fora, o que ele ouve lá fora, entendeu? Aí fica muito mais fácil trabalhar com o aluno porque ele deixa a coisa espontânea, natural dele, entendeu? E do professor não, o professor já tem todos os vícios, vício de uma faculdade, vício de uma escola normal, é vício de não sei o quê, aí fica difícil, complicadíssimo. Aí vira o professor e fala assim: eu não gosto dessa coordenação porque já traz tudo pronto e a gente só vai reproduzindo. Mas aí a

gente pergunta então qual é a solução? Ele responde: eu não sei. Aí é que você fica assim: Pôxa, eu esperava que ele fosse deixar a idéia dele fluir, deixar o que ele quer fluir e ele não deixa. Porque é bem mais fácil, é bem mais prático você tirar a xerox do livro didático.

### **6.13 – A participação dos educandos na visão dos educadores**

A importância da participação dos educandos no contexto pedagógico e administrativo da Escola é um consenso tanto para os educadores entrevistados como para os fundamentos da Escola Candanga e UPEA-85. Este consenso está nítido na explicação da coordenadora, Ana, sobre como a participação em sala de aula pode contribuir para facilitar a aprendizagem.

A- Mas então, o que a participação contribui para melhorar as notas baixas? Cita um exemplo:

Ana - Tipo assim, ouvir o que vai ser discutido leva a uma aprendizagem, leva a uma reflexão, de repente, numa discussão que está sendo feita tem coisas que surgem que a gente acaba aprendendo, porque não sabia, não tinha conhecimento daquilo, entendeu? tipo aqui, no diurno, onde tem o projeto tamanho família<sup>49</sup>, dentre os temas um foi gravidez precoce, então as adolescentes que participaram, teve várias coisas, vários enfoques que tinham que a adolescente não tinha conhecimento, elas aprenderam ali naquele momento que estava sendo discutido. Mães aprenderam ali que elas deveriam conversar com as filhas a questão da menarca, porque é a primeira menstruação, da relação, do namorado, então, isso abriu um espaço bom, foi um espaço de troca de conhecimento, teve a médica que estava aí, que deu enfoques que as mães não sabiam, que as adolescentes não sabiam, então, nesses espaços aprende-se não é só o quadro e o giz. As conversas às vezes ... de repente tem duas pessoas conversando, um conhecimento que um tem, o outro não tem e a gente acaba aprendendo, entendeu?

A aprendizagem com base na participação apresentada pela coordenadora enfatiza a socialização e troca de saberes entre os jovens e adultos, exemplo de como se pode aprender participando. O essencial desse aprendizado participado é aprender a ouvir e falar. Com base na conversação acredita-se que o ser humano é conduzido à reflexão,

---

<sup>49</sup> O projeto Tamanho Família foi desenvolvido pela Secretaria de Educação de 1997 a 1998 em toda a rede de ensino da FEDF. Tinha como objetivo aproximar os pais e alunos da escola no Sábado para que a escola pudesse fazer um trabalho de conscientização sobre temas relevantes para o exercício da cidadania. Como por exemplo: saúde na terceira idade, gravidez precoce, sexualidade na adolescência, e etc.

que por sua vez, facilita a aprendizagem na perspectiva crítica. Esta concepção de aprendizagem participativa é o fundamento da dimensão psico-pedagógica da Escola Candanga.

Mesmo reconhecendo as dificuldades para fazer o aluno participar, falar e se envolver no processo educativo enquanto estratégia de aprendizagem dos conteúdos e para relacioná-los com sua realidade, Ana conclui que assim seria possível canalizar o potencial do aluno para a transformação da sociedade.

Ana – “Olha, não é fácil agente fazer o aluno participar, aí existem várias técnicas, existe dinâmicas de grupo, e você vai ter que conquistar isso aos poucos e você não consegue. E tem alunos que você passa o ano inteiro tentando e não consegue, mas aí é o ritmo dele, às vezes ele é muito tímido, aí você vai dizer assim: “Não existem pessoas tímidas, existem pessoas intimidadas.” Mas existem pessoas que não gostam de falar. Eu mesma não fui uma pessoa que gostava de falar, me sentia tímida, hoje mudei muito isso, enquanto aluna eu falava muito pouco, aprendi a falar um pouco com um professor que eu tinha, ele me fez chorar dentro da sala pra conseguir falar que eu não falava, até pra responder, eu não conseguia responder. Eu acho que à partir do momento que ele fez isso comigo, ele deu esse choque, que eu comecei a questionar, foi aí que comecei a perceber que estava tudo errado e não tinha nada certo, eu tinha que aprender alguma coisa. Eu acho que o professor tem que ser isso, tem que ser algo que desperta no aluno essa vontade de falar. Porque ninguém realmente é caladinho, ele tem vontade de um dia dar um grito, de um dia reclamar. E tem muitos professores que o dia em que o aluno dá um grito, o aluno se tornou rebelde, o aluno se rebelou, entendeu? Tipo assim, agente tem aqui certos alunos que eles aprontam mil e um, mas a gente não analisa assim, pôxa, que eles são bagunceiros, são bagunceiros não; nós não analisamos pelo todo, pôxa é um aluno que questiona, é aluno que sabe que está tudo errado, que é marginalizado pela sociedade. A gente fala: “ não, esse aluno só é bagunceiro” mas nós nunca sentamos com esse aluno e discutimos porque que ele age assim. O que que ele tem pra falar pra essa sociedade, pra essa escola que incomoda ele, que deixa ele revoltado assim. Aí agente só vê o lado que ele é bagunceiro, que ele atrapalha a turma toda, agente tem vários casos assim, entendeu?! É tanto que eu pensei assim, eu enquanto coordenadora, só que a gente não tem pernas pra isso, tem que ter uma formação de psicologia pra trabalhar com esse aluno, ele não tem uma orientação educacional pra trabalhar com esse aluno, eu sei que ele não precisa disso e aí eu me sinto às vezes inútil sem saber como eu posso ajudar esses alunos, sei que ele tem um potencial muito grande e que se fosse aproveitado, canalizado esse potencial seria assim uma pessoa maravilhosa pra transformação da sociedade.”

No trecho do depoimento sublinhado a Coordenadora destaca que alguns professores não concebem o aluno como do mesmo modo que ela e em consonância com os postulados da Escola Candanga-UPEA-85, pois o aluno inquieto e questionador e classificado pelos professores como bagunceiro, indisciplinado. Por um lado, isso revela

que nem todos os professores da Escola Classe 03 têm a mesma concepção de aluno, do processo educativo e dos postulados teóricos da Escola Candanga. Sugere também que muitos professores não incentivam o diálogo em sala de aula, e que, quando são surpreendido e/ou questionados pelos alunos, negam a participação reprimindo, intimidando, enfim, calando o aluno. Por outro lado, revela também o limite teórico da dimensão psico- pedagógica da Escola Candanga, que não tem sido capaz de fazer com os professores mudem de atitude. Isso implica em reconhecer os limites da dimensão filosófica da Escola Candanga no contexto da gestão democrática enquanto processo de superação do cotidiano escolar, deslocada da participação social e da luta de classes.

### 6.14 - A participação na perspectiva da gestão

Situação semelhante ocorre com a diretora Maria quando vai avaliar como a participação pôde contribuir na gestão da Escola Classe 03 do Paranoá. Segundo ela existem os espaços para a participação, mas a participação não é voluntária.

Maria –“ Existem os caminhos da participação mas a comunidade não segue a mesma trilha. Esse caminho. Há abertura, né? ... há um conselho escolar, a APM, há um caminho, mas eles não ... não vejo participação, não tenho visto, não tenho sentido.

Ao ser questionada sobre os motivos da não participação da comunidade escolar, a diretora indicou em primeiro lugar o descompromisso dos trabalhadores em educação que não tem lotação definitiva na escola, (estão de passagens)<sup>50</sup>, que não tem um vínculo definitivo com a escola, tendem a não se comprometer, não querem se envolver em projetos que exigem um tempo maior que sua possível permanência na escola. Por isso, não participam. O segundo motivo é a cultura autoritária na qual os pais e alunos adultos foram educados no regime militar e por isso não conhecem a importância da participação na escola e na sociedade. E o terceiro motivo indicado por ela é a omissão da direção que, percebendo isso, não buscou ações alternativas para mudar a situação, mas isso, para ela, é expressão da acomodação da Comunidade Escolar que não pressionou a direção para mobilizar e incentivar a Comunidade Escolar. Nas palavras da diretora:

Porque a participação ela gera, ela gera compromisso e ... essas pessoas estão de passagem pela escola e a pessoa que está de passagem não quer se comprometer com projetos, ... daqui há seis meses. Os pais não vêem a escola como sendo dos seus netos, bisnetos, tataranetos. Mas do meu filho pra que ... saia. E os alunos também, a participação dos alunos é compromisso, então eu acho que eles, participação se aprende, então os profissionais de hoje não vivenciaram essa participação, na escola enquanto eram alunos, ...não tinha

---

50

Os trabalhadores com Contratos Temporários e os que ainda não estão trabalhando perto de sua residência e ficam esperando o concurso de remoção para fazer isso.

espaço, os pais muito menos, os pais de hoje e a gente por não ter isso, não ter essa vivência, não ter vivenciado, não ter aprendido essa participação, não ensina isso pros alunos. E a falta de clareza, a confusão que tá hoje, então a falta dessa clareza, ... porque que é importante eu me preocupar em participar, se eu não sei mais participar, o que que eu tenho que aprender, onde nós queremos chegar. ... em último ponto, em último ponto de colocação ... é a omissão, a acomodação da direção da escola em não ter uma vivência, em não ter experiência de participação, de não ter conseguido trabalhar ... e aí até se acomodado porque não existe a cobrança do grupo pra que haja a participação de nenhum seguimento há essa cobrança, os pais não vem cobrar porque não tem reunião do conselho os professores não cobram porque não tem reunião do conselho, os alunos também não cobram, né? E a direção se acomoda porque ninguém cobra, entendeu? ... uma mistura de comodismo com omissão”.

Diante desse depoimento pode-se concluir que a comunidade escolar é ao mesmo tempo responsabilizada por mobilizar a própria comunidade escolar e também responsabilizada pela não mobilização. Isso é expressão concreta do limite filosófico, abstrato e caótico da práxis educativa a que foi conduzida a comunidade escolar. A compreensão do processo educativo no interior da escola foi condicionada pela abstração da categoria filosófica Comunidade Escolar dificultando que se percebesse os condicionantes concretos como por exemplo: a situação de classe, a ideologia, as condições de trabalho. Mais uma vez, as categorias filosóficas da Escola Candanga e os fundamentos da UPEA-85 não são suficientes para possibilitar que os educadores compreendam, à luz das dimensões filosóficas e psico-pedagógicas, os limites do processo de mudança que pretendia realizar. Por isso, a diretora enfatizou:

Maria: “Como fazer com aquelas pessoas que não participam, participarem, isso é um grande desafio, porque ... esse tempo todo eu não consegui descobrir o porque as pessoas tem mais predisposição pra aceitar um movimento cultural, participar da reunião do CEDEP do que participar da escola. Por que a participação por exemplo, a participação da festa junina que o CEDEP faz é diferente da festa junina que a escola faz. Porque que a mesma comunidade participa das duas atividades, as duas atividades com a mesma proposta, né? E participam de forma diferente. Pôr que? Porque de repente, o CEDEP é o centro comunitário e a escola é do governo?”

O mais relevante do depoimento da diretora é a sua conclusão sobre a importância da participação. Primeiro porque revela o compromisso que ela tem com a proposta da

Escola Candanga-UPEA-85 enquanto estratégia de revolução da educação e segundo porque manifesta, novamente, o limite teórico prático da proposta de mudança Escola Candanga.

Maria - Acho que a gente tá longe de conseguir essa participação, acho que a gente tá longe de conseguir essa participação verdadeira vindo de dentro, mas acho que ela é muito importante, acho que é a única coisa capaz de mudar ... hoje que a gente tem ... escola ... é a única forma de mudar a escola é participação da Comunidade Escolar não é através de greve, não é através do sindicato, não é através de política governamental, é a participação das pessoas na escola...

Para a diretora a única forma de mudar a escola é por meio da participação da Comunidade Escolar e não por meio da participação política, sindical e social. Será que esta conclusão provém apenas de sua experiência empírica na gestão democrática da Escola ou é, apenas, a manifestação do limite teórico dos postulados da Escola Candanga-UPEA-85? Parece que a prática pedagógica a que a Escola Candanga propõe visa, por meio da participação e do compromisso com instituições da sociedade, conquistar a cidadania dos sujeitos livres e conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidade pela coisa pública. A participação pretendida se dá a nível primário, na Escola (entidade como coisa pública), com base nos interesses dos segmentos escolares e quando muito, ocorre com base nos interesses da Escola.

É comum, na prática pedagógica brasileira de todos os tempos, o discurso populista que apresenta a educação como propulsora da cidadania. Cidadania e democracia aparecem, pois, como uma doação do Estado por meio das elites dominantes. E como cidadania e democracia não se impõem por decretos, ficam evidentes as causas do fracasso das políticas educacionais anteriores. Cidadania e democracia são conquistas que se efetivam por meio da participação e do compromisso para com o todo social, com atitudes concretas dos sujeitos livres, críticos, cientes de seus direitos e deveres, e conscientes da responsabilidade individual e coletiva pela coisa pública. (Cadernos da Escola Candanga, 1998: 28)

É notório que a proposta da Escola Candanga traz como única maneira de mudar a instituição escolar a participação democrática dos sujeitos livres, conscientes dos direitos e deveres e responsáveis pela coisa pública. Assim,

“(…) A participação política passa pelo aprimoramento das instituições de representação e participação. (Cadernos da Escola Candanga, 1998: 29)

A conclusão da diretora da Escola Classe 03 do Paranoá tem uma profunda coerência com referencial teórico da Escola. Sendo, portanto, mais uma manifestação concretas dos limites dos postulados da Escola Candanga, pois para ela a participação política é o exercícios dos direitos e deveres com responsabilidade pela coisa pública. Com essa definição a participação democrática centrada na Escola permanece a nível primário de reivindicações imediatas. Esse sim parece ser um dos limites teóricos mais grave da fundamentação teórica da Escola Candanga.

## VII Capítulo

Nesse capítulo identificou-se que os alunos egressos da educação popular tendiam a resistir à reprodução do fracasso escolar do supletivo e buscou-se compreender as suas causas. Um vez identificados as causas sociais e escolares do fracasso escolar pôde-se perceber que o aluno egresso desenvolveu um atitude crítica e ativa que lhe permitiu, à medida do possível, criar condições e motivações para não interromper os estudos. Os dados revelaram que essa atitude do egresso é fruto da proposta política e pedagógica da educação popular uma vez que tem como pressuposto teórico e prático a superação das causas sociais e escolares da produção e reprodução do fracasso escolar. E o que era antes um obstáculo passou a ser um desafio a ser superado enquanto parte da ação de transformação da sociedade.

### **7.1 - A resistência dos egressos frente ao fracasso escolar do supletivo**

Este capítulo examina a situação dos alunos do supletivo que são egressos do CEDEP (doravante identificados como egressos) Representam 23% (57) dos 243 respondentes do questionários. A escolaridade dos egressos da educação popular no contexto da gestão democrática é o objeto principal da presente investigação. Foram alfabetizados pela educação popular e hoje continuam seu processo de escolarização no supletivo. São possuidores dessa particularidade. Podem comparar, avaliar, criticar e explicitar onde, na sua visão, estão as diferenças e semelhanças entre os processos educativos vivenciados por eles na educação popular e na educação escolar (supletivo) E, simultaneamente, através da análise do seu desempenho registrado nos diários de classe e suas atitudes frente a situações que obstaculizam o prosseguimento dos estudos,

pode-se compreender como a participação contribuiu ou não com a superação do fracasso escolar.

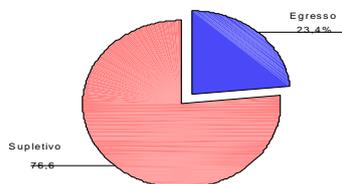
Mesmo sem compreender bem as causas das desigualdades sociais e educacionais como o analfabetismo e o fracasso escolar, o egresso tem conseguido manter vivo o sonho de se escolarizar resistindo à tendência histórica do supletivo de reprovação e evasão.

## **7.2 - Os egressos da educação popular no supletivo**

De acordo com os dados levantados por meio do questionário identificou-se que os educandos egressos da educação popular representam hoje 23,4% do total dos alunos do supletivo.

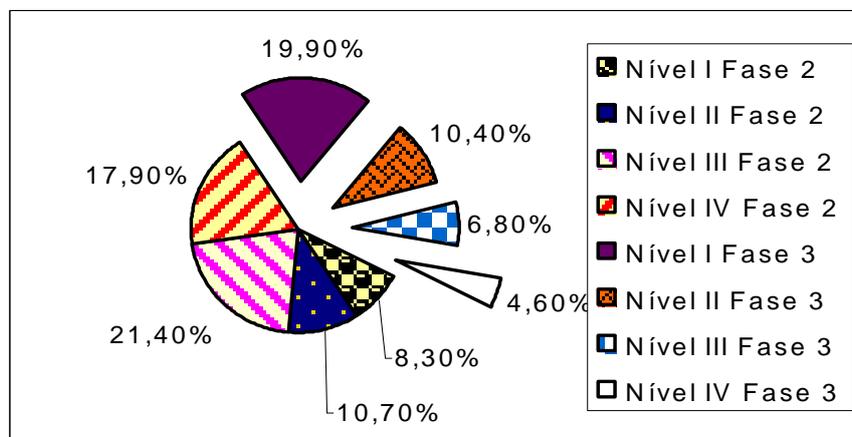
Isso significa que de um total de 243 alunos 57 alunos são egressos da educação popular e estão matriculados em todos os níveis do supletivo.

**Gráfico nº 7 - Alunos do supletivo Respondentes**



Os egressos estão distribuídos nos 4 níveis<sup>51</sup> da fase 2, que corresponde às 4 primeiras séries do Ensino Fundamental e em todos os níveis da fase 3, que correspondem as 4 últimas séries do Ensino Fundamental. A grande maioria está cursando a fase 2. São 58,3% do total de egressos nesta fase contra 41,7% dos egressos matriculados na Fase 3.

**Gráfico nº 8 - Matrículas dos egressos por nível no supletivo<sup>52</sup>**



De acordo com os diários de classe da Escola Classe 03 do Paranoá, do total dos egressos que estão matriculados supletivo, 8,8% concluíram o ensino fundamental no ano 1998<sup>53</sup>, Nos gráfico nºs 7,8 e 9 pode-se ver que os egressos estão se esforçando para

<sup>51</sup> Cada nível corresponde ao tempo de um semestre letivo.

<sup>52</sup> Questionários

<sup>53</sup> Junto com os alunos da primeira turma da Fase 3 que concluíram o supletivo na Escola Classe 03 do Paranoá no 1ª e 2º semestre de 1998. É sempre bom lembrar antes dessa do Governo Democrático e Popular, na cidade do Paranoá só existia a Fase 2.

manter vivo seu processo de escolarização. Porém, percebe-se uma aparente exclusão dos alunos entre as fases 2 e 3.

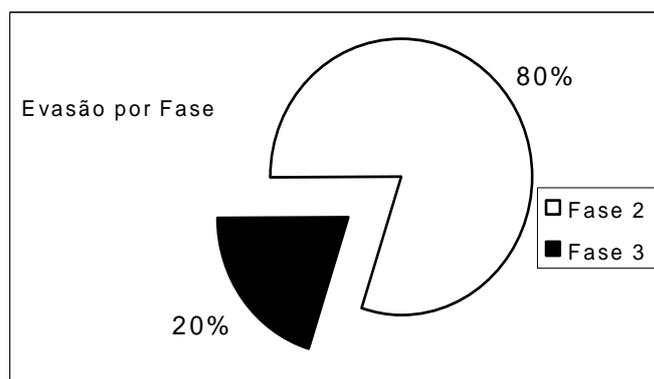
Será que esta diferença se deve a um processo de exclusão característico do processo de produção do fracasso escolar na escola pública em suas séries iniciais? Ou se deve ao pouco tempo em que os egressos estão cursando o supletivo?

Para melhor compreender gráfico n° 13 é importante conhecer como ocorre a matrícula do aluno pós-alfabetizado (egresso) da educação popular no supletivo. Geralmente os egressos são enviados para o supletivo já na Fase 2, o que significa que eles já estão alfabetizados, pois a Fase 1 do supletivo tem por objetivo alfabetizar, segundo a proposta político- pedagógica da Fundação Educacional do Distrito Federal-FEDF.

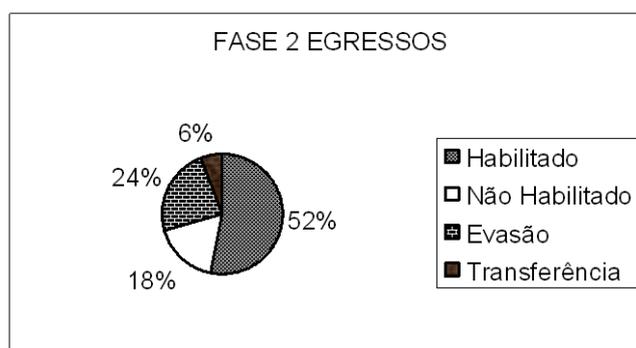
Quando os egressos vão à escola fazer a matrícula apresentam o certificado expedido pelo Centro de Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP, que segue assinado pelo presidente da entidade e pelo Professor da UnB, coordenador do projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos. A maioria dos egressos que se matriculam no supletivo aptos a cursarem os níveis III ou IV da fase 2. Por isso, 39,3,5% dos egressos estão concentrados nestes níveis. Logo, não deveria existir egressos nos níveis I e II da Fase 2. No entanto, temos egressos estudando nesses níveis. Por quê? Possivelmente representam os egressos que abandonaram o supletivo por 1 ou mais semestres e depois quando retornaram foram matriculados em níveis anteriores. Ou ainda, podem representar os egressos que, não tendo abandonado o supletivo, foram reavaliados e classificados pela escola por meio de teste de sondagem muito utilizado no supletivo. Esses, em função disso, têm uma forte tendência a evadirem.

Os diários de classe, do período analisado, revelam que 26,3% abandonaram, 11,3 % pediram transferência e 62,4 % permanecem estudando. Dos evadidos, 80% estavam cursando a Fase 2 e, 20% a fase 3. Está nítido que os egressos evadem antes de concluírem a fase 2 do supletivo, conforme gráfico nº 09.

**Gráfico nº 9 – Percentual de evasão das Fases 2 e 3**



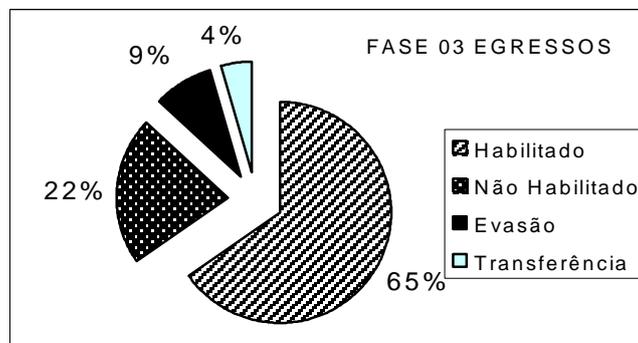
Esta informação dos diários de classe fortalece a tendência apontada pelo questionário de que ocorre um processo de segregação do egresso na fase 2, pois a 80% dos egressos evadem antes de chegar a fase 3. Entretanto, a grande maioria permanece desejando aumentar sua escolaridade.



**Gráfico nº 10 - Rendimento escolar dos egressos da Fase 2**

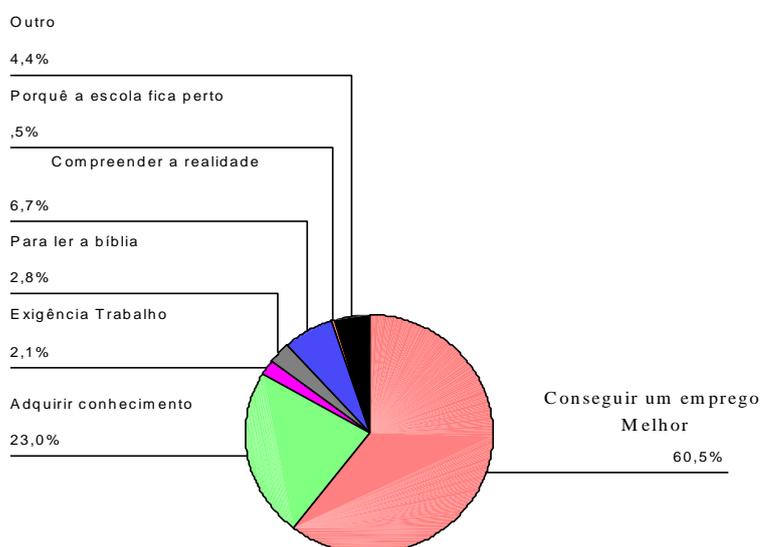
Essa resistência do egresso à tendência do fracasso escolar do supletivo na Fase 03 está nítida:

**Gráfico nº 11 – Percentual de egressos na Fase 3**



Como se pode perceber o rendimento escolar do egressos indicam que eles estão buscando se escolarizar. No entanto, o maior desafio para o Egresso parece que é passar pela Fase 2. Para isso, terão que passar pela Fase 2 sem reprovação e sem desistir de nenhuma disciplina ou semestre, pois isso prolonga o tempo de conclusão do supletivo produzindo uma sensação de perda de tempo no educando egresso da educação popular, criando também um espaço para um novo abandono, pois tempo é justamente o que os egressos não podem perder. Principalmente porque o motivo de seu retorno aos estudos foi conseguir um emprego melhor.

**Gráfico nº 12 - Motivos do retorno ao estudo**



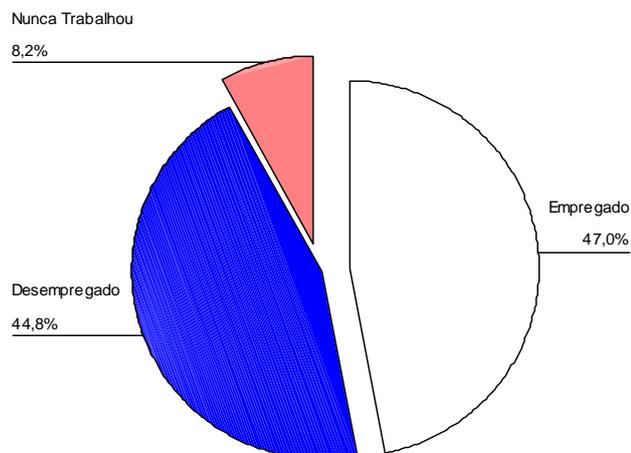
### **7.3 - As causas do fracasso escolar**

O que faz com que jovens e adultos que retornam à escola voluntariamente (alimentando o sonho de melhorar a qualidade de vida através de seus estudos) abandonem, novamente, a escola? E, mais singularmente, por que alguns egressos terminam desistindo de prosseguirem os estudos, pois na concepção teórica da proposta da educação popular deveriam ser quadros revolucionários capazes de superar os obstáculos concretos e abstratos que impedem não só de prosseguir e elevar o grau de escolarização como também de alcançar melhores condições de vida?

Nos dados obtidos com a amostra dos questionário emergiu como o grande fator, alegado pelos egressos, para abandonarem a escola a necessidade de trabalhar (49%). Em seguida, vem o aspecto da mudança de endereço, com 9,8% e a perda da motivação destaca-se com 7,8% como causa da evasão. Além disso, fatores como casamento (7,8%) e maternidade (5,9%) também surgem como causa da evasão por parte dos egressos do sexo feminino.

### **7.4 - As ocupações profissionais dos egressos e o fracasso escolar**

A maioria dos egressos tem ocupação. Estão trabalhando, mas a diferença é muito pequena entre que esta empregado e desempregado. Praticamente a metade tem emprego e a outra não.

**Gráfico nº 13 - Emprego e desemprego dos egressos**

Diante desse quadro, indagou-se se esses fatores apresentados pelos egressos como causas de sua interrupção nos estudos no passado não seriam, ainda, os mesmos que, no presente, os fariam desistir do supletivo? Ou mais, se aqueles que são apresentados como causas da evasão não são na verdade a consequência da violenta exploração promovida pelas relações sociais de produção social da vida na sociedade capitalista?

Tal hipótese se fortalece à medida em que se examinam os dados aparece 62,8% dos egressos que começaram a estudar antes de completar 9 anos de idade e que, abandonaram os estudos, demoraram para retornar, pois estavam sobrevivendo (trabalhando); 51,8% dos egressos vão demorar mais de 5 anos para retornarem à escola, seguidos por 14,3% que ficaram fora da escola de 3 a 4 anos.

Neste contexto, quais foram as ocupações exercidas anteriormente pelos egressos no período em que estiveram fora da escola e que pode ter contribuído para que permanecessem tanto tempo fora da escola?

Dentre as principais ocupações destacaram-se: em primeiro lugar o trabalho doméstico com 22,8%; em segundo lugar o trabalho na construção civil com 15,8% e, em terceiro lugar, com 12,3%, o trabalho no campo. Comparando com as profissões atuais exercidas pelos egressos temos: 15,8% que continuam como trabalhador doméstico e 14% continuam a trabalhar na construção civil. Ocorreu uma mudança na distribuição das demais ocupações. Apenas 5,3% dos egressos que trabalham no campo atualmente em atividades rurais, enquanto 8,5% dos egressos trabalham em serviço geral de limpeza. (ver tabela comparativa em anexo).

Em geral as mesmas ocupações profissionais que os egressos exerceram quando abandonaram a escola permaneceram entre eles, em todos os níveis da Fase 2 e 3. Será que o grau de estudo acumulado pelo egresso na educação popular e no supletivo não são suficientes para que ele consiga um emprego melhor? Será que a repercussão da escolaridade do egresso no trabalho está circunscrito a melhoria de seu desempenho da mesma profissão? Pois as ocupações não se alteram significativamente entre os que estão cursando a fase 2 e os que estão cursando a fase 3. No depoimento do Egresso Valdo esta situação é bem detalhada:

A- Você ficou quanto tempo desempregado até conseguir esse novo emprego?

Valdo: Eu passei no máximo um mês e quinze dias

A- E esses empregos eram tudo aqui no Paranoá mesmo?

Valdo: Não, um era no Lago Sul o outro era no Gilberto Salomão, esse último agora foi... eu tive até que mentir para conseguir esse serviço, eu cheguei lá na Lanchonete estava fazendo ficha, comprei o jornal, aí o gerente lá olhou assim para mim... para todo mundo aí disse, só para quem tem o primeiro grau completo, aí eu ... poxa vim lá do Paranoá para cá, para fazer uma ficha, vou fazer isso aí, vou me arriscar, aí coloquei o número de referência de onde eu trabalhava, qualquer coisa eles disseram que eu podia botar o número de referência, beleza, aí eu coloquei, com 15 dias eles ligaram, a empresa lá, e disseram faz o seguinte: dá para você fazer uma entrevista aqui comigo na 211, porque tem duas lanchonetes, aí tudo bem... estou desempregado, aí cheguei lá, o cara pensava que eu tinha o 1º grau completo.... fiz a entrevista aí eles perguntaram onde eu queria trabalhar... então amanhã você aparece lá no Gilberto Salomão onde você fez a ficha, aí comecei o treinamento, tinha vinte dias de treinamento, porque lá é lanchonete que faz sanduíche, várias coisas, tem que atender o telefone, tem que digitar os códigos, para digitar no computador, é

tudo no computador, no computador eu ainda não sei como é que é ainda, mas eu estou estudando os códigos que ele passou para mim, para eu conseguir... aí passou 15 dias, 20 dias, aí disse para eu continuar, aí eu continuei e graças a Deus me dei bem com todo mundo, todo mundo se deu bem comigo, aí quando foi uns 4 a 5 meses que eu estava lá, o gerente me chamou lá em cima, você tem que aprender os códigos, aí eu .. cara eu estou na 4ª série, o cara até se assustou... que é isso na 4ª série.. poxa agora como é que faz? Eu estava desempregado, aí você falou que ficha é só para quem tem 1º grau, eu precisava trabalhar,.. realmente é o seguinte cara, tu tens a 4ª série, mas é um cara que não pode faltar mais a nós, realmente eu era um cara que estava fazendo as coisas bem melhor, fazia vários tipos de coisa, que gente que tinha 1 ano e pouco que trabalhava lá e não fazia as coisas que eu estava fazendo, graças a Deus vai fazer 8 meses.

A - Legal cara que você tenha conseguido...

R.: É, a partir de agora o cara já pegou uma confiança bem melhor em mim, tinha um cara que trabalhava no estoque lá... recebe de um tudo, chega lá recebe de um tudo, na hora que o gerente chegar tem que dar conta do que recebeu...tudo que a gente receber lá,... na hora que faltar alguma coisa lá em baixo na loja tem que passar tudo direitinho para ele, o que estiver faltando tem que fazer a reposição de tudo.... de um tudo... aí ele disse... a partir de hoje já que o cara saiu, ele passou a responsabilidade toda para mim, eu entro 10 horas na loja, quando dá 16 horas eu venho para casa, ele me passou essa responsabilidade todinha porque o cara está tendo confiança em mim e eu estou gostando, o pessoal lá... 6 horas por dia que a gente trabalha

A- E o conhecimento que você está tendo na escola ajudou lá?

Valdo: Ajudou, realmente ajudou, porque no primeiro dia o cara falou, olhou pela ficha..... e viu que eu tinha a capacidade mais ou menos de 1º grau, os primeiros dias era meio difícil porque... todos os sanduíches, e tem vários nomes em inglês... eu tinha mais dificuldade de ler, mas eu procurava de todo jeito, e procurava falar tudo certinho, para não dar bandeira, e hoje em dia eu estou lá... meu irmão fala que eu sou feliz, que eu sou um cara que teve sorte de conseguir um serviço...porque muita gente... em 2º grau...e está parado aí sem trabalho, e eu consegui...

A- Cara de sorte e esperto, porque se você falasse verdade, não estaria...

Valdo: Não estaria, porque depois que eu estava trabalhando lá, já chegaram alguns... que eles estão chamando para fazer ficha... aí já procura que série o cara tem, aí o cara diz tenho 6ª série e ele diz não dá para ficar aqui porque a gente está querendo cara com o 1º grau completo... e eu realmente fui um cara que tive muita sorte... depois de 4 meses que ele veio perguntar que série que eu tinha, que estudo que eu tinha, aí depois de 4 meses que foi descobrir... aí ele disse.. não cara tu já és um cara que tem noção das coisas aqui dentro, como é que é como é que não é.. aí realmente um cara solteiro que trabalha 6 horas por dia.. não muito não, mas eu ganho 300 reais e pouco por mês, aí para mim dá muito bem para eu ir levando a vida

Este depoimento do egresso e as informações dos questionário explicitam as contradições da angustiante situação vivenciada pelos egressos na busca por sua sobrevivência. Por um lado a escolarização do supletivo favoreceu que ele conseguisse o emprego. Mas o rendimento do emprego não garante a superação das suas precárias condições vida. Por outro lado, os egressos quando criança foram compelidos a

abandonarem a escola para sobreviver (vão trabalhar) e quando adultos voltam para a escola na expectativa de obterem um emprego visando melhor suas condições de vida. Mas isso, tende a não acontecer, pois a escolarização do supletivo contribui no máximo para que o egressos mantenha emprego qualificando seu trabalho.

Essa situação angustiante revela a grande dominação ideológica e social a que eles foram conduzidos pelas relações sociais de produção na sociedade capitalista<sup>54</sup>. Isso, para Spósito, (1993), se constitui na ilusão fecunda à medida em os egressos almejam que aumentando o grau de escolaridade conseguirão um emprego melhor, buscam os estudos que podem favorecer que ele entenda as sua realidade social e lute para superá-la.

Diante dessas circunstâncias, o egresso tende a ficar preso na armadilha ideológica da classe dominante, criada a partir de sua experiência de vida que expressa a crueldade a que são conduzidos os seres humanos submetidos a exploração no conjunto das relações sociais de produção social da vida na sociedade capitalista. E só pode ser superada se o processo de escolarização dos egressos for simultaneamente associado com a luta política de superação dos determinantes concretos e abstratos que os impedem de, mesmo com nível de escolarização alto, se libertarem da exploração capitalista.

---

<sup>54</sup> Aqui se percebe concretamente como as condições materiais de produção social da vida determinam a existência do ser humano . Esse princípio filosófico materialista de compreensão da vida já havia sido explicitado por Marx no prefácio a contribuição à Crítica a Economia Política:

“O resultado geral a que cheguei e que uma vez obtido, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da vida de sua existência, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (Marx, 1983: 24).

Isso não significa que o ser humano não possa lutar e se rebelar contra as relações sociais que determinam sua existência. Pelo contrário, uma vez, compreendido as causas que determinam

Nisso parece residir a diferença fundamental entre a participação histórico crítica da educação popular e a participação democrática no supletivo, pois o propósito da participação popular está voltado para superar as desigualdades sociais, particularmente, as educacionais. O alicerce dessa participação é a ação voluntária dos moradores que se organizam visando resolver seus problemas, dentre os quais destaca-se o alto índice de moradores não alfabetizados.

Enquanto que a participação na gestão democrática tem o propósito formar a consciência crítica dos educandos, valorizar os trabalhadores em educação como estratégia de superação do fracasso escolar. O alicerce da gestão democrática é a participação induzida (que não foi fruto da iniciativa e ação voluntária da comunidade do Paranoá), provocada pelo o processo de mudança proposto pelo Governo Democrático e Popular. Assim, percebe-se claramente que o objetivo da participação na gestão democrática (concedida) está limitado a contribuir na superação dos problemas da Comunidade Escolar. E a participação histórico crítica da educação popular tem por objetivo contribuir com a superação dos problemas sociais de toda comunidade do Paranoá, inclusive a escolar. Essa perspectiva de participação social que a proposta da Educação Popular enfatiza possibilita iniciar um processo que rompa com a armadilha ideológica da classe dominante. Sem isso, a percepção dos egressos sobre o processo educativo e sua existência tende a permanecer limitada e condicionada pela ideologia da classe dominante.

---

a existência o ser este é capaz historicamente de superar revolucionariamente esses determinantes.

## 7.5 - Os motivos da resistência ao fracasso escolar

Com tantos obstáculos à permanência, o que faz com que jovens e adultos prossigam nos estudos? A resposta à questão está na compreensão dos egressos e dos educadores sobre o fracasso escolar, o analfabetismo e o processo educativo.

A percepção do processo educativo e sua visão de mundo limitada e condicionada pela ideologia da classe dominante se evidenciou na análise das entrevistas dos egressos. A amostra indicou que alunos egressos estão hegemonicamente, concebendo seu processo de escolarização à luz dos preconceitos ideológicos do liberalismo. Para eles o sucesso ou o fracasso escolar depende apenas do esforço pessoal do indivíduo. A este cabe manter-se motivado, manter o interesses e a dedicação. Isto ficou evidente quando eles responderam a pergunta: Por que você acha que muitas pessoas abandonam o supletivo?

*Egresso Valdo: “eu acho que realmente não estão interessados em aprender, não estão vendo que mais a frente pode acontecer, que pode...ele não está vendo que lá na frente ele vai precisar de aprender alguma coisa, de saber ler e escrever algumas coisa, porque realmente se você não souber ler nem escrever está muito você.*

*Egresso Eac: Eu acho que essas pessoas acham que já sabem um pouco e então não precisam aprender mais aí desistem.*

Como se pode perceber, ambos os egressos estão convictos que o abandono dos estudos é uma decisão pessoal, de reconhecimento da incapacidade de prosseguir os estudos. Na mesma linha de pensamento seguem as respostas sobre as causas do analfabetismo. Que as pessoas antigamente valorizavam o trabalho e desvalorizavam o estudo. Só que, por outro lado reconhecem que as pessoas que não sabem ler, escrever e calcular, não tiveram chances de estudar. Mas, enfatizam mais uma vez que o sucesso tanto na vida como na escola depende da pessoa.

Egressos - Valdo: “ Eu acho que realmente, era naquela época o pessoal mais antigo, que o negócio era só trabalhar, e o pessoal não tinha chance de estudar, e realmente meu pai, meu avô não têm estudo nenhum, e realmente na época lá que era a época do pai dele, não tinha negócio de estudo, era só trabalhar e acabou... desde de criança meu pai falou: é o seguinte você tem que estudar porque isso aí vai ser bom para você não para mim, aí eu estudei até os 12 anos, aí eu não ia esperar pelo meu pai para me dar as coisas, aí... tem que trabalhar também, aí eu realmente comecei a trabalhar e parei de estudar, aí eu fui vendo que não dava mais para ficar lá onde eu morava,... não dá mesmo para continuar aqui, aí meu pai sempre falava para procurar, minha melhora, você não é obrigado a ficar por aqui, morrer no mesmo lugar, tem que procurar melhora, aí a gente realmente saiu, eu vim para cá, fiquei aqui na casa do meu tio quase um ano, aí eu consegui um serviço e comecei a estudar a noite e trabalhar de dia, aí comecei a trabalhar, aí saí, e agora está ruim, mas continuei a trabalhar, aí agora consegui serviço em uma lanchonete e comecei a trabalhar, e agora é levar a vida... passei um ano na casa do meu tio e agora estou morando sozinho, conta própria, pagando aluguel.. tem irmão meu, tio meu, mas é melhor morar sozinho”

Já os educadores fazem o contra ponto à ideologia dominante. Para eles, a compreensão e explicação do fracasso escolar e do analfabetismo deve ser buscado no próprio funcionamento da escola e sociedade. Para a diretora da escola (que era também presidente do CEDEP), os motivos do abandono estão presentes no interior da escola que, por sua vez, não cria um ambiente agradável para que o aluno vença os obstáculos do preconceitos , da fadiga do trabalho e transporte coletivo lotado, da baixa-auto-estima, da vergonha de ainda não saber ler, escrever e calcular.

Maria – “Acho que assim, eu costumo dizer, fazer uma comparação do aluno que se matricula no supletivo e da criança que se matricula no ..., a criança ainda não tem a clareza da importância da escola na vida dela, então alguém que é responsável por ela vem e faz a matrícula e em alguns casos até obriga a criança a vir pra escola, porque aquele adulto tem a clareza da importância da escola, da necessidade, tal, ... daquele indivíduo. O adulto, quando ele faz a opção pra vir e voltar a estudar, principalmente o da fase 2, de vir a estudar, pra ele chegar e tomar essa decisão, é porque já estudou muito, ele com ele próprio, então ele já avaliou porque ele quer estudar, porque ele precisa, porque quer voltar a estudar, porque ele já trabalhou tudo isso na cabeça dele, ele já estudou todas as suas possibilidades pra ele não estudar, e aí chegou a conclusão de que não tem jeito, que tem que voltar a estudar, ele tem que estudar, ele tem que aprender, ou seja, ... na maioria das vezes, avalia ... por uma questão de auto-estima, primeiro pela auto-estima, porque poucos ainda tem a intenção de arrumar um emprego melhor, de fazer um concurso público, estou falando da fase 2, mas assim, de melhorar a auto-estima mesmo, aprender a ... melhor, de pegar o ônibus errado, passar pelo vexame de perguntar toda hora que ônibus é esse, de dizer que não sabe assinar o nome, de não ler a revista, de não ler o jornal, de não ler uma placa, então acho que tem essa coisa da auto-estima, então quando ele chega a vir fazer a matrícula, ele já venceu uma série de bloqueios, ele já venceu uma série de preconceitos, de barreiras que ele próprio tem com ele, então ele já estudou pelo menos uns três anos na vida dele pra ele tomar aquela decisão de vida e estudar, então quando ele vem imaginando como é que vai ser a escola, como é que vai ser a recepção, o que que ele vai aprender,

como vai ser a professora, então, quando ele chega na escola, e ele se frustra, ele por mais que ele tenha vencido uma série de barreiras, de preconceitos, de tabus, que ele adquiriu no decorrer da vida dele aí ele está confiante, dezenove, dezoito, vinte, vinte e quatro, trinta anos, e não é alfabetizado, com certeza ele tem uma série de bloqueios, ele resolveu, mas isso não tá cicatrizado, então ele espera encontrar a escola de uma forma e encontra de outra forma e aí junta todo o trabalho do dia-a-dia, é trabalho de serviço braçal mesmo, porque ... mexe com construção civil, então ele já chega na escola cansado, fisicamente, psicologicamente, pegou ônibus cheio, é lotação, tudo ... problemas de casa, tudo aquilo e a escola ainda não é, né? Aquele espaço que ele imaginava encontrar, tendo essa utilidade que ele precisa aí ele vai ... porque aí ele vem, ele faz a matrícula, mas ele tem sempre aquele lado na consciência dele que: “não, não mexe com isso mais não, não, não vai estudar mais não, fica em casa assistindo a novela, você já está velho demais pra isso, não tem jeito mais, pra quê que você vai estudar, não precisa mais disso não”, além das pessoas falarem, tem um lado dele, tem um anjinho que fica ali só cutucando, né? E quando ele chega a escola já contribui, quer dizer, é o que ele precisava, um dia que a professora falta é o motivo que ele precisa pra não vir mais na escola, é a desculpa que ele precisava, aí ele fala: “ah! Mas a professora, não tem aula nessa escola, mas a professora não vem”, enfim, ‘acaba a luz todo dia’, nunca mais” ...

Para ela as causas da existência do analfabetismo na sociedade está no fato as pessoas estão ideologicamente convencidas de que, para sobreviver as pessoas, não precisam de instrução, precisam apenas de trabalhar. Como as pessoas precisam primeiro viver, antes de qualquer coisa, e a ideologia dominante convence-as de que estudar é coisa de que rico, de doutor. As pessoas são condicionadas a abandonarem os estudos para se dedicarem ao trabalho que garante a sobrevivência.

Maria “Pôr que? Eu acho que assim como é na ... burocrática, o capital fala mais alto, na vida, no nosso dia-a-dia também é isso, então a lei da sobrevivência é mais forte e pra sociedade pra você sobreviver, você não precisa ter instrução, você só precisa trabalhar, ter ... então é trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, e aí, foi muito, muito, muito tempo a questão da qualificação do trabalho e isso não era nem cogitado, estudar é pra doutor e aí ficou esse valor na sociedade, o que vale mais é trabalhar pra ganhar dinheiro, pro sustento, seja no cabo da enxada, seja no ..., é trabalhar, estudar é coisa pra doutor, então acho que as relações foram criando assim, é claro que tem todo um sistema governante que reforçou, né? Tudo isso, toda essa ..., com a escola, então muita gente não tem hoje o ensino que a gente tem, né? Ou a realidade do ensino hoje ...

Para as educadoras as causas do fracasso escolar do supletivo estão na desorganização da prática educativa da escola, na ausência de objetivos organizacionais e educacionais o tempo de permanência do aluno no supletivo torna-se muito longo, lento e sem perspectiva; Para a coordenadora, que parece concordar com a diretora, o fracasso

escolar é um produto das condições sociais adversas ao estudo e discriminação com que alguns professores tratam os alunos e a comunidade escolar.

Ana - Muitas vezes Airan, assim como os alunos que eu tive e eu fui procurar o motivo da desistência, era pôr falta de ... não era pôr falta de vontade dele. Muitas vezes o marido não deixava, outras vezes foi assaltado, aí gerou o medo, outros arrumaram trabalho no mesmo horário do estudo, entre o trabalho e o estudo, o trabalho é pra sobreviver, porque é dali que ele vai tirar o pão de todo dia. Essas foram as experiências que eu tive de alunos que desistiram. Não foi porque eles não quiseram, é porque esses fatores levaram eles a desistir; a violência, o trabalho, emprego e questões de esposa, esposos não deixarem elas irem. Uma, duas outras que tiveram bebê e tiveram que se dedicar ao bebê e não podiam mais ir pra escola.

Sinceramente, porque os professores, a educação em si faz com que isso ocorra. A discriminação é tão grande que você vê aqui numa escola pública numa comunidade como a nossa, Paranoá. Os professores das primeiras turmas do início já não trabalhavam mais aqui nessa escola, entendeu? Já é aquela discriminação, é porque é uma comunidade pobre, as crianças ficam dependendo da escola, as crianças já vem sujas para a escola e já começam a gerar esse desestímulo desde eles pequenos. Não vou falar dos pais deles que não tiveram acesso à escola, porque moravam no interior não tinha escola não. É daqui mesmo. E aqui no supletivo a gente sente a maior parte dos alunos do supletivo são procedentes das escolas públicas. Aqui pai a gente vai encaminhar um dossiê deles, escola tal diurno foi pro noturno, porque acabou a faixa etária dele, entendeu? muitos são. Então o tratamento do professor primário com as crianças está deixando muito a desejar. O aluno é empurrado, não conseguiu encerrar um aprendizado de 1ª série, vai pra 2ª, chega na 2ª, tem dificuldades, porque não foi alfabetizado quando que teria que ser alfabetizado e isso vai gerando ... mesmo que um ciclo vicioso e vai para a 3ª, vai para a 4ª e chega na 4ª e não sabe interpretar, não sabe ler, muito menos escrever. Aí já está na idade de quê? Dez, onze, doze, treze e quatorze anos. Quatorze anos já acabou, ela já não tem mais lucro. Já não é mais programa de governo atender aluno de 14 anos. Então esse aluno de 14 anos é o jovem analfabeto, por que, ele não passou pela escola? Não, ele passou pela escola, só que ele não foi trabalhado como teria que ser trabalhado.

Percebe-se que, os educandos e educadores têm visão diferente acerca do fracasso escolar no supletivo. Se para os educandos o fracasso escolar está naturalizado, justificado ideologicamente; nos horizontes pedagógicos dos educadores não. Com essa contradição move-se a possibilidade de os educandos sentirem-se mais valorizados, mais incentivados a prosseguirem os estudos, pois seus educadores acreditam que eles são capazes. Os educadores pesquisados têm a compreensão de que a continuidade dos estudos ou sua interrupção é um produto social e não individual. Mas, ao mesmo tempo, reconhecem o papel da escola e de professores no fracasso escolar.

Isso somado à compreensão dos egressos sobre o abandono, sobre a permanência na escola enquanto processo de escolarização, traz consigo, não só a visão carregada de ideologia liberal. Ela traz consigo uma contradição. Ao mesmo tempo que o egressos buscam sobreviver a partir de sua particularidade, a partir da superação de seus próprios problemas, se mobiliza, age, reage, em fim, deseja melhores condições de vida. Nisso reside o bom senso que o move e que pode ser elevado à compreensão de que não é apenas ele, mas toda uma classe social, que vive lutando para transformar esta sociedade em busca de melhores condições de vida. Indo à escola em busca da resolução de seus particulares e singulares problemas o egresso pode começar a compreender que esses problemas são de toda a classe trabalhadora e não só dele.

### **7.6 - A dimensão pedagógica: o tempo de trabalho, o tempo de estudo e a superação do fracasso escolar dos egressos**

Um outro aspecto importante está na localização do trabalho, pois 31,6% dos egressos trabalham na cidade do Paranoá. Mas, mesmo com esta proximidade com o trabalho, a maioria apontou como principal motivo de sua dificuldade em aprender a falta de tempo para estudar (44,7%), em seguida 19,1% indicaram que têm dificuldade porque não entendem as explicações do professor. Esses dois fatores só aparentemente estão em mundos opostos. Mas, são a manifestação do mesmo fenômeno: a dificuldade de aprendizagem dos egressos. Por que eles alegam que não tem tempo? O tempo em que ele está na escola não é suficiente para que ele aprenda?

A proposta pedagógica do CEDEP e supletivo tinha como princípio buscar adequar o tempo da escola ao do aluno. Isto porque, compreende que os alunos do supletivo são

trabalhadores e que provavelmente não têm outro tempo para estudar além do tempo que estão na escola. Por isso, é fundamental que ele entenda as explicações do professor. Se isso não está ocorrendo não é por falta de tempo, mas, pelo contrário, por falta de utilização adequada do tempo por parte dos professores do supletivo. Mas por que o professor não consegue explicar o conteúdo para seus alunos? O que falta ? Tempo para planejar? Qualificação ou material didático? Afinal, quem educa o educador?

Quando foi perguntado aos egressos que a escola poderia oferecer para atender as suas necessidades, para melhorar sua aprendizagem, a resposta parece seguir a mesma linha. 32% reivindicaram que a escola tenha material didático adequado para a Educação de Jovens e Adultos; 24% solicitaram que os conteúdos fossem direcionados para compreender as situações problemas do dia-a-dia e 16,% deles ainda querem que os professores dêem condições de estudos em sala de aula para ritmos diferentes de aprendizagem.

Temos então um requerimento dos egressos de mudança na forma e outra no conteúdo ministrado pelo supletivo. Os egressos solicitam uma reforma geral no supletivo, o que envolve e afeta diretamente a prática educativa em sala de aula.

Aqui reside a maior diferença teórico-prática entre a educação popular e a educação escolar na modalidade supletivo. Os egressos vieram de uma experiência educativa que tem como eixo central de ação as situações problemas vivenciadas por eles. A partir desse ponto, todos os conteúdos são associados a essa temática. Isso exige que os alfabetizandos e alfabetizadores produzam o material didático específico para jovens e

adultos a partir da situação problema visando facilitar o desenvolvimento da capacidade de saber ler, escrever e calcular e de compreender como se poderia contribuir para superar a situação problema. Por isso, os egressos foram tão enfáticos em demandar que o supletivo tivesse material didático específico e que estes materiais fossem o meio para se fazer relações entre o conteúdo estudado e as situações problemas experimentadas por eles.

Os egressos reclamam que o supletivo relacione os conteúdos com as situações problemas, que tenham material didático específico para isso e que crie posturas metodológicas para que ocorra a aprendizagem com base nos ritmos diferentes. Com essa mudança os egressos acreditam que pode-se se iniciar um processo de superar a histórica tendência do fracasso escolar do supletivo

## 7.7 - A participação na percepção dos egressos

Assim como os educadores entrevistados, os egressos também consideram importante a participação dos alunos na escola, pois, segundo eles, com isso pode-se aprender mais sobre outras coisas. Essa percepção dos egressos mantém coerência com os fundamentos da proposta político-pedagógica da Escola Candanga/UPEA-85.

“Você considera importante que os alunos participem das aulas, que os alunos participem da escola?”

R.: Demais

Você poderia dizer por que é importante a participação dos alunos?”

R.: Porque participando das reuniões você fica sabendo ainda mais coisas fora da sala.”

Para os egressos o aprendizado não se limita à sala de aula e nem nos conteúdos ensinados pelo professor. Para eles nas reuniões e outras atividades escolares se pode aprender outros conteúdos também importantes. O pressuposto desse aprendizado de outras saberes que os Egressos têm, assim como os professores, também é o diálogo. Isso revela que a dimensão psico-pedagógica da Escola Candanga/UPEA-85 também encontra manifestação na concepção dos egressos sobre a importância da participação no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, são realistas e críticos quando avaliam a participação na Escola Classe 03. Por terem uma experiência anterior, os egressos consideram a escola pouco participativa comparada à Educação Popular do CEDEP.

A - Comparando essa escola que você está estudando agora com o CEDEP, qual das duas você considera mais participativa?”

R. Expedito: A do CEDEP

Isso por quê?”

R.: Porque lá eu participei,..... e essa aqui eu quase não participei ainda

Egressos edivaldo A- Você acha que é um espaço democrático, onde as pessoas participam aqui na escola...

R.:Não, não acho não

A- Você acha que as pessoas participavam mais no CEDEP ou aqui, os alunos, os professores.. ?

Egressos R: Eu acho que mais lá

Por quê?

Egresso R.: Porque realmente... se pode ver que tem gente de todas as idades no CEDEP.. e todo mundo está correndo para aprender e está continuando no CEDEP, para poder chegar no supletivo para ver se um dia chega em algum lugar

Percebe-se que os egressos têm uma predisposição a participarem voluntariamente do processo educativo na escola, pois consideram participativa sua prática anterior na Educação Popular e na Escola Classe 03, não. Porque lá todos tinham os mesmo objetivo possibilitando a participação de todos. Já na Escola Classe 3 não percebem a existência desse objetivo e nem o envolvimento de todos, pois eles próprios até aquele momento ainda não haviam participado.

A0

## **VIII CAPÍTULO**

### **O CONTEXTO DA GESTÃO NA ESCOLA** **(Administrativo e Pedagógico)**

Neste Capítulo, ao se analisar a participação no contexto da gestão escolar, particularmente nas eleições e no Conselho Escolar, percebe-se que houve uma efetiva participação dos segmentos escolares nas duas eleições e durante todo o mandato dos novos diretores eleitos. Isso ficou evidente na análise das atas das reuniões do Conselho Escolar, em que se pode perceber uma participação paritária e efetiva de todos representante dos segmentos.

#### **8.1A participação no Conselho Escolar e nas eleições Escolares.**

Analisar a participação da comunidade escolar no conselho escolar da escola Classe 03 do Paranoá é quase contar a trajetória histórica do processo educativo desenvolvido na Escola Classe 03. No período investigado o conselho realizou 16 reuniões em 1996, 8 em 1997 e apenas 4 em 1998.

No período investigado ocorrem duas eleições. O primeiro processo eleitoral de escolha do diretor, vice diretor e do conselho escolar ocorreu no final de 1995. Neste período ainda não funcionava o supletivo na escola. O segundo processo aconteceu em 1997 quando funcionava o supletivo no período noturno na Escola Classe 03. Mas tanto na primeira como na segunda eleição a participação dos alunos jovens e adultos do período noturno foi bastante expressiva.

A participação dos alunos do noturno, de acordo com os registros do Serviço de Orientação Educacional, na primeira eleição chegou a 70% de comparecimento; na segunda eleição o índice de comparecimento foi um pouco maior, 83% dos alunos frequentes<sup>55</sup>.

No ano seguinte, quando o conselho escolar foi empossado no dia 16 de abril de 1996, já funcionava o supletivo e o ensino regular de 5ª a 8ª no noturno. Na reunião estavam presentes a diretora, o grupo de pais, professores e auxiliares eleitos para o conselho escolar. A pauta cumprida foi de informar a todos suas atribuições enquanto conselheiros conforme estabelecido na lei 957/95. Estavam presentes todos os segmentos escolares totalizado 12 conselheiros.

Além dessa reunião, o Conselho Escolar realizou 5 reuniões para tratar de sua estruturação e organização interna. Durante esse período, de aproximadamente 4 meses, o Conselho Escolar substituiu representantes docentes e discentes que haviam renunciado e buscou um horário para as reuniões que permitisse a participação dos conselheiros.

Somente em 05 de junho de 1996, quase seis meses depois da primeira eleição, o Conselho reuniu-se para tratar de um assunto específico da gestão escolar. As reuniões anteriores foram dedicadas à organização interna do Conselho Escolar.

A partir dessa reunião, os assuntos que orientaram as decisões do Conselho foram os mais variados envolvendo questões disciplinares de alunos, funcionários e professores; planejamento de atividades escolares, como as festas juninas, gincanas. Planejamento para arrecadar recursos próprios e do FNDE, discussão do projeto político e pedagógico

---

<sup>55</sup> Para estabelecer o total de alunos votantes se excluiu o aluno evadido.

da Escola. Como exemplo, apresenta-se o resumo da 8ª reunião do Conselho Escolar que tratou do projeto político e pedagógico da escola. No início foi informado pela representante sindical da escola que o dia 21 de junho seria o dia da greve geral dos trabalhadores brasileiros. E foi solicitado que os alunos do noturno se mobilizassem para a gincana e venda de rifas. Em seguida a coordenadora pedagógica explicou o que era a escola Candanga e o projeto político pedagógico. Depois de explicar o objetivo, as características e os pressupostos foi solicitado de cada representante dos segmentos que recolhessem sugestões para que a escola elaborasse o seu projeto político pedagógico.

Após esclarecer como seria a operacinalização da Escola Candanga, alguns conselheiros sugeriram que se criasse a disciplina sobre a história do Paranoá e que houvesse um horário para atendimento das crianças com uma psicopedagoga. O representante dos alunos sugeriu que isso também fosse feito com os alunos do noturno, pois, segundo ele, alguns alunos já ficaram tão nervosos no dia da prova que entraram em desespero. Por isso, choravam, rasgavam a prova, ficavam com mal estar (tontura, tremedeira e dor de cabeça).

A representante dos servidores carreira de apoio reclamou, em nome de uma servidora, da forma como ela foi tratada. Porém, a presidente do conselho impediu que a conversa prosseguisse pois segundo ela este assunto cabia somente à direção da escola, uma vez que o conselho já havia deliberado sobre o assunto, mesmo assim, a servidora se prontificou a revezar na cozinha com a colega servidora que foi cobrada a responsabilidade do serviço.

O representante dos alunos reivindicou uma cantina para o noturno, assunto que ficou para ser tratado em outra oportunidade. Por último, o Conselho foi informado de como estava sendo encaminhado o abaixo-assinado para ampliação do muro através de um mini-projeto para o secretário de educação. Estavam presentes 08 conselheiros.

Em maio o Conselho se reuniu para aprovar a prestação de contas da festa junina. Ocorreu uma ampla discussão sobre onde e como aplicar os lucros obtidos na festa. Além disso, o conselheiro representante dos discentes propôs que a escola realizasse uma rifa de um computador para fortalecer a campanha financeira. A sugestão foi aprovada pelo conselho e o encaminhamento ficou para posterior planejamento. Seguindo a reunião, o representantes discentes requereu que fosse esclarecidos e resolvidos os questionamentos e as reclamações dos alunos. Eles trouxeram uma lista que solicitava que a direção providenciasse uniformes maiores; melhorasse a limpeza das salas de aula; unificasse o horário do lanche do supletivo com o regular noturno; que os professores e alunos do CEDEP<sup>56</sup> diminuíssem o barulho que eles fazem nas salas de aula;

Após tomar conhecimento das reivindicações dos alunos o conselho acatou o requerimento de ampliação dos uniformes escolares, esclareceu a dificuldade de se manter as salas limpas devido ao número reduzido de servidoras da escola e a grande quantidade de sujeira que os alunos fazem dentro e fora da sala de aula. Em função disso, o conselho decidiu fazer uma campanha com os alunos para manterem a escola limpa. Em relação ao barulho do CEDEP, decidiu-se fazer uma reunião entre os representantes dos alunos do noturno e a coordenação do CEDEP, para esclarecer e

---

<sup>56</sup> De 1996 a 1999, o CEDEP ocupava 04 salas de aulas da escola classe 03 do Paranoá, o que correspondia um pavilhão.

resolver o problema. Porém, a solicitação para unificar o horário do lanche entre o supletivo e o regular noturno, não foi aceito, pois foi alegado que eles têm carga e grade horária diferentes. Por isso, alguns conselheiros argumentaram *“é impossível servir o lanche antes das nove horas, assim o supletivo só pode lanchar depois.”*<sup>57</sup>

Estavam presentes 08 conselheiros.

A pauta seguinte do conselho escolar estava *“pegando fogo”*. Começou tratando-se de um tema polêmico entre os conselheiros. O dia e hora das reuniões. Como aquela reunião era muito importante e mesmo assim registrou-se a ausência de 5 conselheiros, resolveu-se então que a próxima reunião seria no sábado às 18 horas para que se viabilizasse a participação de um número maior de conselheiros. Feito isso, foi-se para pauta: avaliação da gestão escolar desenvolvida até aquele momento. A metodologia proposta foi de que se identificasse o que estava bom, o que estava ruim e o que poderia melhorar. Assim, os conselheiros listaram como bom a organização da ida aos banheiros no diurno; o lanches no noturno; os filtros de água em cada sala de aula. E como aspectos ruins, os conselheiros listaram as pichações no banheiro e em algumas paredes da escola; a ausência da direção no noturno; a falta de harmonia e organização da direção. Após o término das avaliações a diretora notificou oficialmente aos conselheiros que estaria renunciando por motivos pessoais e familiares. Diante disso o conselho marcou para a próxima reunião a escolha do novo diretor. Estavam presentes 8 conselheiros.

Na reunião seguinte o conselho elegeu a vice-diretora como diretora e escolheu outra professora para o cargo de vice-diretora. Para esse cargo se apresentaram duas

---

<sup>57</sup> Ata do conselho escolar e dos professores da Escola Classe 03 do Paranoá do dia 28 de junho de 1996.

professoras, ambos do diurno, uma foi eleita por 8 votos a favor e uma abstenção. A candidata derrotada foi convidada pela diretora para assumir a coordenação pedagógica. Além disso, deliberou-se pelo adiamento da viagem da equipe do noturno vencedora da gincana do noturno. Estavam presentes 10 conselheiros.

Mais uma vez, o horário e o dia da reunião foi motivo de polêmica. Desta vez, na reunião seguinte, as discussões começaram por esse tema em função do questionamento da conselheira representante dos docentes. Ela alegou *”que a mudança do dia da reunião (que era às quartas-feiras) para o sábado dificultariam a vida de alguns conselheiros”*. Porém, o conselho manteve o dia das reuniões aos sábados e autorizou os conselheiros que tinham dificuldade em chegar no horário a chegarem um pouco atrasados. Os conselheiros representantes dos servidores voltaram a reivindicar uma sala para as auxiliares.

Nesta reunião a nova equipe da direção (diretor e vice) apresentou sua proposta de trabalho para o segundo semestre organizados em três eixos de ação: pedagógico, administrativo e social.

“Nas metas pedagógicas teria que observar melhor o rendimento escolar do aluno e seu nível pedagógico e ver o problema dos alunos que não sabem ler nem escrever. E solucionar tais problemas por meio de alguns projetos, de avaliação para uma aprovação com qualidade e não em quantidade. Ainda dentro dessa meta teria a valorização dos profissionais em educação, isto é, professor, auxiliar e direção. A segunda meta é a questão administrativa onde envolve a organização dos documentos dos alunos e funcionários da escola e o funcionamento da biblioteca. E como infra-estrutura será a expansão do muro da escola. E a terceira meta que é a parte social será a busca de uma melhor participação dos pais, bem como os pais da bolsa escola, pois a escola não resolve seus problemas sozinha é necessário que todos se conscientizem de sua participação. Isso serve também, para a APAM e o conselho escolar, onde devemos criar um espaço informativo sobre as reuniões do conselho.”(Ata da 14ª reunião do Conselho escolar)

Ainda nesta reunião foi informado a todos que um dos conselheiros representante dos discentes teria sido aprovado para a fase 3 e por isso teve que mudar de escola e em seu lugar assumira o suplente.

Na reunião seguinte deliberou-se sobre a aplicação do dinheiro do FNDE. Em seguida, a diretora apresentou uma proposta de aplicação da verba, sem contudo aprovar a proposta. Reivindicou-se mais uma vez pressa na liberação da sala das servidoras e foi informado pela diretora que estava sendo providenciada faltando apenas concluir a reforma. Estavam presentes 9 conselheiros.

Durante o período analisado pode-se concluir que a atuação do Conselho Escolar foi voltada para resolver os problemas da comunidade na escola na dimensão pedagógica e administrativa. Os assuntos da pauta foram a expressão das situações construídas no conjunto das relações do processo educativo desenvolvido pela escola.

No primeiro ano, o Conselho foi mais atuante do que nos dois anos posteriores. Teve que resolver as polêmicas da escola, tanto no diurno como no noturno, problemas como disciplina, renúncia da diretora e reformas do espaço físico da escola. O conselho também se constituiu em um fórum no qual se apresentavam propostas para superar os problemas do conjunto da escola. No Conselho os alunos puderam falar, questionar e reivindicar, os professores e servidores também puderam defender seus interesses.

Os diretores eleitos no primeiro semestre tiveram algumas falhas, mas que a nova equipe eleita buscou superar logo que assumiu a direção da escola. Um problema que parecia sem solução era o dia e horário das reuniões do Conselho Escolar e que foi

pauta de várias reuniões até que se conseguiu um dia que possibilitasse a participação da maioria . O importante da decisão tomada foi que priorizou o final de semana e um horário que os pais e alunos pudessem estar presentes.

Na Escola Classe 03, a direção, professores, servidores e alunos esforçaram se para que o Conselho escolar se fortalecesse enquanto fórum legítimo de planejamento e decisão das questões pedagógicas, administrativas, financeiras e políticas da escola. O nível de participação dos conselheiros foi desde a avaliação dos resultados, execuções de ações até alocação e administração dos recursos financeiros disponíveis. O seja, o nível de participação no conselho foi pleno até o limite da autonomia administrativa estabelecida pela diretrizes e legislação vigente na época.

A análise das atas sugere que a participação dos alunos, dos servidores e dos professores estava restrita a defender seus interesses. Pode-se concluir que a participação não subverteu os níveis de participação já estabelecidos pela burocracia do sistema escolar. A participação dos alunos e servidores permaneceu no nível primário de reivindicar, de ser informado e, quando muito, ser consultado a respeito de algo. Não puderam, em função da relação de poder estabelecida, ser presidente do conselho escolar. Isto ficou evidente quando o Conselho se reuniu para distribuir suas funções internas.

Os conselheiros que mais tempo permaneceram no Conselho Escolar foram os profissionais de educação (professores e servidores). Os representantes dos pais e/ou dos alunos, por não terem um vínculo profissional, tendem ser substituídos com mais frequência do que os Conselheiros que têm o vínculo profissional. Isso criou também condições (objetivas e subjetivas) para que os profissionais de educação (professores e

servidores) acumulassem mais experiências do que os pais e alunos, mantendo uma certa hegemonia para defender seus interesses e reproduzir a visão comum que os alunos e os pais têm de que a escola pertence ao diretor, do professor e ao servidor.

Pode-se inferir que os detentores do poder na escola concederam, em função da obrigatoriedade da Lei, a participação aos subordinados (alunos e servidores) visando que eles aprendessem a participar. Este parece o limite: a participação induzida pela lei, foi concedida por aqueles que detêm o poder na escola para aqueles que não o detêm. Mas o problema parece não estar no fato de ser uma participação induzida e concedida, mas no fato de que ela fortaleceu a dependência e a aceitação da relação de poder prestabelecida na sociedade e na hierarquia burocrática do sistema de ensino. Ou seja, teve um efeito contrário do que foi estabelecido na lei e na proposta pedagógica.

Os subordinados participaram porque os outros, hierarquicamente superiores, lhes disseram que isso era importante. Por isso, em momento algum essa hierarquia poderia ser invertida e negada. Nos momentos em que foi chamada a atenção das servidoras e punidos os alunos são exemplo claro de quem detêm o poder na escola.

Aqui reside um dos maiores paradoxos da participação concedida no conselho escolar. O governo através da lei, que impulsiona (induz) o processo de eleição dos diretores e do conselho escolar, somada a uma proposta política e pedagógica, desencadeia um processo que pretendia que a escola ensinasse pais, alunos, servidores e professores a participarem visando a superação da produção do fracasso escolar, a valorização dos trabalhadores em educação e formação da cidadania. Por isso, apostou-se na eleição desejando que com isso se instalasse uma igualdade com base na paridade na

comunidade escolar. No entanto, a divisão social do trabalho e dos papéis no interior da escola resistiram e teimaram em denunciar que esta igualdade não existe no conjunto das relações do processo educativo no interior da escola.

## **IX Capítulo**

### **O Contexto Político**

Nesse capítulo à medida em se buscou compreender a relação da escola com a comunidade evidenciou-se que a escola não teve uma política de aproximação da comunidade local, mas mesmo assim, a comunidade local ocupou os espaços e protegeu os espaços das escolas. Essa contradição foi uma das principais marcas da gestão democrática, no período investigado, pois à medida em que não existiam espaços de participação da comunidade local se reduziu a influência que a comunidade poderia exercer sobre a escola e, principal, da escola na comunidade. Isso fortaleceu na escola a tendência ao isolamento da sociedade que se manifestou no posicionamento eleitoral dos alunos dos supletivo não egressos e nos alunos egressos da educação popular.

#### **9.1 - A participação social limites e possibilidades**

Um dos maiores desafios da escola foi aproximar-se da comunidade. O planejamento diagnóstico realizado na Escola Classe 03 pelos professores, apontou que “a comunidade não vê a escola como sua, mas como da diretora e dos professores”. Essa constatação veio seguida de outras questões da relação escola/comunidade. No entanto, não foi pauta em momento algum no conselho atividades que buscassem aproximar a escola da comunidade. Pelo contrário, a única vez que a associação comercial se comunicou oficialmente com a escola foi para reclamar dos alunos que, segundo um comerciante, estavam atrapalhando o comércio na praça em frente à escola.

Um aspecto importante que surgiu no planejamento foi que os professores entediam por comunidade os moradores do Paranoá. Essa concepção de comunidade é diferente da

concepção de comunidade escolar da Escola Candanga - UPEA que foi definida na Lei nº 957/95, que regulamentou a gestão democrática no período investigado.

As atividades discutidas pela escola foram direcionadas para a comunidade escolar, que por sua natureza, incentivavam a participação da comunidade na escola e vice-versa. Foram os casos da festa junina e a construção do muro. Ambas as atividades só puderam ocorrer porque a comunidade participou de alguma forma.

Mas sem que a Escola desenvolvesse atividades que a aproximasse da comunidade local do Paranoá, a comunidade local voluntariamente foi à escola, pois de acordo com os registros na secretaria, várias entidades, grupos e pessoas utilizaram o espaço nos finais de semana. Como se pode perceber na tabela nº13, as organizações religiosas foram as que mais utilizaram os espaço da escola e, em seguida, os moradores do Paranoá utilizaram a escola para realizar recepção de casamento e festa de aniversários.

**Tabela Nº 13**

**Utilização do Espaço da Escola Classe 3 do Paranoá pela comunidade Local**

Período Investigado 1996-1998		
Tipo de Usuário	Quantidade de vezes	Atividade
Moradores	7	Festa de aniversário, recepção de casamento
Equipe do saúde em Casa	2	Palestra, reunião com a comunidade
Paróquia Santa Maria	8	Encontro de casais, convivências, ensaio de banda, confraternização
Igreja Adventista do 7º Dia	1	Festa social
Comunidade Evangélica	1	“Projeto Pequeno”
Igreja Presbiteriana	1	Casamento
Igreja Obra em restauração	48 (Todos os sábados do ano de 1997 das 17:30 às 21:00 hs).	Reunião – Congregação de vizinhança
Comunidade Sara Nossa Terra	3	Células de estudo bíblico
Rotary Club	1	Bazar
Assembléia de Deus	2	Casamento, aniversário
Escola Pica-Pau Amarelo	1	Colação de grau dos seus alunos
Grupo Espírita Eurípedes Barsanulfo	1	Confraternização
Igreja Batista Nacional	1	Criação de igreja célula

Igreja batista Nacional Ebenézer	1	Bazar do amor
Total	78	7 = moradores e 71 = instituições

Essa utilização do espaço da escola pela Comunidade Escolar é percebido pela Diretora como um bom indicador do processo de aproximação da comunidade da escola, mas lamenta que essa participação da comunidade na escola não tenha implicações pedagógicas no cotidiano escolar.

Maria: “Pois é, mas olha só, é que são raras as vezes, são raros os finais de semana em que a escola está vazia, está sem ser utilizada, ou é grupo espírita, ou é igreja evangélica, ou é o Reino de Deus, é um outro grupo espírita, ou é um pastor, é igreja católica, é pra ensaiar quadrilha, é pra banda tal ensaiar. A gente não faz empréstimo da escola com festa de criançada, pra festa de casamento, pra recepções desse tipo, a gente só empresta pra entidades ... e é incrível como eles procuram uma escola, né? E só essa escola ... não tem agenda aqui, ah! Não, mas vê na outra escola se tem espaço porque aqui não tem mais agenda, né? Não mas se não tem mais pra esse dia, qual é o dia que tá livre? Porque ... então acho que a comunidade vem até a escola, vem muito até a escola. Mas não participa das decisões práticas do dia-a-dia, do questionar, do construir a escola, eu acho que não”.

Um outro indicador da aproximação da comunidade à escola pode se percebido no processo de ampliação do muro da escola na recuperação do portão central da escola, derrubado por uma batida de carro em um final de semana. Como se pode perceber no diálogo seguinte:

Maria – “Mas ter a liberdade de vir à escola isso eu achava que é super legal, então eu não sei se é por causa da localização ou se existe esse respeito com a escola porque é alguém da comunidade que a gente conhece que tá ali na direção da escola, tem um fato assim que há muito tempo me chamava a atenção, todo dia eu chego e olho e falo “não foi hoje ainda” , o portão da escola foi pintado antes do carnaval, ele não foi pichado ainda .Porque assim, não o portão era antigo, pintura antiga, nunca tinha sido reformado a pintura estava pichado com marca de cola e tudo mais. Pintou o portão da escola, pintou o portão por que? Portão grande lá tá pichado, pintou portão num dia, no outro dia já apareceu pichado. Com o portão pequenininho no mesmo dia que foi pintado o pequenininho, foi pintado esse grande aqui da frente, foi pichado. Então todo dia até assim, me incomoda de certa forma, você está entendendo? Eu chego e olho assim, um portão desse tamanho ninguém vai tentar pichar à noite? Qual é o pichador que não vai querer pegar um portão desse tamanho, pintadinho de amarelo e pichar, se bem que hoje eu nem reparei nele não, hoje eu não reparei. Mas todos os dias eu paro o carro ali e me chama a atenção, olha, foi antes do carnaval, né? Ainda brinquei: “vocês estão pintando mas vem logo o carnaval, vocês vão ver, antes do carnaval esse portão vai estar pichado”. A escola tem ... pichados e muita gente vem usar a escola, entendeu? no final de semana e tudo e a gente não tem tido mais excesso de vidros quebrados, os vidros que saem da janela é porque eles soltaram, a massa soltou e o vidro despencou, nunca foi quebrado, a gente tinha problemas, tivemos alguns problemas assim. Essa escola foi arrombada de 95 até hoje, 99, uma única vez.

**A- Então você acha que isso é um sinalizador de que alguma coisa aconteceu ...**

Eu acho, é, eu acho que sim. Houve uma vez que não tinha vigia, ... aí houve um peguinha aqui na rua e não sei, um carro bateu aqui no portão. Esse portão despencou, porque aí, ele subiu, sabe? E ficou, qualquer pessoa poderia entrar. Uma pessoa que ... conhecendo uma outra pessoa que achava que essa pessoa tinha meu telefone, enfim, alguém foi um ligando pro outro, ligando pro outro, ligaram pra minha casa: “olha, a gente tá ligando um pouco atrasado porque bateram no portão da escola e não tem vigia na escola e o portão tá aberto” então assim, aí eu vim, ... já estava aqui fora, as pessoas me ajudaram a arrumar o portão, né? assim, ah! A deixar o portão ajeitadinho pra ninguém entrar, mas o portão ficou, qualquer empurrãozinho o portão caía e a escola estava aberta, e não houve nenhuma invasão.

Como se pode perceber, contraditoriamente foi a comunidade local do Paranoá e não a comunidade escolar quem assumiu a defesa do patrimônio público. Justamente a comunidade que não foi considerada nos pressupostos teóricos da Escola Candanga que cumpriu o objetivo proposto de se sentir responsável pela coisa pública.

“ A utopia pode dar á prática pedagógica, liberta dos condicionantes tecnicista e das teorias e discursos prontos, um enfoque verdadeiramente humanista. Só assim, poderemos desejar e construir uma escola mais humanizada, onde alunos, servidores, professores e direção, cientes de suas capacidades e originalidades sintam-se participantes e responsáveis pela coisa pública e pela construção da sociedade, a partir de um projeto coletivo, em direção a radicalização da democracia.(Cadernos da Escola Candanga: Escola Candanga uma lição de cidadania, 1998:22)

Essa mudança de atitude da comunidade local parece que se deve ao fato de que a escola abriu as portas para que a comunidade realizasse suas atividades religiosas, festas de aniversários e recepção de casamento. Os principais rituais da comunidade passaram a ser realizados no espaço da escola. Isso criou um sentido de uso público e coletivo da escola. A escola prestou um serviço para a comunidade e esta se comprometeu em protegê-la enquanto bem de todos. Mas, esse canal de participação não teve nenhum tipo de repercussão pedagógica.

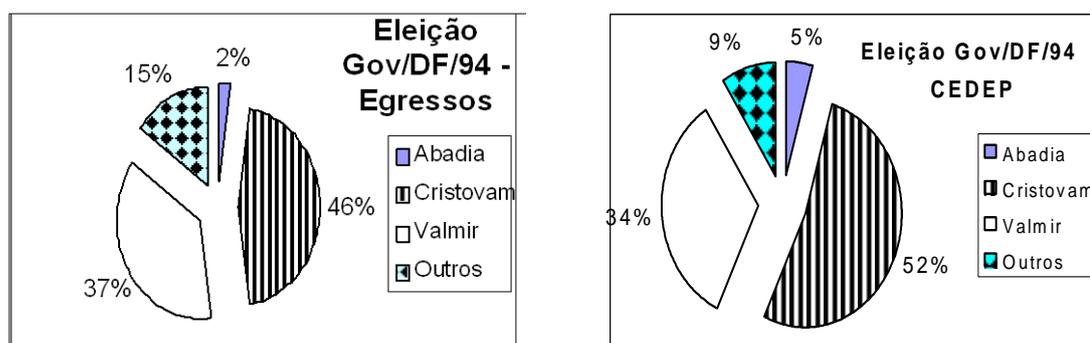
Parece que um outro fator que contribuiu com a aproximação da comunidade escola foi o fato de ter na direção, na coordenação professores moradores, pessoas que são militantes do movimento popular da cidade.

A escola não teve proposta para aproximar a comunidade, conforme foi diagnosticado no planejamento coletivo da escola em que, de acordo com os participantes: “a comunidade não vê a escola como sua, mas como da diretora e dos professores<sup>58</sup>”. A partir disso, estabeleceram como meta a desenvolver atividades que aproximassem a escola da comunidade e a comunidade da escola. Porém, não definiram e nem realizaram nenhuma atividade específica.

## 9.2 - Contradições da participação social

Como indicador de participação social, buscou-se compreender o posicionamento eleitoral dos alunos egressos e dos alunos do supletivo visando compreender se processo educativo conseguiu influenciar os educandos e educadores. Os partidos orgânicos comprometidos com a classe dominante são aqui identificados como partidos da direita, contrários aos objetivos do movimento popular que tem uma relação mais próxima com os partidos orgânicos comprometidos com classe trabalhadora (esquerda). Com isso, o movimento popular esperava desenvolver nos educandos e educadores um compromisso com a sua luta contra a dominação e a exploração capitalista. Nas eleições para governador de 1994, essa influência se confirmou com os alunos egressos e com os alunos do CEDEP: escolheram candidatos de esquerda. No entanto, 63% dos alunos do supletivo votaram no candidato da direita.

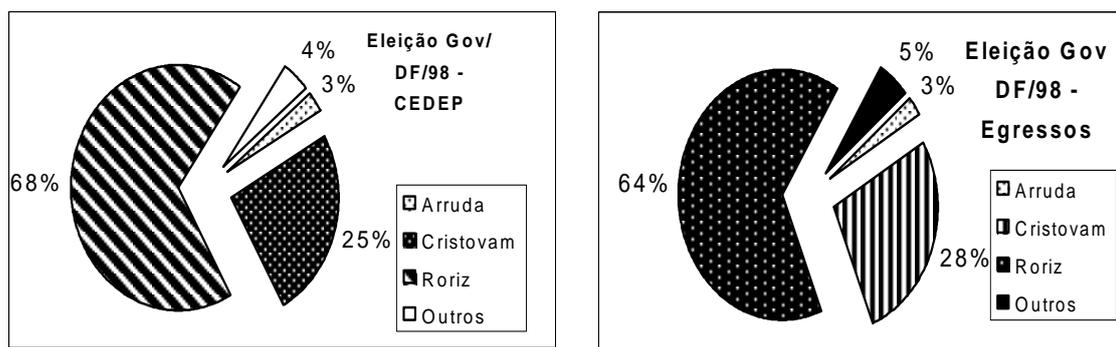
**Gráfico nº 14 - Posicionamento eleitoral dos egressos e do CEDEP**



<sup>58</sup> Documento síntese do planejamento coletivo da escola classe 03 do Paranoá.

Esses posicionamentos eleitorais nas eleições de 94 tendem a expressar o compromisso da participação histórico-crítica da educação popular e o limite da participação democrática no supletivo, pois os educadores e educandos da educação popular assumiram as implicações de sua participação social. Como era do conhecimento dos moradores do Paranoá, o candidato da educação popular, nas eleições de 94, foi Cristovam. Porém, nas eleições seguintes a situação foi diferente. A maioria dos alunos do supletivo, 63%, permaneceram votando no candidato da direita, mas os egressos e alunos do CEDEP deixaram de votar nos candidatos da esquerda e passaram a votar na direita.

**Gráfico 15 – Posicionamento eleitoral dos egressos e do CEDEP**



Esses posicionamentos eleitorais parecem indicar que o movimento popular perdeu sua influência sobre os egressos no que diz respeito as eleições. Tanto daqueles que ainda permanecem estudando quanto sobre os egressos.

À medida em que o movimento popular reduziu seu grau de influência sobre os egressos e sobre os alfabetizados, aumenta o grau de influência dos determinantes históricos que tendem a fortalecer o posicionamento eleitoral contrário ao do movimento popular. A estratégia adotada no final da transição democrática

(1985-1988) em que o Governador fixou a cidade do Paranoá com o objetivo de obter créditos eleitorais e barrar o crescimento dos partidos de esquerda vem sendo a vitoriosa, pelo menos eleitoralmente, sobre a estratégia da esquerda de conseguir a fixação, realizar a alfabetização de jovens, adultos e crianças etc. enquanto parte de uma luta maior de transformação da sociedade (que também significa obter créditos eleitorais, mas não apenas isso).

Os dados indicam que, sem a influência do movimento popular para problematizar as percepções e visão de mundo hegemônico na sociedade, sem a influência da participação histórico-crítica, a percepção dos egressos sobre o processo educativo e sua existência irá permanecer limitada e condicionada pela ideologia da classe dominante. Mas, com isso, abre-se uma possibilidade para que os trabalhadores, no conjunto da formação social, busquem identificar os interesses da sua classe, superando a ideologia da classe dominante, no seio da luta de classes, no processo histórico de constituição da consciência para classe.

O processo histórico de constituição da consciência de classe é tremendamente contraditório. Principalmente porque isso implica uma ação estrategicamente, bem definida, em que se possa conhecer **como** transformar, com base na participação, a escola na sociedade capitalista em uma aliada da classe trabalhadora, os dados parecem indicar que a estratégia seguida pelo movimento popular nos últimos anos reduziu sua possibilidade de influência social. Tanto dentro da escola como fora (no projeto de alfabetização do CEDEP).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volta-se aqui à pergunta inicial da investigação: a participação no supletivo tem contribuído para que os educandos egressos da educação popular consigam superar o fracasso escolar do supletivo e se inseriram na luta coletiva dos moradores do Paranoá?

Em outras palavras

“Uma das questões levantadas, à época, era que, ao se desenvolver uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, tendo por inerente a preocupação da inserção desses na luta coletiva dos moradores, tinha-se que perguntar se isso estava ocorrendo ou não. Faz-se, então, um questionamento básico fundamental: onde estão e o que fazem hoje os egressos, os alfabetizados, do projeto de alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá? Continuam a ler e escrever? A exercitar a leitura, a escrita, o cálculo? Estão inseridos na luta coletiva dos moradores? Uma coisa e outra? Nenhuma das duas coisas? (Reis, 1993, pg.04,mimeo).

A importância em se resgatar essa questão deve-se ao fato de que ela foi, concretamente, o fio condutor de toda a investigação. Ademais, não trata-se de participação individual, mas coletiva. Não só participação coletiva em grupo, mas sobretudo, enquanto classe social. A qual pertencem tanto o aluno egresso como o professor. Tanto aquele aluno egresso que conseguiu manter vivo o sonho de continuidade do estudo e permanece estudando; quanto aquele que, mesmo mantendo o sonho, teve que abandonar os estudos escolares.

A mobilização para realizar um sonho: garantir o direito a educação erradicando o analfabetismo enquanto primeiro passo no processo de fortalecimento da escolarização da classe trabalhadora foi o ponto de partida da presente investigação. Foi desejando alcançar esse sonho que se perguntou: como se pode garantir efetivamente que a classe trabalhadora seja educada por uma educação escolar histórico-crítica e transformadora, na qual a permanência na escola signifique a continuidade dos estudos (e não perda de tempo), aumentando o grau de escolaridade da classe trabalhadora, visando contribuir

com a revolução da sociedade capitalista ? Será possível transformar a pergunta em uma conclusão. Será possível afirmar que isso é um sonho realizável?

Mas o que é um sonho realizável? Não se pode confundí-lo com um sonho possível. Nem tão pouco com um sonho impossível. O sonho realizável é aquele que é capaz de transformar um sonho, aparentemente, impossível num sonho essencialmente possível. Se será realizado ou não este sonho somente a história da luta de classe e a força que a classe trabalhadora dispõe para vencer os capitalistas, poderá revelar. E como nos diz Lênin, é preciso sonhar, mas com a condição de realizar o sonho inescrupulosamente. Significa que sonho alimenta, nutre as ações para sua concretização e, simultaneamente, quando se busca realizá-lo, em toda a sua plenitude, ele adquire vida. Para realizá-lo inescrupulosamente é preciso a ação (participação histórico-crítica) transformadora da realidade; superação dos limites, dos condicionantes, enfim, dos determinantes concretos e abstratos. O sonho deve ser capaz de nutrir a ação do homem, revolucionando sua existência no mundo e o próprio mundo.

Quando o sonho permanece no limite dos determinantes concretos e abstratos da realidade, deixa de ser sonho para se tornar um pesadelo, um fardo. Perde sua essência revolucionária capaz de impulsionar os homens passando a ser uma utopia fetichizada. Algo irrealizável, apesar da aparência próxima, pois permanece no limite da realidade, é algo distante, pois não consegue ir além para superar a realidade. O sonho foi aprisionado na realidade. Foi rebaixado. Vivemos um momento histórico em que os sonhos estão sendo, quotidianamente rebaixados, sobre a lógica de que só assim se tornarão sonhos possíveis. Não se percebe, com isso, que o sonho perde sua vital pulsão de vida. Sua dimensão revolucionária.

Se por um lado a Escola Candanga rebaixou a utopia ao nível do possível, com isso, perdeu sua dimensão revolucionária e o que era para ser uma revolução da educação virou uma reforma no sistema escolar. Por outro lado, os egressos mantiveram o sonho de elevar o seu nível de escolarização visando superar as péssimas condições de vida a que foram submetidos na sociedade capitalista.

Foi desse sonho que os egressos nutriram suas forças para prosseguir na busca por superar os obstáculos educacionais e sociais que limitam a escolarização, o que só aparentemente, é um sonho impossível. Essa coincidência entre a busca por superar as circunstâncias sociais e as circunstâncias educacionais pode ser realizada por meio de uma ação social revolucionária dos seres humanos.

O sonho por garantir o direito a educação tendo como ponto de partida a erradicação do analfabetismo e superar o fracasso escolar implica em ampliar o acesso e garantir a permanência do aluno na escola, umas das diretrizes da Escola Candanga. A análise dos dados indicou que houve aproximação da escola à moradia dos trabalhadores do Paranoá com transferência do supletivo para a Escola Classe 03, (localização em quadra central da cidade) e que ocorreu uma ampliação do número de vagas e fases no supletivo na Escola Classe 03 do Paranoá. Isso facilitou que os trabalhadores tivessem acesso à educação e que também pudessem prosseguir os estudos, pois foi no ano 1996 que passou a ter a fase 3 (equivalente a 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) no Paranoá possibilitando a conclusão do ensino fundamental e favorecendo o acesso e permanência dos alunos no supletivo.

Essa expansão do supletivo, no entanto, não foi seguida de um aumento da permanência e continuidade dos estudos. A análise do desempenho escolar revelou que o supletivo manteve o fracasso escolar, em que o índice de aprovação da fase 2 sempre foi menor que 50% em todos níveis. A fase 3 teve um desempenho um pouco melhor nos três primeiros níveis com índice superior a 50%, mas no IV e último nível, apresentou o maior índice de aprovação. Os dados indicaram que houve uma pequena melhora no desempenho escolar dos alunos do supletivo Fase 3, mas que não foi suficiente para superar o fracasso escolar do supletivo explícito na fase 1 e na fase 2.

A melhoria da aprendizagem expressa no crescimento do desempenho dos alunos do supletivo parece ser o resultado dos esforços dos educadores críticos em provocar a participação da comunidade escolar, no contexto da gestão democrática, visando melhorar a qualidade do ensino do supletivo. Um outro fator que parece ter favorecido essa pequena melhora foi a participação da comunidade escolar nas eleições para diretores e para o Conselho Escolar, que foi bastante representativa, pois o quórum de votantes dos alunos foi superior a 70% e dos professores e funcionários 90%. Isso revelou o grau de motivação dos alunos, dos professores e funcionários em participar, socializar, sentirem-se valorizados e, possivelmente, ter o prazer em pertencer a escola.

Um outro fator que favoreceu essa perspectiva foram as ações e percepções de alguns professores que compreendem criticamente o processo educativo e que se esforçaram para superar os obstáculos que os impediam de realizar o objetivo da escola de educar jovens e adultos com base na participação, reflexão e ação mesmo estando condicionados pela relação assalariada (baixos salários) e pelas condições da

organização e divisão do trabalho hierarquizadas do sistema de ensino do DF e das precárias condições de trabalho.

Por outro lado, esse esforço dos educadores não foi suficiente para envolver os outros professores que não acreditavam no trabalho coletivo e nem no processo participativo. Com isso, não foi possível superar seus pré-conceitos e o descompromisso com o processo educativo. Mantendo uma aversão aos moradores e cidade e uma visão estereotipada dos alunos (com base em pré-conceitos, achavam que eles eram preguiçosos, marginais etc.), resistiram a qualquer proposta de mudança. Estavam hegemonicamente dominados pela ideologia da classe dominante. Isso, foi um dos fatores desfavoráveis para que o supletivo conseguisse superar sua histórica tendência à reproduzir o fracasso escolar.

Como foi diagnosticado no planejamento coletivo, realizado pela Escola Classe 03, estes professores não tinham compromisso com a escola e nem os com alunos. Não se sentiam parte do processo educativo, por isso, não participaram voluntariamente, pois apresentavam uma percepção ideológica de aqueles problemas não eram seus. Mas existe algo de comum entre os professores, funcionários, alunos e pais que possam unificar suas ações e preocupações na realidade social.

Ao aprofundar a análise, pode-se perceber que antes de serem alunos, pais, professores, diretor e funcionários, são trabalhadores. Conscientes disso ou não, pertencem à classe trabalhadora. Agora sim, é possível começar a perceber que existe algo que pode unificar a ação histórica dos professores com os moradores do Paranoá. Ambos são trabalhadores e estão submetidos à dominação e exploração capitalista. Tendo claro esse

pressuposto os professores poderiam ter superado a visão ideológica e caótica da realidade e compreendido que os problemas dos trabalhadores do Paranoá, também são seus problemas enquanto classe social.

O contra-ponto à apatia dos professores não críticos foi a tendência à participação da comunidade escolar que se refletiu no Conselho Escolar onde a valorização dos segmentos dos alunos e pais foram privilegiadas pelo segmentos dos professores e funcionários, como indicou os horários e dias das reuniões do Conselho Escolar. Isso, implicou numa maior participação dos alunos e pais nas decisões e sugestões dos assuntos do Conselho Escolar.

A participação no conselho escolar foi de fundamental importância para a comunidade escolar, pois todos os segmentos tiveram um nível elevado de influência, planejamento e poder de decisão. Isso revelou que o Conselho Escolar exerceu o limite da autonomia que a legislação concedeu (estabeleceu).

Um outro fator que contribuiu com a pequena melhora do desempenho do supletivo foi o esforço dos educadores entrevistados (que organizaram a avaliação/planejamento coletivo, fortaleceram o trabalho na coordenação pedagógica) visando influenciar a prática pedagógica do professor em sala de aula. Mas, isso foi limitado pela forte tendência de o trabalho pedagógico, no cotidiano escolar, ser submetido ao trabalho administrativo. Também, foi agravado pela falta de organização da secretaria do supletivo, que obrigou professores, coordenadores e direção a resolverem a situação.

Um outro fator que limitou a participação democrática para superar o fracasso escolar foi a definição de comunidade escolar restrita (professores, funcionários, pais e alunos) que excluiu a comunidade local (externa) da participação do projeto político político-pedagógico da escola, reduzindo-se assim a possibilidade da escola em ser influenciada e influenciar a realidade social. Com isso, a participação democrática ficou reduzida aos problemas escolares e fruto dos conflitos entre os segmentos. Limitou a compreensão dos problemas sociais que se manifestam no interior da escola, enquanto expressão da luta de classe que ocorre na sociedade.

Além disso, a análise da lei da gestão democrática revelou que a autonomia proposta foi uma mera descentralização administrativa e não uma descentralização política que pudesse fortalecer a participação social da comunidade local e escolar, com um controle semi-autônomo, que pudesse fortalecer a superação do fracasso escolar e possibilitar um acúmulo de forças da trabalhadora frente ao Estado.

Essa descentralização administrativa limitou a contribuição da participação à superação do fracasso como parte da luta dos trabalhadores por melhores condições de vida. Assim, a participação no supletivo adquiriu uma forma (gestão democrática com base na paridade de segmentos escolares) e um conteúdo (participação concedida) que, no cotidiano escolar, deixaram de ser favorecedores para serem limitadores da participação social enquanto parte da ação de superação do fracasso escolar.

### **A resistência dos egressos ao fracasso escolar do supletivo**

Ao se analisar a trajetória escolar dos 23,4% alunos do supletivo que são egressos da educação popular e que estavam estudando no período de 1995-1998, 26,3% deles haviam abandonado os estudos, 11,3% foram transferidos e 62,4% permaneceram estudando. Dos evadidos, 73% estavam cursando a fase 2 e, 27,7% cursando a fase 3. Percebe-se que a maioria dos egressos permanecem estudando. Por que? O que possibilitou que os egressos resistissem ao fracasso escolar ?

A maioria dos egressos permanece estudando no supletivo e estão matriculados em todos os níveis do supletivo. Os fatores que possibilitaram essa permanência no supletivo advém da capacidade do egressos, diretora e da coordenadora do supletivo em estabelecer interrelações com os estudos escolares às situações problemas da vida, criando uma resistência ao fracasso escolar do supletivo e a predisposição dos egressos à participação voluntária nas atividades em sala. Isso provocou uma atitude de resistência frente aos obstáculos ao prosseguimento dos estudos refletindo a metodologia da educação popular em sua ênfase na participação social tornando-se assim, no grande fator de resistência dos egressos aos obstáculos sociais e escolares à continuidade dos estudos.

Ao mesmo tempo em que os egressos buscam sobreviver a partir de sua particularidade, a partir da superação de seus próprios problemas, revelam-se entes que se mobilizam, que agem, que reagem, em fim, que desejam melhores condições de vida. Nisso reside o bom senso que os movem e que pode ser elevado à compreensão de que não são apenas eles, mas toda uma classe social, que vive lutando para transformar esta sociedade em busca de melhores condições de vida. Indo a escola em busca da

resolução de seus particulares e singulares problemas o egresso pode começar a compreender que esses problemas são de toda a classe trabalhadora e não só dele.

Essa perspectiva de se instaurar um processo em que o trabalho desenvolva uma identidade de classe e uma consciência de classe parece ser a diferença fundamental entre a participação histórico-crítica da educação popular e a participação democrática no supletivo, pois o propósito da participação popular está voltado para superar as desigualdades sociais, particularmente, as educacionais.

Um dos fatores desfavoráveis ao prosseguimento dos estudos dos egressos foi a limitada repercussão da escolarização na melhoria da qualidade de sua vida, pois o que os move a voltar a estudar é melhorar de emprego. Mas, os dados levantados mostram que o nível de escolarização do supletivo não foi capaz de alterar as ocupações profissionais dos egressos. Isso, somado ao grande índice de desemprego entre os egressos, tende a fortalecer, mais uma vez, o abandono da escola.

No que diz respeito à participação social, os dados parecem indicar que a estratégia seguida pelo movimento popular nos últimos anos reduziu a possibilidade de influência social do movimento popular. Revelando a importância que tem a influência do movimento popular para problematizar as percepções e visão de mundo hegemônico na sociedade. Sem isso, a percepção dos egressos sobre o processo educativo e sua existência vai permanecer limitada e condicionada pela ideologia da classe dominante. Mas, com isso, abre-se uma possibilidade para que os trabalhadores, no conjunto da formação social, busquem identificar os interesses da sua classe superando a ideologia da classe dominante, no seio da luta de classes e no processo histórico de constituição

da consciência de classe. Esse processo é tremendamente contraditório. Principalmente porque isso implica uma ação, estrategicamente bem definida, em que se possa conhecer **como** transformar, com base na participação, a escola na sociedade capitalista em uma aliada da classe trabalhadora.

A possibilidade de se provocar uma participação voluntária da classe trabalhadora para superar o fracasso escolar numa perspectiva de contribuição com a transformação da sociedade, se faz necessária a partir da participação a nível local para um nível mais geral, recompondo a perspectiva da totalidade social. Não se trata de uma participação individual, mas coletiva. Não só participação coletiva grupal mas, sobretudo, enquanto classe social.

## Bibliografia

- ANGELIM, Maria Luiza Pereira. **Recuperando e Atualizando a História da alfabetização no Distrito Federal**. Brasília, dez./1997. Mimeo.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**, São Paulo, Cortez Editora, Unicamp – Campinas – SP.1995.
- BELLONI, ISAURA. "A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO". IN, **REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. RBAE, BRASÍLIA, v. 12, n.º 1, p. 1-123, jan/jun, 1996.
- BORDENAVE, JUAN E. DÍAZ. **O QUE É PARTICIPAÇÃO?** Ed. Brasiliense, 8ª ed., São Paulo, 1994. (Coleção Primeiros Passos)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) e outros. **A questão política da educação popular**. Ed. Brasiliense, 4ª ed., São Paulo-SP, 1984.
- CADERNO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA. O Saber e o Fazer: dilemas e perspectivas da prática. Escola Classe 3 do Paranoá, Educação de Jovens e Adultos - Noturno. Coordenação Pedagógica fase II e III. Serviço de Orientação Educacional. 1998.
- CADERNO DE EVASÃO E RENDIMENTO. Série Histórica: 1975 - 1995. GDF - SE - DEPLAN, Nov. 1996.
- CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA. **Escola Candanga : Uma Lição de Cidadania**. Fundação Educacional do Distrito Federal, 3ª ed., Nº 1, Brasília, 1998.Série Fundamentos Político-Pedagógicos.
- CADERNOS DE EXTENSÃO. **Ações do Programa DF e Entorno**. ANE-DEX-UnB, 1992.
- CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática: estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1989.
- COSTA, Maria de Lourdes de Castro. **Gestão Democrática da Escola Pública. Uma questão de Qualidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/ UnB, Novembro, 1994.

- COUTO, Jurema Barbieri. **Gestão Democrática na Escola Pública. O caso do Distrito Federal (1985 - 1988)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UnB, 1988.
- D'ÁVILA, José Luiz Piôttto. **A Crítica da Escola Capitalista em debate**. Ed. Vozes, Ijuí - RS: Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, 1985.
- DAMASCENO, Alberto. **O Popular na escola Pública**. Educação Municipal, São Paulo, v. 2, n. 4, maio/1989.
- DEMO, Pedro. **Participação é Conquista: Noções de política social participativa**. Fortaleza, Ed. Universidade federal do Ceará, 1986.
- DIADEMA. Diretrizes básicas para uma ação educativa da Prefeitura Municipal de Diadema. In: DAMASCENO, A et. al. **A educação como ato político partidário**. Ed. Cortez, São Paulo, 1988.
- ETGES, Noberto J. "O Conteúdo e as Formas da Administração Escolar Moderna". In, **Revista Brasileira de Administração da Educação**. RBAE, Brasília, V. 9, n. 2, p. 27-48, jul/dez., 1993.
- Extensão. ANE/DEX, 1992.
- FAUSTINI, Loyde Amalia. **Os alunos podem participar do conselho de escola?** Educação Democrática, São Paulo, n. 1, jun/1983.
- FAZENDA, Ivani. (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. Ed. Cortez, São Paulo, 1992.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Ed. Papirus, Campinas, São Paulo, 1995.
- FÉLIX, Maria de Fátima. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. 4ª ed. Ed. Cortez : autores associados, São Paulo, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2ª ed., São Paulo, Ed. Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Escola Primária no Brasil**, In Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, RBEP-INEP, n.º XXXV, abril-junho de 1961.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 1ª ed., Ed. Cortez, S.P., 1993.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **O Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever**

- desde as Catarinas( Paraguaçu)Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 1ªed. Cortez Editora, São Paulo-SP, 1989.
- FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. “EDUCAÇÃO COMO CAPITAL HUMANO: UMA TEORIA MANTENEDORA DO SENSO COMUM”. IN, **REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. RBAE, BRASÍLIA, V. 12, N.º 2 – 1ª PARTE, P. 1-96, JUL/DEZ., 1996.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**, 3ª ed., Ed. Ática, São Paulo, 1995.
- GHANEN JÚNIOR, Elie George Guimarães. **Lutas Populares, gestão e qualidade da escola pública**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.
- GOÊS, Moacyr de. **A função social do diretor de escola pública, eleito pelo voto direto**. In: Revista Brasileira de Administração da Educação- RBAE, Brasília v. 8 n.1 p.85-100.jan/jun. 1992.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 1ª ed. Editora Record- Rio de Janeiro, 1997.
- GOUVÊA, Luiz Alberto. “A capital do controle e da segregação social”. In, PAVIANI, Aldo (org.). **A Conquista da Cidade. Movimentos populares em Brasília**. Ed. UnB, Brasília, 1991.
- GRACINDO, Regina Gracindo. O Escrito, o dito e o feito: Educação e partidos Políticos, 1º ed, Ed. Papirus , Campinas- SP. 1994.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Ed. Civilização Brasileira, 9ª ed., Rio de Janeiro - RJ, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**.3ª ed. Ed. Civilização Brasileira S.A, Rio de Janeiro, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1978. 2ª ed.
- GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1978.
- HADDAD, Sérgio. “A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB”. In, BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Ed. Cortez, São Paulo, 1997.

- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de trabalhadores rurais sem terra**. Inep, Brasília, 1994.
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar Para Transformar, Transformar Para Educar: comunicação e Educação popular**. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1992.
- IASI, Mauro. **Processo de Consciência**. Ed. CPV, São Paulo, 1999.
- IWAKAMI, Luiza Naomi. “Vila Paranoá: A luta desigual pela posse da terra urbana”. In, PAVIANI, Aldo (Org.). **A Conquistaa da Cidade. Movimentos populares em Brasília**. Ed. UnB, Brasília, 1991.
- JÚNIOR, Luiz de P. Quinto e IWAKAMI, Luiza Naomi. “O canteiro de obras da cidade planejada e o fator de aglomeração”. In, PAVIANI, Aldo (Org.). **A Conquista da Cidade. Movimentos Populares em Brasília**. Ed. UnB, Brasília, 1991.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.
- LA PASSADE, Georges, **Grupos, Organizações e Instituições**, Livraria Francisco Alves Editora S.A, Rio de Janeiro 1987.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares. As razões do improvável**. Ed. Ática, São Paulo
- LE BOTERF, Guy. **A Participação das Comunidades na Administração da Educação da Educação**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, jan./mar. 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Ed. Cortez, São Paulo, 1994. Coleção Magistério do 2º grau. Série Formação do Professor.
- LOURAU, René. **A análise institucional**. 2ª ed. Editora Vozes, Rio de Janeiro 1996.
- LOURDES, Maria de (representante do Centro de Cultura e Desenvolvimeto do Paranoá). In, **A UnB e os Movimentos Sociais**. Cadernos de Extensão. ANE/DEX, 1992.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A . **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Ed. E.P.U., São Paulo, 1986.
- LUKESI, C. Cipriano, Filosofia da Educação, Cortes Editora, São Paulo, 1994.
- MANUAL DO ALUNO. Escola Classe Nº 3 do Paranoá. Educação de Jovens e Adultos - Noturno. Serviço de Orientação Educacional, 1998. Mimeo.
- MARX, Karl. - Introdução da Obra: **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. Edições Avante, 1984.

- MARX, Karl. – **A contribuição à Crítica da Economia Política.**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1966.
- MARX, Karl. – **O Capital livro I**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
- MARX, Karl e ENGELS, F. **Ideologia Alemã (Feuerbach)**. Ed. Hucitec, 9ª ed., São Paulo, 1993.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. “A eleição de diretores no sistema público de ensino do Distrito Federal: avanço ou manipulação?”. In, **Revista Brasileira de Administração da Educação – RBAE – ANPAE**, v.5, n. 2, Porto Alegre, 1987.
- MOLL, Anete Abramowicz Jaqueline (org.). **Para além do Fracasso Escolar**. Ed. Papirus, Campinas - SP, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- OLIVEIRA, Edson de. **Todo o Mundo Tem Dúvida, Inclusive Você. português**. Ed. Sagra, 2ª ed., 17ª impressão, Porto Alegre, 1988.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação. desafios contemporâneos**. Ed. Vozes, Petrópolis - RJ, 1997.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Ed. Loyola, 4ª ed., São Paulo - SP, 1987.
- PARO, Vitor Henrique. **Situação e Perspectivas da Administração da Educação Brasileira: uma contribuição**. Revista Brasileira da Administração da Educação. RBAE Brasília, v. 12, nº 2 - 2ª parte, jul/dez., 1996.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública: a participação da comunidade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 174, maio/ago. 1992.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo, Ed. Ática, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar - Introdução Crítica**, 6ª ed., Ed. Cortez, São Paulo, 1993.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleições de diretores na Escola Pública**. In: Revista Brasileira de Administração da Educação- RBAE, Brasília v. 10 n.2 p.87 - 101, jul/dez.1994.
- PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. 1ª ed. Ed. Cortez. S.P., 1995.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Ed. Ática, São Paulo - SP, 1997. (Série Educação em Ação)

- PARTIDO DOS TRABALHADORES. GT - Educação. Diretrizes políticas para a educação. In: damasceno A et. al. **A educação como ato político partidário**. Ed. Cortez, São Paulo, 1988.
- PASSADE, Georges La. **Grupos, organizações e instituições**. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1987.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. Ed. T. A. Queiroz, 1ª ed., São Paulo, 1990.
- PAVIANI, Aldo (Org.). **A conquista da Cidade. Movimentos populares em Brasília**. Ed. UnB, 1991.
- PAVIANI, Aldo (Org.). **Brasília: Moradia e Exclusão**. Ed. UnB., Brasília, 1996.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola. A obra em construção**. Ed. Cortez, São Paulo, 1989.
- PEREIRA, Eva Waisros. **Uma Proposta de Educação de Adultos Para a Rede Oficial de Ensino do DF**. GDF/SEC/FEDF/DGP, Brasília, 1995.
- PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DAS FAMÍLIA DO DISTRITO FEDERAL. Codeplan, Brasília, 1997.Série Temas Codeplan 1.
- PLANO QUADRIENAL DO GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 1995.
- QUEIROZ, Norma Lúcia Neris. **Motivações para a alfabetização entre jovens e adultos**. Estudo de caso em três experiências de alfabetização no Distrito Federal. Tese de Mestrado-FE-UnB. Brasília 1994.
- RASIA, José Miguel. **Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio**. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez - CEDES., (2): 20, 1981.
- REFERENCIAIS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Escola Candanga, ., GDF - SE - FEDF, Departamento de Pedagogia, Unidade de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, nov./1998.
- REIS, Renato Hilário. **Alfabetização Enquanto Saber, Poder e Cidadania: |O projeto de alfabetização e de formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares da vila paranoá-DF**. Faculdade de Educação/UnB, 1995, mimeo.
- REIS, Renato Hilário dos.**Avaliação da Extensão Universitária**. In, Coletânea dos Cadernos de Extensão. Decanato de Extensão/UnB, 1996.
- REIS, Renato Hilário dos. **A Extensão Universitária na Relação Universidade-População: a contribuição do campus avançado do meio**

- araguaia - Programa Integrado de Saúde Universitária.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UnB, mar./1988.
- REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do Sujeito Político-Epistemológico-Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos. itária.** Projeto de Tese de Doutorado. Campinas-SP, 1999. Mimeo.
- RELATÓRIO FINAL DO I Encontro Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do Distrito Federal e Entorno. GTPA-DF, fev./ 1990.
- RELATÓRIO FINAL DO II Encontro Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do Distrito Federal e Entorno. GTPA-DF, dez./ 1992.
- RELATÓRIO FINAL DO III Encontro Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do Distrito Federal e Entorno. GTPA-DF, dez./ 1994.
- RELATÓRIO FINAL DO IV Encontro Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do Distrito Federal e Entorno. GTPA-DF, dez./ 1995.
- RELATÓRIO FINAL DO V Encontro Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do Distrito Federal e Entorno. GTPA-DF, dez./ 1996 .
- RELATÓRIO FINAL DO VI Encontro Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do Distrito Federal e Entorno. GTPA-DF, set./ 1998.
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. **A poesia possível.** Ed. Rocco. Rio de Janeiro-RJ. 1987.
- SANTOS, Edígenes Aragão. **Participação, autonomia e co-gestão na escola pública.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, fev. 1989.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações.** Ed. Autores Associados, 5ª ed., Campinas, São Paulo, 1995.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Ed. Autores Associados, 31ª ed., Campinas, São Paulo, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** Ed. Cortez, 19ª ed., São Paulo, 1993.
- SILVA, Lázara Cristina. **Participação e Sucesso Escolar: construções cotidianas.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UnB, 1998.
- SIQUEIRA, Sena A de. **A Participação da Comunidade na Gestão de Escolas no Distrito Federal - A teoria e a prática: confluência ou conflito?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UnB, Março, 1998.

- SOARES, José de Lima. **Sindicalismo no ABC Paulista: Reestruturação Produtiva e Parceria**. Centro de Educação e Documentação Popular – Outubro. Brasília – DF. 1998
- SPOSITO, Marília Pontes. **O Povo vai à Escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. Ed. Loyola, São Paulo - SP, 1984. (Coleção Educação Popular - nº 2) Ed. Hucitec, São Paulo - SP, 1996.
- SPOSITO, Marília Pontes. **O migrante e a educação: o sonho nutre a luta**. Travessia, São Paulo, v.1, n. 2, set./dez. 1988.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação popular**. Educação e Realidade, v. 15, n. 1, Porto Alegre, jan./jun. 1990.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Educação e movimentos populares; futuros desafios**. Tempo e Presença, v. 15, n. 272, Rio de Janeiro, nov./dez. 1993.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Gestão Democrática**. Tempo e Presença, vol. 12, n. 251, Rio de Janeiro, maio/jun. 1990.
- SPOSITO, Marília Pontes. Redefinindo a participação popular na escola. In: Ribeiro, Vera Masagão (Org.). **Participação popular e escola pública**. Centro Ecumênico de Documentação e Informação, São Paulo, 1989.
- SPOSITO, Marília P. **A Ilusão Fecunda: A Luta por Educação nos Movimentos Populares**. 1ª ed., Ed. Hucitec - SP, 1993.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Ed. Nacional, 4ª ed. Atualidades pedagógicas volume 130. São Paulo-SP, 1977.
- TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Ed. Papirus. 1ª ed. Campinas -SP, 1997 (Série "Educação internacional do Instituto Paulo Freire).
- TORRES, Carlos Alberto. **A Política da Educação Não-Formal na América Latina**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992.
- TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta. Da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Ed. Papirus, Campinas - SP, 1997. (Série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire)
- TRAGTENBERG, Maurício. **Administração Poder e Ideologia**. Ed. Cortez, 2ª ed., vol. 1, São Paulo - SP, 1989. (Série 2 - Economia da Educação)
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva**. Ed. UnB, vol. 1, Brasília - DF, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Ed. Nacional, 4ª ed. Atualidades pedagógicas volume 130. São Paulo-SP, 1977.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **A Política Nacional de Formação Sindical da Central Única dos Trabalhadores Diante do Novo Padrão de Acumulação de Capital**. Tese de doutorado, Puc/ São Paulo, 1998.

VILLA, Fernando. **La participación democrática en los centros de enseñanza no univertarios**. Madrid, Ministerio de educación y Ciencia, 1995.

VILLA, Fernando. **Sociologia del professorado**. 1ª ed. Editora Ariel, Barcelona-Espanha, 1996.